

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

Campus Paranavaí

ANAIS



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Os desafios da inclusão**

Paranavaí, 2012

COMISSÃO ORGANIZADORA DA XI JORNADA:

Ms. Edinéia Navarro Chilante

Dr. Elias Canuto Brandão

Ms. Alda Penha Andreello Lopes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

J82a Jornada de Pedagogia da FAFIPA (11.: 2012: Paranavaí, Pr)
Anais.../ XI Jornada de Pedagogia.-- Paranavaí, Pr:
Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí.
Departamento de Educação, 2012.
1 CD ROM. il. ; color.

ISSN 1983-7208

1. Educação – Congressos. 2. Formação de professores – Desafios da inclusão – Congressos. 3. Diversidade e inclusão – Políticas inclusivas – Congressos. 4. Educação especial – Congressos. 5. Brinquedos e brincadeiras – Congressos. 6. Sala de recursos – Congressos. 7. Deficiência visual – Congressos. 8. Didática para surdos – Libras – Congressos. I. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Departamento de Educação.

CDD 21. ed. 370.63

Bibliotecária: Ivani Baptista - CRB/9-331

ORGANIZADOR DOS ANAIS:

Dr. Elias Canuto Brandão

COMISSÃO CIENTÍFICA DA XI JORNADA:

Dr. Adão Aparecido Molina
Ms. Aline Roberta Tacon Dambros
Ms. Cássia Regina Dias Pereira
Dr^a Conceição Solange Bution Perin
Ms. Dorcely Izabel Bellanda Garcia
Esp. Elizete Pinto Cruz
Dr^a Fátima Aparecida de Souza Francioli
Ms. Isabel Cristina Ferreira
Esp. Lilian Alves Pereira
Ms. Maria Simone Jacomini Novak
Esp. Marli Vaz Brakfisch
Esp. Joana Ramos Herculano
Ms. Nilva de Oliveira Brito dos Santos
Ms. Rita de Cássia Pizoli

SUMÁRIO

Artigo / Autor(es)	Página
Apresentação	9
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX: A INTERFERÊNCIA NEOLIBERAL. Adriana Aparecida Rodrigues e Adão Aparecido Molina	10
A INFLUÊNCIA DA UNESCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX. Adriana Aparecida Rodrigues e Adão Aparecido Molina	22
“O SORRISO DE MONALISA” E OS ESTERÉOTIPOS FEMININOS NO SÉCULO XX: A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA. Adriana de Carvalho Medeiros e André de Collo Baronceli	36
AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA CAUSADAS PELA DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR. Alexandra Vieira dos Santos Rodrigues e Alda Penha Andreello Lopes	49
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL. Ana Paula Rosa da Silva; Maria Eunice França Volsi e Jani Alves da Silva Moreira	67
A PRÁTICA DA CAPOEIRA E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10 639/03. André de Collo Baronceli e Camila Santos Oliveira	83
O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO PARA A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO. Andressa Oliveira do Amaral Capello; Kérollen Angélica Agostinho Santos; Ana Claudia Vicente e Fátima Aparecida de Souza Francioli	96
BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR: SUAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS. Andressa Carla de Oliveira e Elias Canuto Brandão	109
A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM VALORES NO PERÍODO DA ADOLESCÊNCIA DENTRO DA ESCOLA: PROJETO PIBID. Andressa de Fátima Casarim; Gislaine Regina Souza; Nilva de Oliveira Brito dos Santos e Cássia Regina Dias Pereira.	123
A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA. Araci Mariano de Araújo e Joana Ramos Herculano	131
O REFLEXO DO MODO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO. Benedita Rosiane dos Santos Oliveira e Maria Christine Berdusco Menezes	141

A EDUCAÇÃO MONÁSTICA NA MEDIEVALIDADE: PRESERVAÇÃO DO SABER CLÁSSICO GRECO-LATINO. Bruna Paula Silva e Rita de Cássia Pizoli	156
BRINQUEDOTECA: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR, PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA. Camila Ariane Moretto e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	168
A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO. Carla Oriana Moretti e Conceição Solange Bution Perin	185
A NEUROPLASTICIDADE PRESENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM. Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira e Eliane Rose Maio	201
O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS E O PAPEL DO PROFESSOR. Carolina Schuroff e Alda Penha Lopes	219
ERASMO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XVI. Clotildes Marielle Prates Gonçalves Ribeiro e Adão Aparecido Molina	240
UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. Christiane Lacerda Buchner e Dorcely Isabel Bellanda Garcia	255
PIBID/PEDAGOGIA: UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA FUTUROS PROFESSORES; Daiany Sousa dos Santos Carvalho e Cássia Regina Dias Pereira	269
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA. Dayane Elisa de Souza e Elias Canuto Brandão	279
RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS REUNIÕES DO PROJETO “FAMILIOTECA” NO COLÉGIO ESTADUAL PROF. BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO. Débora Manoel dos Santos Liones Silva; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	292
AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO. Desirée Marisa Canato; Mislene Rosa Lino; Denilza Tobias Rezende e Fatima Aparecida de Souza Francioli	305
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: um estudo sobre a alfabetização na perspectiva do método fônico. Eliane Dorado Trivilin e Fátima Aparecida de Souza Francioli	318
ESCOLAS ITINERANTES: UMA REALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. Elizabete Maria Novaes de Moraes e Elias Canuto Brandão	334
A BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE ESCOLAR. Fabiana Bazílio Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	352
A EDUCAÇÃO DO PROLETARIADO. Fabiane Cavalcanti de Andrade; Jeferson Eduardo Calixto; Andressa Amaral Ferreira e Fátima Aparecida de	366

Souza Francioli	
LITERATURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS. Flávia Pestana Cardoso e Maria Simone Jacomini Novak	380
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XII: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TRATADO DE DILIGENDO DEO DE BERNARDO DE CLARAVAL. Gislaíne Regina Souza e Rita de Cássia Pizoli	398
UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO UNITÁRIA NOS ESCRITOS DE ANTONIO GRAMSCI. Helen Cristina de Oliveira e Adão Aparecido Molina	413
A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Irenice Ferreira Gomes e Alda Penha Andreello Lopes	427
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA. Isabel Cristina R. de O. Razera e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	445
LOCKE E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: A FORMAÇÃO DO HOMEM BURGUEZ. Jeferson Eduardo Calixto e Adão Aparecido Molina	460
POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR. Jeniffer Caroline Tenorio e Maria Simone Jacomini Novak	479
A PEDAGOGIA ERASMIANA: O HUMANISMO E A EDUCAÇÃO. Jéssica Elaine Inácio Chagas e Conceição Solange Bution Perin	494
PROCESSO EDUCATIVO: FAMÍLIA E ESCOLA POR UMA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA. Jéssica Elaine Inácio Chagas; Nilva de Oliveira Brito dos Santos e Cássia Regina Dias Pereira	506
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR. Jocimara de Andrade e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	518
FROEBEL E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO SÉCULO XIX. Joelma Marques de Moura e Adão Aparecido Molina	531
A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XVI NA PERCEPÇÃO DE MICHEL DE MONTAIGNE. Joice Aparecida Silva e Adão Aparecido Molina	548
A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DE SANTO AGOSTINHO NA EDUCAÇÃO. Juliana Sanches Navarro e Conceição Solange Bution Perin	561
LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO: CONTAR HISTÓRIAS E FORMAR LEITORES. Juliara Dias dos Santos e Adão Aparecido Molina	570
A CONTRIBUIÇÃO DE TOMÁS DE AQUINO PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA EM VALORES. Laiz Leite Ribeiro e Cássia Regina Dias Pereira	591
O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO E O PLANEJAMENTO DO EDUCADOR. Larissa Oliveira Amaral; Renata Ferreira da Silva; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	605

REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO. Lilyan Haissa Moreira Miqueletti e Conceição Solange Bution Perin	614
<i>BULLYING</i> : VIOLÊNCIA NA ESCOLA – DESAFIOS DO SÉCULO XXI. Loide Delbem Matiazi e Elias Canuto Brandão	633
O ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990 E PÓS: UMA REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS. Lucinete Aparecida Rebouças e Vanessa Alves Bertolleti	647
AS DIFERENTES MATIZES DO FASCISMO EUROPEU NO PERÍODO ENTRE GUERRAS (1919-1939). Marcia Elisa Vizú e Roberto Leme Batista	663
OS ESTÁGIOS QUE CONSTITUEM A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCRITA. SCHUEROFF, Maria de Lourdes Reis Schueroff e Fatima Aparecida de Souza Francioli	676
PÓS-MODERNISMO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONTRA HEGEMONIA. Maria José Máximo e Neide de Almeida Lança Galvão Favaro	691
A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR PARA O DESENVOLVIMENTO E RECUPERAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA. Mariana Fusco da Silva; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	707
A CAVALARIA MEDIEVAL NA BAIXA IDADE MÉDIA: UM ESTUDO DE SUA FUNÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE RAIMUNDO LÚLIO. Mayara F. Daminelli e Rita de Cássia Pizoli	720
OS DIFERENTES MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS NOS MUNICÍPIOS DO NOROESTE PARANAENSE. Miqueline Borba Colnago e Fátima Aparecida de Souza Francioli	737
A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA E.J.A. APÓS A DÉCADA DE 2000 – PROEJA/PROJOVEM. Miqueline Borba Colnago; Josiane Aparecida Rodela; Carla Lidiane da Silva e Fátima Aparecida de Souza Francioli	759
O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. Mislene Rosa Lino; Ana Claudia Vicente e Cássia Regina Dias Pereira	776
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a educação escolar. Nayara Patrícia Vaz de Sousa e Fátima Aparecida de Souza Francioli	788
PIBID/UNESPAR - PEDAGOGIA SUB-PROJETO “DIVERSIARTE” – INTERVEÇÃO PEDAGÓGICA COM OLHAR VOLTADO À ARTE COMO ALIADA NO PROCESSO EDUCACIONAL. Ornella Ortiz Vilela e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	804
PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO: A OFERTA NA REGIÃO DE PARANAVAÍ/PR. Rebeca Teresinha Preuss e Edinéia Fátima Navarro Chilante	816

"QUE DELÍCIA": AS ROUPAS, OS ALIMENTOS E OS GÊNEROS. Renata Franqui e Ivana Guilherme Símbili	832
O PEDAGOGO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO EDUCATIVO. Rute dos Santos Rogatto e Nilva Oliveira Brito dos Santos	847
FAMILIOTECA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INTERVENÇÃO DO PIBID/CAPES NO COLÉGIO ESTADUAL PROFº BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO (2011-2012). Satomi Angela Odawara Olivetti; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	860
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO PROJETO PIBID NA UNESPAR/FAFIPA. Talise Adriele Teodoro Schneider e Cássia Regina Dias Pereira	873
INDISCIPLINA ESCOLAR. Tamires de Souza; Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	887
HUGO DE SÃO VITOR E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA. Viviane Paes Santiago e Conceição Solange Bution Perin	900

APRESENTAÇÃO

O Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí/FAFIPA) organiza anualmente a Jornada de Pedagogia possibilitando intercâmbio e interação entre docentes e discentes das universidades e faculdades, professores da rede estadual e dos municípios, pesquisadores e bolsistas, assim como a participação da comunidade externa, da região noroeste do Paraná.

Os Anais que apresentamos é resultado da Jornada de Pedagogia em sua 11ª edição com o tema “*Formação de professores: os desafios da inclusão*”. Foram 220 inscritos e aproximadamente 80 trabalhos apresentados em forma de pôsteres ou comunicação oral, além de mesas redondas, oficinas, mini-cursos. O encerramento das atividades foi feito com a *Noite de Talentos*, que permitiu aos alunos do curso de Pedagogia sua expressão artística. As atividades da XI Jornada de Pedagogia da Fafipa podem ser acompanhadas pelo blog: <http://jorped-unespar.blogspot.com.br/>.

Estes “ANAIS” dispõem de 64 trabalhos completos, de autores de diferentes instituições de ensino superior dos mais diversos cursos, resultados de pesquisas bibliográficas e ou de campo.

Os artigos não representam a opinião do Colegiado do Curso de Pedagogia da UNESPAR e as opiniões no decorrer de cada produção são de responsabilidades de seus autores.

Edinéia Navarro Chilante
Elias Canuto Brandão

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX: A INTERFERÊNCIA NEOLIBERAL

Adriana Aparecida Rodrigues (UNESPAR-FAFIPA, drikarodrigues66@hotmail.com)¹
Adão Aparecido Molina (UNESPAR-FAFIPA, aamolina@ig.com.br)²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a interferência das políticas neoliberais na estruturação das políticas públicas para a educação brasileira no final do século XX. Partimos do pressuposto que, as políticas neoliberais se encontram presentes nas tomadas de decisões do Estado Nacional em decorrência da estruturação de uma sociedade globalizada, enfatizada, no final do século XX. O estudo se desenvolveu por meio de um estudo bibliográfico e está concentrado em dois momentos, sendo que na primeira seção, ressaltamos uma compreensão da estruturação das políticas públicas no Brasil no final do século XX e na segunda seção, é destacada a relação dessa estruturação com as políticas neoliberais. O estudo apontou que, as políticas públicas, dentre elas as políticas destinada à educação, desenvolvidas no Brasil, a partir do final do século XX, seguiram na perspectiva das determinações do ideário neoliberal para o desenvolvimento econômico global, não atendendo às necessidades do país, mas, sim, a uma esfera global no âmbito do capitalismo.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Neoliberalismo. Estado Nacional.

INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais instaurados no Brasil, no final do século XX, constituíram mobilizações intensas que estruturaram a política pública educacional no país. Em contrapartida, a estruturação dessas políticas encontra-se imbricada com as políticas

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, e acadêmica do primeiro ano de História na mesma instituição de ensino superior.

² Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

neoliberais, por buscar atender aos interesses econômicos das elites dominantes no âmbito do capital.

As políticas neoliberais estão presentes nas tomadas de decisões dos Estados Nacionais em decorrência da estruturação de uma sociedade globalizada, desenvolvida principalmente no final do século XX. Por apresentar-se como um fator negativo, já que a globalização refere-se às relações entre as nações, sem estar compromissada com os territórios e interfere e condiciona o funcionamento das sociedades nacionais, sua propagação atinge as relações socioeconômicas, políticas e culturais do país.

Diante desse contexto, por intermédio de um estudo bibliográfico, para compreendermos a estruturação da política pública educacional no Brasil no final do século XX, fez-se necessário estudar a influência das políticas neoliberais na estruturação das políticas públicas desse período.

Partimos do pressuposto que, o contexto político encontra-se atrelado com a produção da vida material dos homens em cada período histórico, ou seja, é constituído pelas mudanças na sociedade em um determinado período histórico. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que as políticas públicas, como as políticas relacionadas à educação do Brasil, são influenciadas pelo sistema econômico e político mundial.

Iniciamos o estudo a partir da análise da estruturação das políticas públicas no Brasil no final do século XX, já que as tomadas de decisões do Estado Nacional estão atreladas às ideologias dominantes, que determinam as políticas sociais. Posteriormente, ressaltamos a influência do neoliberalismo na estruturação das políticas públicas no final do século XX no Brasil, para compreendermos sucintamente como essas políticas influenciaram a estruturação da política educacional brasileira desse período.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX: REFLEXOS DA GLOBALIZAÇÃO

As políticas públicas, dentre elas as destinadas à educação no Brasil, são reflexos da estruturação de uma sociedade globalizada, decorrente das transformações sociais do final do século XX, que provocaram profundas transformações socioeconômicas e políticas, que vão além das modificações regionais e nacionais, atingindo uma esfera global.

Discutindo sobre essa questão, Romero (2006, p. 63-64) aponta que, no final do século XX no Brasil, as modificações “[...] no modo de produção social, fundado no metabolismo do capital, as quais decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que tornaram mais evidentes a partir da década de 1970”, marcaram esse período histórico.

A autora ainda elucida que, visando superar a crise mundial, instaurou-se no país uma nova configuração e uma dinâmica referente à produção e à acumulação do capital. Esse período é concebido como um estágio do desenvolvimento do capital, marcado pelo processo de dominação. “A relação de dominação estabelecida fundamenta-se numa hierarquia de poderes, na exploração do mais fraco pelo mais forte”, ou seja, prevalece, nesse período, a predominância da divisão de classes, que são características marcantes da sociedade capitalista (ROMERO, 2006, p. 63-64).

Em função disso, torna-se evidente a presença de novos desafios socioeconômicos e políticos, que contribuem para a estruturação de uma nova ordem na sociedade globalizada, desafiando todos os setores da sociedade a uma nova adequação a essa nova ordem da sociedade globalizada.

Dessa maneira, o sociólogo brasileiro Marco Aurélio Nogueira (1997, p. 13), ao discutir as questões políticas desse período, registra que, a globalização por estar imbricada com “[...] a atual fase histórica de organização das relações internacionais e de estruturação das economias nacionais”, pode ser conceituada como um “[...] processo de objetivação do capital. A globalização, nesse particular, radicaliza uma das mais típicas características constitutivas do capitalismo: a internacionalização, ou seja, a abertura e a integração dos mercados nacionais”.

Ele escreve que a globalização possui um duplo sentido na estruturação do Estado Nacional, já que ao mesmo tempo em que se emerge como uma nova ordem mundial causa uma desordem e uma desorganização, já que para “[...] integrar-se ao mundo, acaba abrindo [...] as portas do país para o mundo, e conseqüentemente acaba invadido pelo mundo”. Esse segmento é decorrente das transições financeiras e comerciais, da instalação de empresas estrangeiras, de “[...] uma avalanche de produtos importados, [...], inúmeras funções e incorporações” que fazem com que o Estado perca a identidade nacional (NOGUEIRA, 1997, p. 13).

A partir do supracitado pode se perceber as interferências da globalização e principalmente da invasão de produtos, ideias e de costumes que são importados juntos com a abertura e com uma possibilidade maior de intercâmbio entre as nações. Esses são os novos desafios enfrentados pelo estado Nacional, pago pelo preço da globalização.

Conforme entende esse autor, o Estado Nacional passa a não ter o domínio pleno de suas fronteiras, conseqüentemente nem de suas ações, muito menos autonomia na tomada de decisão, como as referentes à “[...] política adotar, como alocar seus recursos, como se relacionar com seus credores, etc. [...]” (NOGUEIRA, 1997, p. 13).

Nessa vertente, a globalização refere-se, a relações entre as nações, sem estar compromissada com os territórios, que condiciona o funcionamento das sociedades

nacionais. Dessa maneira, a sua propagação afeta as relações socioeconômicas e políticas, tornando-se um fator negativo no desempenho do Estado.

2 RELAÇÃO DO NEOLIBERALISMO COM A ESTRUTURAÇÃO POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL

Passetti (1997, p. 57) discutindo a governamentalização do Estado, descreve que a globalização é um reflexo do neoliberalismo, que projeta a idéia da “[...] inviabilidade do capitalismo sem intervenção estatal”. Segundo ele, a ideologia neoliberal defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem ocorrer por meio de uma intervenção mínima do Estado na economia.

O neoliberalismo apresentou-se no mundo social desde o início do século XX, em decorrência de uma crise intensa na acumulação capitalista.

No século XIX o livre mercado era um mundo imposto pela dominação inglesa. Muitos dos países hoje desenvolvidos adotaram, para crescer, políticas opostas à pregação liberal. Estados Unidos, Alemanha e Japão, por exemplo, utilizaram amplamente a intervenção estatal, o protecionismo, o apoio do poder público para implantar e fortalecer a indústria, o comércio, os transportes, o sistema bancário. Período em que estadistas e pensadores louvavam a livre concorrência como o caminho para a prosperidade, o século XIX foi também corado por severas crises de super-produção, pânico financeiro e pela disputa de grandes potências na corrida para dominar impérios neocoloniais. Suas primeiras décadas foram marcadas por guerras continentais e sucessivas revoluções. Esse clima fortaleceria o tema da “rebelião das massas”. Jornalistas, políticos, intelectuais, romancistas e cineastas alertavam para o perigo de um mundo que ficara permeável à presença da plebe na política. Para completar a conturbada cena, a monumental crise de 1929 daria ainda mais autoridade às saídas reguladoras que vinham sendo formuladas por liberais reformistas, adeptos da intervenção estatal, desde o início do século (MORAES, 2001, p. 29).

De acordo com Moraes (2001, p. 24), o livro do economista neoliberal, o austríaco Friedrich Von Hayek, nomeado como “O caminho da servidão”, escrito em 1944, é

“[...] apontado como um manifesto inaugural e documento de referência do movimento neoliberal”, que ia contra a uma economia planificada globalmente, aos revolucionários e a qualquer associação entre o comunismo e o capitalismo.

Diante dessas condições, pouco a pouco, o neoliberalismo foi se apresentando como uma ideológica restauração na economia e na política mundial, a partir das idéias e das políticas que foram sendo propagadas pelos países dominantes no âmbito do capitalismo.

Passeti (1997, p. 55) considera que, o “[...] neoliberalismo é mais um arranjo em escala planetária que uma forma concreta de restauração da economia de mercado”, já que as mudanças anunciadas pelo neoliberalismo, “[...] não foram tão radicais”, a não ser pelo fim do socialismo.

Conforme explica Moraes (2001), os argumentos neoliberais apontam os grandes males e os pecados que, na visão dos neoliberais, são cometidos pelo Estado ao realizar intervenções na economia. Então ele aponta quais seriam os males causados pela intervenção estatal, que o neoliberalismo critica e combate:

- a regulação legislativa, a atuação do Estado-empresário e a oferta de bens públicos, e os serviços de proteção social confundem os sinais emitidos pelos mercados, o que leva ao emprego irracional dos recursos materiais e, não menos importantes, dos empenhos subjetivos dos agentes (deseduca os indivíduos);
 - o Estado transforma-se em instrumento de grupos de pressão que tentam firmar seus privilégios utilizando o discurso demagógico da políticas sociais;
 - o crescimento das despesas públicas leva ao aumento das necessidades financeiras dos governos (endividamento, emissão monetária, inflação);
 - o crescimento da tributação pode provocar efeitos indesejáveis que se propagam por todos os poros da sociedade [...].
- A redenção vem de forma um tanto miraculosa, embora implique dolorosas penitências. A globalização financeira, a liberalização da economia mundial, a internacionalização das atividades econômicas limitam a possibilidade de ação do Estado, que tem seu poder erodido em duas direções:

- para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúdes e assistência social, etc.;
- para cima, os Estados nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos Sete (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércio (Gatt), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Européia, et. O Estado nacional deixa de ser a fonte única do direito e das regulamentações. Prerrogativas reguladoras (deliberações sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc.) são transferidas para administrações supranacionais, que aparecem como as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes às perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados como os Estados nacionais (MORAES, 2001, p. 38-39).

Diante desses pressupostos, observamos que a ideologia neoliberal acaba transferindo muitas regulamentações que devem ser produzidas pelos Estados, como por exemplo: regras, normas e leis, para organizações multilaterais, que tendem a atender aos seus interesses socioeconômicos e políticos.

Para o sociólogo Octávio Ianni (1997, p. 03), “[...] muitas vezes, as diretrizes dessas organizações articulam-se com os interesses das corporações transnacionais ou dos países dominantes no âmbito do capitalismo”. Essas organizações distribuem as diretrizes políticas aos demais países capitalistas como meio de solução para os problemas econômicos e sociais.

Nessa vertente, a economia neoliberal só beneficia as grandes potências e as empresas multinacionais. Haja vista que, os resultados das políticas neoliberais afetam negativamente os países pobres ou em desenvolvimento, uma vez que esses países possuem uma dependência financeira do capital internacional.

Por conseguinte, o Sociólogo Octávio Ianni (1997, p. 05) explica que, “[...] uma face importante da realidade política global compreende a formação das corporações transnacionais da mídia”, que abrangem um âmbito bem maior que a agilidade e a organização dos meios de comunicação e informações, como “[...] também a

eleição, seleção e interpretação dos fatos, sejam estes sociais, econômicos, políticos ou culturais”.

Conforme ele pensa, os acontecimentos que ocorrem no mundo são divulgados em uma esfera global, por meio das corporações transnacionais. “É a mídia que forma e conforma, ou influencia decisivamente as mentes e os corações de muitos, da grande maioria, em todo o mundo, compreendendo tribos, nações e nacionalidades, ou continentes, ilhas e arquipélagos” (IANNI, 1997, p. 05).

Segundo esse mesmo autor, o homem diante de tanta informação é ao mesmo tempo um público ativo e passivo. Ativo por estar interligado às atividades sociais, e contraditoriamente passivo, pois as informações, os meios de comunicação e as análises ao serem organizadas pela mídia e pela indústria cultural, acabam “conformando” as mentes dos homens (forma oculta) à aceitação de uma ideologia que atende aos interesses neoliberais.

Na época do globalismo, quando também se intensificam e generalizam as tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas, o mundo está sendo colocado sob o signo da imagem. Em larga medida, é assim que a realidade social, econômica, política e cultural, nos âmbitos local, nacional, regional e mundial transforma-se em realidade virtual (IANNI, 1997, p. 06).

Diante dos postulados anteriormente expostos, torna-se visível que as políticas internacionais estão presentes nas tomadas de decisões dos Estados Nacionais. Nessa perspectiva, as políticas públicas aplicadas pelo Estado são reflexos da sociedade globalizada e são marcadas pelos aspectos ideológicos da hegemonia política dos países dominantes no âmbito do capitalismo.

Molina (2004, p. 19), salienta que as políticas públicas, realizadas num determinado período de governo, representam o Estado em ação, ou seja, o Estado executando um projeto de governo, por intermédio de ações de programas voltados para alguns

setores da sociedade. “Destarte, essas políticas são entendidas como responsabilidade do Estado”.

Da mesma forma, Oliveira e Duarte (2005, p. 283) escrevem que, no Brasil as políticas sociais “[...] foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução”. Apenas com a Constituição Federal de 1988, algumas políticas sociais passaram a abranger uma cobertura mais ampla, o que naquele momento representava um grande avanço, em decorrência da proteção social vigente³.

Essas autoras salientam que “[...] com o processo de industrialização ocorrido no Brasil a partir dos anos de 1930, surge um conjunto de políticas regulamentadoras jamais visto, porém tais políticas eram restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial”, no qual os trabalhadores rurais brasileiros não possuíam os mesmos direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho, ocorreu uma regulamentação das relações de trabalho, proporcionando aos trabalhadores garantias no plano individual, como: direito a férias, horas-extras, entre outros (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Elas explicam ainda que, posteriormente a esse momento histórico, no Brasil por meio de um golpe de Estado, instaurou-se a Ditadura Militar (por mais de vinte anos), “[...], que, a despeito do cerceamento das liberdades e direitos políticos e civis, irá paradoxalmente ampliar políticas sociais de cobertura ampla e extensão universal”. Essa postura segundo as autoras, “[...] teve o firme propósito de dar legitimidade aos governos, implantando seletivamente reivindicações históricas dos trabalhadores” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

³ Entretanto, isso caracteriza que as políticas sociais desse período são destinadas ao atendimento das necessidades básicas da população.

Nessa perspectiva, a sociedade brasileira se encontrava fundamentada na exploração e era repleta de injustiças sociais. Diante desse contexto era preciso que ocorresse uma regulamentação social que, de acordo com Oliveira e Duarte (2005, p. 282), embora essa regulação social tivesse que acontecer, ela encontrava-se “[...] calcada na regulamentação do trabalho e na ampliação de políticas sociais de cobertura universal”.

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela *ingovernabilidade* do País. A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de *modernização do Estado*, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscava desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281-282).

Conforme as autoras esclarecem,

Depois de duas décadas de intensas manifestações que expressaram fortes pressões populares pela ampliação dos direitos sociais, da cobertura universal de políticas de maior acesso à saúde, educação, habitação e previdência, entre outros, os anos de 1990 foram marcados por reformas no âmbito do Estado que priorizaram o corte no gasto social. As referidas conquistas consagradas na Constituição Federal de 1988 foram paulatinamente sendo retiradas do plano das leis, por meio de instrumentos jurídicos que exigiram, em alguns casos, até mesmo reforma constitucional, sendo que em muitas matérias a lei sequer chegou a tornar-se fato (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 285).

Nessa perspectiva fica evidente que o que ocorre é a implementação de um novo modelo de regulação social, e não como supostamente proposto, um investimento

em prol da alteração de proteção social, já que a política social passou a se submeter gradualmente a política econômica, deixando uma grande camada da população sem cobertura social. Dessa maneira, podemos observar o redirecionamento do Estado em favor das políticas ideologicamente propagadas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos desenvolvidos neste estudo, evidenciamos que a estruturação e formulação das políticas públicas, dentre elas as destinada à saúde, educação, entre outras, encontram-se atreladas às políticas neoliberais, difundidas por uma nova ordem da sociedade globalizada, no final do século XX.

Nessa vertente, não podemos compreender a organização do sistema educacional brasileiro na atualidade, se não estabelecermos uma articulação entre o segmento educacional com os contextos socioeconômicos e políticos, presentes na sociedade contemporânea.

Conforme escrevem Molina e Lara (2005), as políticas assumidas pelo Estado representam a ideologia dos países dominantes no âmbito do capitalismo que passam, também, a influenciar as políticas educacionais em geral. Alega-se que a educação é o ponto fundamental para a resolução dos desafios dos problemas sociais e econômicos. Em contrapartida, mascara-se a real situação da educação.

O fato é que devemos refletir sobre a real situação do contexto educacional brasileiro, não nos deixando enganar por falsas propostas, que na verdade mantêm a hegemonia dominante. Devemos ter consciência de que por trás das propostas educacionais, firmam-se os interesses que regem as políticas num contexto globalizador, que não levam em consideração os contextos socioeconômicos, políticos e culturais, nem as especificidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

IANNI, Octavio. A política mudou de lugar. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo: 1997. p. 03-07.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas educacionais, infância e linguagem**: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky. 2004. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, M. L. N. **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. (Série Ponto Futuro).

NOGUEIRA, M. A. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo: vol. 11, n. 3, pp. 08-19, jul-set/1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, RJ, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 16 set. 2011.

PASSETTI, Edson. **Governamentalização do estado e democracia midiática**. São Paulo: 1997. p. 55-64.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990**: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

A INFLUÊNCIA DA UNESCO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX⁴

Adriana Aparecida Rodrigues (UNESPAR-FAFIPA, drikarodrigues66@hotmail.com)⁵
Adão Aparecido Molina (UNESPAR-FAFIPA, aamolina@ig.com.br)⁶

RESUMO

As políticas internacionais estão presentes nas tomadas de decisões do Estado Nacional em decorrência da estruturação de uma sociedade globalizada, realizada, em especial, no final do século XX. Partindo desse pressuposto, o estudo examina as políticas de atendimento à infância nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e suas implicações nas políticas educacionais para a infância brasileira no final do século XX. O trabalho se desenvolveu a partir de um estudo bibliográfico e documental que contempla uma análise das políticas públicas educacionais destinadas à infância no Brasil no final do século XX e a relação dessas políticas com a UNESCO. O estudo apontou que as políticas públicas para a educação e a infância brasileira que foram desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, seguiram na perspectiva das determinações dos documentos promulgados para a educação do século XXI, pensados pela UNESCO e pelos países dominantes no âmbito do capitalismo, seguindo as proposições do ideário neoliberal para o desenvolvimento econômico global.

Palavras-chave: Políticas educacionais. UNESCO. Educação infantil brasileira.

INTRODUÇÃO

Muito tem se falado sobre infância e educação da criança pequena ultimamente. Conforme escreveram Molina e Lara (2005), a preocupação com a infância tem se

⁴ Estudo realizado durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2011, apresentado à Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como requisito parcial para aprovação do curso de Licenciatura em Pedagogia.

⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, e acadêmica do primeiro ano do Curso de História na mesma instituição de ensino superior.

⁶ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

multiplicado nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto no mundo, mostrando que a criança ganhou espaço nas agendas das organizações internacionais e também dos governos nacionais.

A década de 1990 representa um marco na legislação destinada à infância, por apresentar documentos que demonstram uma visão clara dos direitos adquiridos pela criança. O avanço na legislação, conseqüentemente, representou um avanço nas discussões gerais acerca da infância. Entretanto, a estruturação dessas políticas encontra-se imbricada com as políticas internacionais, já que as políticas internacionais buscam atender aos interesses econômicos das elites dominantes no âmbito do capital.

As políticas internacionais estão presentes nas tomadas de decisões dos Estados em decorrência da estruturação de uma sociedade globalizada, desenvolvida principalmente no final do século XX. A globalização refere-se às relações entre as nações, sem estar compromissada com os territórios e interfere e condiciona o funcionamento das sociedades nacionais.

Dessa maneira, a sua propagação afeta as relações socioeconômicas e políticas, tornando-se um fator negativo no desempenho dos Estados Nacionais. Nessa vertente, para compreendermos a estruturação da política educacional destinada à infância no Brasil é necessário estudar a influência das políticas internacionais, a partir das quais analisamos, sobretudo, o papel da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na proposta de educação para os países periféricos.

Por intermédio de um estudo bibliográfico e documental, o estudo contempla uma compreensão histórica sobre a influência das políticas internacionais nas políticas para a educação da infância no Brasil no final do século XX. Partimos do pressuposto que a educação e a infância encontram-se imbricadas com a produção da vida material dos homens em cada período histórico, ou seja, é constituída pelas

mudanças da economia e da política na sociedade. Para tanto, faz-se necessário esclarecer que as políticas educacionais no Brasil são influenciadas pelo sistema econômico e político internacional.

Iniciamos o estudo a partir da análise das políticas públicas educacionais destinadas à infância no Brasil, a partir do final do século XX. Depois procuramos compreender a relação dessas políticas com os documentos da agência internacional UNESCO, para compreender sucintamente como as políticas internacionais influenciaram a estruturação da política educacional destinada à infância brasileira no final do século XX.

1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX

Ao discutirem sobre as políticas públicas para a infância brasileira, Molina e Lara (2005, p. 16) relatam que “[...] a década de 90 do século XX, representa um marco, sobretudo na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica”. A educação infantil passou a ser um direito da criança e a ter uma função específica no sistema educacional, garantidos nas determinações legais da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96).

A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, destinado à educação, à cultura e ao desporto, na seção I, da educação, estabelece no Art. 205 “[...] o direito a educação de todos, sendo dever do Estado e da família juntos com a sociedade promoverem essa educação” (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação infantil, no Art. 208, inciso IV, fica estabelecido o “[...] Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade”. Esse

direito assegurado constitucionalmente à criança é à família, levou à substituição do caráter assistencialista e de amparo à criança, tornando a educação infantil um direito da criança e um dever do Estado (MOLINA; LARA, 2005, p. 16).

Tais direitos foram reafirmados em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é um conjunto de normas jurídicas cujo objetivo é proteger a integridade da criança e do adolescente. É importante ressaltar aqui que as leis referentes à criança e ao adolescente tinham até então um caráter restritivo, discriminatório e punitivo, como atesta o Código do Menor, que classificava as crianças entre as que estavam em situação regular (que viviam com os pais) e as do grupo irregular (sem situação familiar definida) (BRASIL, 1991).

As instituições que se organizavam nos bairros pobres tinham um caráter mais preventivo que educativo. Os problemas de violência, gerados pelas desigualdades econômicas e sociais, levaram à defesa da necessidade de instituições que cuidassem dessas crianças para evitar a marginalidade.

Esse processo de defesa de direitos é reafirmado na LDB 9394/96, que contribuiu de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de educação infantil relacionada ao sistema educacional, passando a considerá-la a primeira etapa da Educação Básica (CARNEIRO, 2003).

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a educação infantil deve funcionar “[...] em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil, como também em salas anexas às escolas de Ensino Fundamental que atendem crianças de 0 até 5 anos de idade”. Quanto às instituições públicas de Educação Infantil situadas no Brasil, são gratuitas, as mesmas não têm caráter político ou religioso, já as particulares ou comunitárias são mantidas por pessoas físicas e jurídicas (BRASIL, 2006, p. 27).

O problema maior relacionado à educação infantil, ainda está na sua vinculação com a realidade social, que é marcada no sistema capitalista pela desigualdade social. Em função disso, existem dificuldades para a implantação prática da norma legal. Os próprios Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, assim as admitem, ao afirmar que o Brasil é “um país marcado por tantas diferenças”, onde “o equilíbrio entre a preocupação com a igualdade e a preocupação com o respeito às diferenças nem sempre é fácil de alcançar” (BRASIL, 2006, p. 23).

Nesse documento, a desigualdade de acesso à renda e aos programas sociais é marcada pelas diversidades de pertencimentos de classe, de etnia e de gênero, e também de heranças históricas e culturais, e não somente pelas relações oriundas da produção capitalista, das relações de capital e trabalho. Dessa perspectiva, o grande desafio que se põe como questão é saber como proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), deve ser oferecida nas instituições de educação infantil uma educação de qualidade que advém de concepções de desenvolvimento, que tem com base a criança em seu contexto social, ambiental e cultural. Entretanto, se o objetivo é aplicar uma educação de qualidade, o que deveria existir era a possibilidade de se possibilitar uma educação igual para todos, sem diferenciar os contextos sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 1998).

Entendemos que, por mais que a criança esteja inserida em um contexto específico, ela tem o direito de receber uma educação integral, que vise proporcionar seu pleno desenvolvimento, não podendo se limitar pelo contexto, muitas vezes, excludente e culturalmente limitado. Além disso, essa modalidade de educação – a infantil – deve superar o caráter assistencial e caritativo que lhe foi atribuído historicamente, em diferentes épocas.

Kuhlmann Júnior (2003, p. 56) critica o RCNEI porque, segundo ele, “[...] as propostas para as crianças menores subordinam-se ao que é pensado para as maiores, seguindo um atrelamento ao ensino fundamental”, ou seja, a estrutura do referencial é direcionada para a preparação da criança para a próxima etapa escolar.

Cerisara (2003, p. 37) também pondera que, “[...] o documento é ambíguo conceitualmente, oscilando entre a crítica a determinadas posições e a repetição do modelo”. Além disso, a autora registra que ele “[...] se diz flexível, mas não é. Apresenta uma suposta correspondência linear entre objetivo, atividade, conteúdo e avaliação que fica distante da prática” (CERISARA, 2003, p. 34).

A LDB 9394/96 afirma que na pré-escola não tem avaliação, ficando contraditória essa posição. Não dá para considerar o RCNEI como base de pesquisa e orientação para a prática, apenas com a finalidade de coletas de dados, já que o mesmo não transmite uma estrutura que condiz com a realidade. Acreditamos, portanto, que ele deveria ser organizado de maneira mais coerente com a prática real.

Os poucos investimentos por parte do Estado, decorrentes de um modelo de gestão neoliberal, dificultam a ampliação das oportunidades de acesso das crianças nessas instituições e a melhoria de sua qualidade educativa. Desse modo, são muitos os desafios.

De acordo com Molina e Lara (2005, p. 15), as políticas neoliberais, por intermédio dos organismos multilaterais⁷, “[...] influenciaram as políticas educacionais por meio das propostas de financiamento e do modelo de educação infantil desejado para esse período”, o que justifica os desafios referentes à educação infantil.

⁷ Organizações internacionais, formadas por diversos governos nacionais, em prol de promover um objetivo em comum aos países membros, como a UNESCO, UNICEF, ONU, entre outros.

Partindo dessa perspectiva, apontaremos na próxima unidade, a influência da UNESCO no encaminhamento das políticas para a infância no Brasil, a partir do final do século XX, por conter, segundo os postulados de Noma e Lara (2009, p. 51), “[...] diagnósticos, prioridades, direcionamentos e orientações para a agenda política dos países-membros referente à educação e diversidade cultural”.

2 O DIRECIONAMENTO DA UNESCO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No final do século XX, o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido também como Relatório Delors, elaborado para a UNESCO, pela comissão presidida por Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, elucida a educação como promoção do desenvolvimento. Foi “[...] iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, teve a contribuição de especialistas de todo o mundo, características que o torna imprescindível diante do processo de globalização das relações econômicas e culturais que estamos vivendo” (DELORS, 2001, p. 09).

Esse relatório é composto por três partes, nas quais apresenta pistas e recomendações. A primeira parte refere-se à perspectiva dos horizontes, descreve que o fenômeno da globalização é uma característica do século XXI, o que exige uma reflexão conjunta, referente às estruturas e ao papel das organizações internacionais. Nesse documento, a educação é concebida como uma utopia orientadora, em prol de “[...] ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda a si mesmo” (DELORS, 2001, p. 50).

Dessa maneira, a educação passa a ser considerada como elemento de coesão social, já que “[...] cabe à educação fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que lhes permitam decifrar, na medida do possível, as mudanças em curso”. Portanto, os sistemas de ensino “[...] devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento

contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 2001, p. 68).

O Relatório Delors (2001, p. 85) salienta que é preciso refletir “[...] sobre a idéia de um novo modelo de desenvolvimento mais respeitador da natureza e dos ritmos da pessoa”. Estabelecendo novas relações entre as políticas de desenvolvimento e as educativas, a partir da generalização e do enriquecimento da educação básica.

A segunda parte faz referência aos princípios abordados no documento, que são descritos sob a proposição de quatro pilares:

- *Aprender a conhecer*, combinado uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alterando com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2001, p. 101-102).

Nessa perspectiva, a educação abrange um conjunto de idéias a partir do qual deve futuramente “[...] inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas”, conforme Delors (2001, p. 102).

Esse relatório aponta que “[...] o conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI”, reflexos de um novo conceito proposto, “[...] o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos”. Desse modo, deve ser ampliado “[...] a todos as possibilidades de educação”, aproveitando todas as oportunidades fornecidas pela sociedade (DELORS, 2001, p. 117).

A terceira parte refere-se às orientações mais gerais, nela o Relatório Delors (2001, p. 149) determina que deve ocorrer um “[...] *reforço na educação básica*; daí a importância dada ao ensino primário e suas aprendizagens básicas clássicas, como: ler, escrever e calcular, podendo exprimir-se [...] numa linguagem que facilite o diálogo e a compreensão”. Afetando conseqüentemente, todas as demais esferas educacionais, como o ensino secundário e o ensino superior, a fim de atender à perspectiva da educação ao longo da vida.

É urgente revalorizar o estatuto do professor se se quiser que a educação ao longo de toda a vida cumpra a missão central que a Comissão lhe atribui para o progresso das sociedades e para reforço da compreensão mútua entre os povos. Donde a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parcerias com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural, etc. a Comissão convida as autoridades políticas a facilitar o debate, de modo a chegar-se a um consenso democrático que constitui a melhor via para o sucesso das reformas educativas; preconiza a adoção de medidas que permitam associar os diferentes atores sociais às tomadas de decisão em matéria educativa; pensa que a descentralização administrativa e a autonomia das escolas pode levar, na maior parte dos casos, ao desenvolvimento e à generalização da inovação; reafirma a importância do político: cabe-lhe o dever de apresentar opções com clareza e assegurar uma regulamentação do conjunto, mediante as necessárias adaptações. A educação constitui, de fato, um bem coletivo que não pode ser regulado pelo simples jogo de mercado (NOMA; LARA, 2009. p. 55-56)

Assim, conforme relatam Noma e Lara (2009), o Relatório Delors apontou propostas de ação política para o século XXI, a partir da diversidade cultural e da educação do final do século XX. Porém, as condições reais são mascaradas por ideologias que

defendem que a educação é a chave para o desenvolvimento humano. Além de disseminar uma concepção individualista, que não leva em consideração o contexto socioeconômico, político e cultural do indivíduo.

Ainda, tratando sobre as questões socioeconômicas e políticas no Brasil, as autoras Evangelista e Shiroma (2004, p. 01), salientam que:

No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança, todos articulados pela idéia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 01).

As autoras elucidam que, a educação se tornou responsabilidade individual, tendo como enfoque a empregabilidade. Nessa vertente, presenciamos a ocultação dos contextos reais da sociedade, em favor da difusão das ideologias dominantes.

No Brasil, as diretrizes internacionais foram funestas. Estamos falando de um país em que mais da metade da população, 85 milhões de habitantes, vivem abaixo da denominada linha da pobreza. As explicações oferecidas à população reconhecem o aumento da pobreza, mas colocam-na no âmbito da anomia, como performance decepcionante, falha no ajuste para alcançar o desenvolvimento sustentável. Ao responsabilizar os indivíduos, a família, a comunidade, pela situação dos pobres e excluídos os Estados acabam por se restringirem a programas paliativos (como o Bolsa Escola e o Fome Zero, no Brasil) (EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 14).

Dessa maneira, concordamos com Noma e Lara (2009, p. 60), quando estas salientam que as propostas e as sugestões difundidas por agências internacionais, como o Relatório Delors, “[...] podem ter influenciado na tomada de decisão dos governos para a definição de diretrizes e na implantação de políticas educativas de atenção e proteção à diversidade cultural dos países-membros da Unesco a partir da

década de 1990”, dentre eles o Brasil, diante dos reflexos da sociedade globalizada, marcada pelos aspectos ideológicos.

Entendemos, portanto, que as políticas públicas para a educação e a infância brasileira que foram desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, seguiram nas perspectivas das determinações dos documentos promulgados para a educação do século XXI, pensadas pela UNESCO e pelos países dominantes no âmbito do capitalismo, seguindo as proposições do ideário neoliberal para o desenvolvimento econômico global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida neste estudo, pode-se perceber que a educação infantil adquiriu um respaldo na legislação brasileira no final do século XX no Brasil.

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas de conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 925-926).

No decorrer da história da educação infantil no Brasil, suas instituições tiveram um caráter assistencialista e higienista. Entretanto, aos poucos foram aprovadas leis, como a Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990 e a LDB 9.394/96, em virtude das necessidades históricas e das pressões sociais, levando a educação infantil a ter um caráter educativo. O problema é que essa função, muitas vezes, fica restrita ao âmbito legal, pois na realidade sua concretização passa por muitos desafios.

Conforme relatam Molina e Lara (2005, p. 29):

A falta de compreensão e de definições na área da educação infantil gerou, também, uma falta de articulação entre autoridades municipais e os diferentes segmentos da sociedade, acarretando prejuízo às políticas públicas para a infância que, ainda, apresentam um índice de atendimento bastante deficitário em relação à perspectiva de direito das crianças de 0 a 6 anos, garantida na legislação, caracterizando, dessa forma, apenas a perspectiva de necessidades em consonância com os organismos internacionais.

Cabe-nos elucidar que a linguagem utilizada nas últimas duas décadas, nos documentos dos organismos internacionais referentes à educação, segue por um viés relativo aos aspectos ideológicos. Consequentemente, imbricado na luta pela hegemonia da classe dominante, propagada pelas ideologias difundidas na sociedade, dentre elas, a de que somente a educação pode mudar o mundo.

Por uma sustentação ideológica, é disperso na sociedade que a falta de educação reflete no desemprego. Alega-se que a educação é o ponto fundamental para a resolução dos desafios dos problemas sociais e econômicos. Entretanto, mascaram a real situação.

Conforme salientam as pesquisadoras Evangelista e Shiroma (2004, p. 03), a partir dessa vertente de pensamento é ideologicamente proposto que, só por meio dos moldes difundidos pelas agências internacionais é que o país estaria em “[...] condições de competir no mercado globalizado”.

É importante destacarmos que, por trás dos ideários propostos pelas políticas internacionais, dentre eles o ideário da UNESCO, encontram-se atreladas, a exclusão social, a desigualdade social e o individualismo. Essas são características marcantes da sociedade capitalista, para manter a hegemonia dominante. Cabe nos então desvendarmos as armadilhas difundidas na sociedade por essas ideologias. (NOMA; LARA, 2009).

Dessa forma, podemos deixar em aberto alguns problemas, como possibilidades de reflexões futuras, tentando responder a questões como: Quando as propostas educacionais vão atender aos interesses do Brasil? Quando a educação vai realmente servir de suporte para as mudanças necessárias na sociedade? Já que a mudança social, ao contrário do proposto e difundido na sociedade capitalista, não se inicia pela educação, mas por intermédio das transformações econômicas e políticas mundiais no modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 14 fev. 2009.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. I.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006, v. I.

CARNEIRO. Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise dos pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 set. 2011.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., 2004, Coimbra, Portugal. **Anais...** Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/LAB2004>>. Acesso em: 04 set. 2011.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Mariana Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

MOLINA, Adão Aparecido; LARA, Ângela Mara de Barros. As políticas públicas para a infância brasileira no final do século XX. In: AZEVEDO, M. L. N. **Política educacional brasileira**. Maringá: EDUEM, 2005.

NOMA, Amélia Kimiko; LARA, Ângela Mara de Barros. Políticas para a educação e diversidade cultural: perspectiva da Unesco para o desenvolvimento. In: CARBELLO, Sandra Regina Cassol; COMAR, Sueli Ribeiro (Orgs.). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: Eduem, 2009. p. 51-62.

“O SORRISO DE MONALISA” E OS ESTERÉOTIPOS FEMININOS NO SÉCULO XX: A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Adriana de Carvalho Medeiros⁸
(FACINOR; morenacomunista@hotmail.com)
André de Collo Baronceli⁹
(FACINOR; acb_357@hotmail.com)

RESUMO

Cinema é história. É assim que define o historiador Marc Block a relação muitas vezes conflituosa, entre história e cinema. Em um mundo imagético, o cinema ocupa um importante papel enquanto recreação, transmissão de valores, visões de mundo e culturas. Todos os dias somos bombardeados por imagens em movimento, que tendem a construir noções e representações em relação ao espaço que ocupamos, portadores de interesses de classe, de ideologias dominantes, o cinema, quando não abordado de forma crítica, pode ser um importante instrumento de alienação e reprodução de estereótipos e preconceitos raciais, étnicos e de classe. Nesta perspectiva, no presente artigo, a partir da premissa defendida pela escola de Annales, que ampliou as possibilidades de objetos e fontes históricas - e que neste sentido, permitiu não apenas uma revolução no campo de produção histórica, mas também do ensino de história – pretendemos discutir as possibilidades da utilização do cinema enquanto ferramenta didática no ensino de história. Para tanto, inicialmente discutiremos como o cinema passou a ser contemplado enquanto fonte histórica; em seguida, pretendemos elencar os principais encaminhamentos e dificuldades da utilização do cinema em sala de aula; e por fim, buscaremos indicar as possibilidades de discussão do filme “O sorriso de Monalisa”, produzido em 2003, dirigido por Mike Newell, a partir da abordagem de alguns conceitos-chaves como, por exemplo: estereótipos femininos, modernidade e conservadorismo.

PALAVRA CHAVE: Cinema. Fonte Histórica. Ensino História. O sorriso de Monalisa.

⁸ Graduada em História pela FAFIPA, Mestre em História do Trabalho e Movimentos Sociais pela UNIOESTE. Professora dos departamentos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Bacharelado em Administração da Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná/FACINOR.

⁹ Graduado em Pedagogia pela FACINOR. Especialização Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pelo INSTITUTO DIMENSÃO.

INTRODUÇÃO

O cinema é uma fábula de antigamente (ontem passou a ser antigamente) contada por arqueólogos de sonho. (Carlos Drummond de Andrade)

O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo [...]. (Karl Marx, 2004, p. 110.)

A magia, o espetáculo, a rapidez, a dinâmica a imagem em movimento. Caro leitor, apresentamos-lhe o mundo mágico do cinema. Como pontua o poeta a fábula contada por “arqueólogos”, que transformam a imaginário, o fantástico e o irreal em imagem concreta. Do abstrato a materialidade, do pensamento a forma.

O século XX, a “Era dos Extremos” como afirma Hobsbawm (2004), trouxe em seu bojo as rápidas transformações dos modos de produção, que calcadas no progresso tecnológico, também passaram a utilizar-se de novas linguagens. A imagem em movimento seria forma de registrar as transformações que assistiríamos no breve século XX. Segundo Hobsbawm “o cinema foi quase desde o início um veículo de massa internacional” (2004, p. 193), e neste sentido, junto aos jornais impressos e o rádio, o cinema se tornou “o principal veículo de comunicação de massas em escala moderna” (2004, p. 193).

Neste artigo, pretendemos discutir como o cinema pode ser aliado às práticas pedagógicas do ensino história, tornando-se assim mais um instrumento didático, utilizando o filme “O sorriso de Monalisa”, como exemplo das possibilidades.

Para tanto, iniciamos a discussão em torno da ampliação do campo de pesquisa de história a partir dos pressupostos defendidos pela Escola de Annales, que em uma negação do método positivista, que reconhece o documento escrito como único verossímil, capaz de servir de fonte histórica, propõe uma ampliação da noção de

documento histórico passando a reconhecer a imagem, o som, o depoimento oral, a obra de arte, os registros cartorários dentre outros, como capazes de servir de fonte de análise histórica. Neste sentido, de acordo com Marc Ferro (2001) existe uma aproximação entre cinema e história, tanto como objeto de análise, como instrumento didático.

Em seguida, discutimos a forma como educadores e intelectuais passaram a pensar o cinema inserido nas práticas pedagógicas vinculadas ao ensino de história desde o início do século XX até o tempo presente.

Por fim, analisamos alguns elementos do filme “O Sorriso de Monalisa”, filmado em 2003, produzido pelo diretor Mike Newell, a fim de indicar possibilidade de análise filmística no cotidiano das aulas de história. Desta forma, foram abordados de forma crítica alguns conceitos apresentados no filme como estenótipos feminino/masculino, modernidade/tradição, espaço público/ privado.

O artigo tem por base metodológica revisão bibliográfica, e traz como perspectiva teórica, os pressupostos defendidos pelos pesquisadores da chamada Escola de Annales na primeira metade do século XX.

1 CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo do século XX e XXI, foram intensos os debates em torno de novas fontes históricas para ensino de história. A Escola de Annales, trouxe novas perspectivas em relação as abordagens e fontes históricas, abrindo novo leque de possibilidades de análise científica que permitem ao historiador superar a visão positivista, que encontrava como única fonte legítima de confiança o documento escrito. Assim, como anuncia Marc Bloch (2001, 27) “é ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um único tipo de documento, específico para seu uso”.

Para Le Goff, a Escola dos Annales:

Ampliou o campo do documento histórico; substituiu a história fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, uma ferramenta, um ex-voto são para a história nova, documentos de primeira ordem (1990, p. 28).

Para além das fontes tradicionais, a imagem, o som, os depoimentos orais, obras de arte dentre outras passaram a ser considerados documentos de grande valor historiográfico quando apreendidos de forma crítica pelo historiador, como assevera Block (2001, p. 27) “só falam quando sabemos interroga-los”. Neste sentido, podemos perceber que a novidade não se deu apenas ao que se refere ao novo universo de fontes de estudo proposto pelos Annales, mas, ainda pela necessidade da abordagem crítica do documento. Neste sentido, Le Goff assevera que:

O documento não é uma mercadoria invendida do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que nela detinham o poder. Só a análise do documento enquanto documento permite à memória coletiva recupera-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (2000, p. 112).

Para que essa multiplicidade de fontes, não leve a um esvaziamento do conteúdo científico e caia no vazio narrativo e descritivo, a moda positivista, nota-se que o autor propõe uma posição crítica e ativa do historiador mediante as fontes apresentadas.

Nesta esfera de novas fontes e possibilidade de análise, o progresso científico e tecnológico, forneceu novas forma de produção e reprodução de materiais e da própria cultura humana. A fotografia e o cinema se apresentaram no final do século XIX e século XX; como a modernização da arte e neste sentido, ocupara um importante papel na constituição da cultura, arte e imaginário social do século XX e XXI.

Como assevera Chauí (2002, p. 333) “a forma contemporânea da arte: a da imagem sonora em movimento” se tornou alvo de interesse de educadores que desde o início do século XX demonstraram interesse na utilização do cinema como recurso didático. Com as transformações no campo da produção historiográfica, com novas fontes, objetos e abordagens, o próprio ensino de História passaria por algumas transformações incorporando novas linguagens e tecnologias.

No Brasil, o interesse da utilização da linguagem cinematográfica nas aulas de história refere-se ao início do século XX sob a iniciativa de intelectuais escolanovistas. As elites dirigentes, neste sentido, defendiam a utilização do cinema como forma de modernizar as práticas pedagógicas na década de 30 e ao que se refere ao ensino de história garantir a “veracidade” dos acontecimentos históricos. Como sugere Abud (2003):

Compactuando com os paradigmas da Escola Metódica, professores escolanovistas, que viam o cinema como um grande atrativo para os alunos, defendiam o uso do cinema educativo, desde que fosse para garantir a *verdade histórica*, que corria sérios riscos de ser deturpada pelos filmes históricos, pois como afirmava Jonathas Serrano: “(D)eforma-se deliberadamente o passado para efeitos românticos, ou cômicos, e o público aplaude e... desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida.” (2003, p. 187).

Como é possível observar, estes intelectuais do início do século XX, ao se referir a utilização do cinema para ensino de história, abordam o mesmo como documento que por si só, é portador do conhecimento verdadeiro e legítimo. Ao que se refere a esta abordagem conservadora do cinema, enquanto instrumento didático, Marc Ferro (1992, p. 13-14.) defende que “desde que os dirigentes da sociedade compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar tentaram apropriar-se dele e pô-lo ao seu serviço”.

A fim de não cometer tais equívocos, ou mesmo garantir que o ensino de história garanta a construção de um conhecimento histórico/ reflexivo nos indivíduos, em relação à realidade e mundo que os rodeiam, defendemos a utilização do cinema de

forma crítica em relação ao seu conteúdo e meio espacial e temporal em que foi produzido. Neste sentido, Pinheiro ao discutir os métodos propostos por Ferro, indica que o cinema:

Tanto fonte quanto como objeto imagético, se tornando necessária uma percepção em relação ao filme enquanto testemunho/documento, integrando-o ao contexto social em que a obra, no caso de cunho cinematográfico, surge: autor, público, produção, regime político, etc. (PINHEIRO, 2002, p. 6)

Ou seja, para além da utilização do cinema como fonte recreativa, ou portadora de valores e “verdades” a ser cooptada pelo telespectador, a utilização do cinema no ensino de história requer uma visão crítica em relação aos conteúdos e condições em que foi produzido. Neste aspecto, Ferro defende que:

Nessas condições, não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens sonorizadas não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de Governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (FERRO, 1992, p. 87).

Assim, para além dos conteúdos, podemos nos questionar, o que motivou a produção cinematográfica de obras monumentais como os filmes “Os miseráveis” ou “Germinal”, obras baseadas em clássicos da literatura do século XIX, mas que se tornaram roteiros de filme apenas nas décadas de 1990? O que motiva a indústria cultural de tempos em tempos aderir a modismos em suas produções fictícias, ora aderindo a histórias futuristas, ora retornando a temáticas que se referem à antiguidade e a mitologia?

Como assevera Pinheiro:

Atualmente, o grande público que tem mais acesso ao conhecimento histórico através das grandes telas do que via leitura de livros e do

ensino nas escolas e isso cada vez mais está se tornando uma inquestionável verdade. Em outras palavras, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. (PINHEIRO, 2002, p. 6).

Assim, a utilização do cinema nas aulas de história a partir de uma análise crítica, não apenas indicam apenas para “auxiliar” e fornecer instrumentos para as discussões de determinados conceitos históricos, ou mesmo, diversificar o trabalho com fontes, mas ainda, desenvolver uma visão crítica nos indivíduos em relação à indústria cultural e ao mundo de sucessivas imagens que o rodeiam no período contemporâneo.

2 “O SORRISO DE MONALISA”: ENTRE A MODERNIDADE E O CONSERVADORISMO

O filme “O sorriso de Monalisa”, produzido no ano de 2003, sob a direção de Mike Newell, apresenta a história de uma professora de vanguarda da disciplina de História da Arte, no conservador Colégio Wellesley, voltada exclusivamente para o público feminino, que tinha por intuito formar meninas da alta sociedade para se tornarem boas esposas.

Em um cenário que inicialmente parece propor-se em mostrar a rigidez dos tradicionalismos culturais referentes aos papéis e espaços ocupados pelas mulheres, o filme permite profundas discussões em torno dos paradigmas e contradições existentes e vivenciados na tumultuada década de 1950, como o uso da pílula anticoncepcional e a liberdade sexual feminina, o homossexualismo, a negação do matrimônio como destino único as mulheres, dentre outros.

A obra que foi alvo de críticas negativas em relação ao seu enredo e acusada de ser uma releitura sobre muitos aspectos do clássico “Sociedade dos poetas mortos” se tornou relevante por trazer uma reflexão aguçada em torno das transformações

ocorrida no contexto histórico sob uma nova visão em torno dos conceitos de modernidade, conservadorismo e tradição.

Neste sentido, centrando-se nos desafios e limites sociais impostos a um grupo de meninas de um colégio interno, reflete o rompimento com o conservadorismo existente em torno dos estereótipos e papéis sociais femininos e ainda as estruturas da instituição familiar, tradições quanto espaços privado/ público e a própria educação da mulher.

O filme aborda mesmo de que de forma sucinta e indireta, importantes elementos referentes às ideologias, cultura e tradicionalismo, a modernidade e novas perspectivas no campo da arte frente à modernidade e seus papéis sociais¹⁰. As revoluções tecnológicas promovidas pela segunda Revolução Industrial, as transformações promovidas pelo pós-guerra e início da Guerra Fria, além da ascensão dos movimentos sociais e do movimento feminista são elementos que podem ser perceptíveis a olhos mais sensíveis e uma leitura guiada em relação às transformações culturais ocorridas no campo social e das experiências humanas.

Dentro deste cenário, são perceptíveis ainda novas posições sociais e culturais frente à mídia como formadora de opiniões e de estenótipos, ao consumismo, e o rompimento de paradigmas quanto os papéis sociais femininos, ilustrados pelo conflito em torno das aulas de artes e posturas defendidas pela professora Katherine Watson, interpretada por Julia Roberts.

¹⁰ Neste sentido, podemos indicar como a arte moderna e os modernistas como Picasso, dentro outros são abordados e referenciados a partir de uma perspectiva do teórico literário Marshall Berman, que em seu livro *“Tudo que é sólido se desmancha no ar”*, indica para um descomprometimento das correntes da arte moderna com a sociedade, que a partir de então, segundo o mesmo, passam a ter um compromisso apenas com a própria arte. Para BERMAN, se as correntes modernistas desde o século XVII consistiram em reafirmar o profundo e constate movimento dialético de destruição e renovação, da suplantação do conservador pelas ondas revolucionárias ligadas a contestação por uma nova ordem, o modernismo no século início do século XX passa a se ver como “revolução interminável contra a totalidade a violenta destruição de todos os nossos valores e se preocupa muito pouco reconstruir os mundos que pões abaixo.” (BERMAN, 1985). Para o mesmo, a relação entre a arte moderna e a sociedade moderna, neste contexto, passa a ser o nada.

Como instrumento de discussão e reflexão nas aulas de História da Educação, este filme coloca-se como um forte aporte para a compreensão da educação feminina no contexto do início do século XX e suas consequentes transformações no período pós-guerra. A cena 7¹¹ do filme, desta forma é representativa quanto ao tema de interesse, ao passo em que se nos apresenta de forma clara e direta os estereótipos femininos presentes no início do século XX e o conflito entre o passado e o presente, o conservadorismo e a modernidade.

Esta cena, composta de elementos heterogêneos, mostra a convivência de estereótipos que indicam para os elementos tradicionalistas quanto aos papéis sociais desenvolvidos pelas mulheres, ao mesmo tempo em que indicam para a transformação dos mesmos. Esta se desenvolver em torno de uma seção de fotos de uma das alunas Colégio Wellesley com o marido tendo como pano de fundo seu lar e as atividades desenvolvidas cotidianamente por uma boa esposa.

Enquanto desenvolve as atividades rotineiras de uma dona de casa, a cena é roubada pela presença dos “novos”, instrumentos de trabalho (aspiradores, enceradeiras, máquinas de lavar louças, e fornos elétricos e ferro de passar roupas), que deixam o trabalho doméstico mais fácil e rápido, o que leva a um terceiro elemento, o livro.

Enquanto aspira, cozinha, passa roupas, a personagem sempre tem em um dos lados o marido, e em sua oposição um livro. De fundo, a mesma personagem narra um artigo no qual ataca a professora Watson, por ir contra a moral e os bons costumes das futuras mães e esposas estadunidenses.

A crítica que parece ser a mensagem central da cena na verdade coloca-se como contradição a sequência de imagens que é rompida e chega ao seu ápice com a

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=UHLsQIQC6zw&feature=related>.

explosão da Miss Watson, que questiona esta imagem conservadora do lar e dos espaços femininos a partir de propagandas que reproduzem estereótipos femininos da época.

O colar de perolas, os cabelos claros e arrumados, o vestido rodado, o avental, o trabalho cotidiano sempre feito com um sorriso nos lábios. Os papéis de parede com motivos e cores claras, o piso de madeira, os eletros/ eletrônicos moderníssimos, esta é a típica imagem do lar estadunidense. Entretanto, esta imagem no período é abalada pelas fortes críticas feita pelos movimentos feministas e mulheres trabalhadoras que após serem recrutadas para ocupar as fábricas, comércio e rua, enquanto, os homens estavam na guerra, não aceitam mais os antigos estereótipos femininos, e a reclusão ao espaço privado do lar.

A invenção dos eletrodomésticos que permitiu maior espaço de tempo livre para a dona de casa, as novas aspirações femininas que passa a lotar os bancos escolares em busca de melhor qualificação e espaço no mercado de trabalho, são elementos que podem ser discutidos nesta cena, que em uma visão menos descomprometida transparece tanta tranquilidade.

Desta forma, a cena que parece apenas centrada na força da tradição e do conservadorismo dos papéis desenvolvidos pelo homem e pela mulher, ainda se torna representativa das transformações geradas tanto pela revolução tecnológica (que alcança neste período os lares de cada cidadão estadunidense), bem como a cultura, que mostra sinais do novo tempo.

A continuidade da história em torno das alunas da disciplina de História da Arte mostra estes conflitos e que a imagem conservadora, o sonho americano do casamento, lar e esposa perfeitos estão em processo de desintegração, como toda a cultura tradicionalista do início do século, como indica Berman (1985), em relação aos costumes, e cultura frente à modernidade e a revolução tecnológica. A fragmentação dos costumes, a desintegração cultural em torno de novas células

ideológicas, a definição de novas identidades em oposição e/ou negação às antigas, é uma constante nas primeiras décadas deste século, que culminariam com as revoltas e contestações em 1968.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o alcance de tal reflexão, entretanto, é necessário que o professor que se utilize do filme enquanto instrumento pedagógico permita a contextualização da obra em questão que guie o olhar dos estudantes para além do que o autor quer demonstrar, e este é um grande desafio para aquele que utilizam a imagem como instrumentos pedagógicos. Nas palavras do historiador Marc Ferro (2008) “o que os autores querem mostrar é muito fácil de ver. Eles dizem diretamente, nos comentários e jornais, etc. O que é interessante é você captar aquilo que eles deixam escapar”.

Mesmo tratando-se de uma “reconstrução da realidade a partir de uma linguagem própria” (KORNIS, 1992), em um dado espaço e tempo e que neste sentido, traz intrínsecas ideologias, estereótipos, interesses de classes e preconceitos, a imagem cinematográfica a partir do século XX constitui-se em uma revolução que representa, nas palavras de Hobsbawn (1988, p. 237), o surgimento da arte de massas em contraposição da arte da elite, que interferiria de forma definitiva na “maneira como as pessoas percebem e estruturam o mundo”¹².

Para que este novo instrumento de avaliação e compreensão das relações humanas e sociais ao longo do tempo se torne relevante no ensino de história, é necessário, entretanto, que o historiador e o aluno tenham os olhares educados, que os permita “lerem” as imagens, acompanhadas de um enredo e reflexões sobre o porquê do tema abordado, o contexto e lugares escolhidos como forma de situar a obra dentro

¹² Entrevista concedida a Nicolau Sevcenko para o jornal Folha de S. Paulo, 04/06/1988. apud KORNIS, Mônica Almeida. op. cit.

da reflexão no tempo presente. Acompanhados da própria expressão cinematográfica, este se torna uma fonte que nos permite falar sobre a história de um povo, sua cultura, ideologias, fatos e ainda aspirações.

Assim, podemos concluir que, o cinema por si próprio, não é portador de soluções milagrosas e eficazes para ensino de história, bem como não pode ser considerado fonte histórica sem investigação e abordagem crítica. Trazendo como exemplo, o filme "O sorriso de Monalisa", o mesmo só será relevante para ensino de história a partir do momento, em que o mesmo figurar dentro de um universo de discussões e conteúdos que permitam uma abordagem crítica dos conceitos que o filme transmite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. São Paulo, 2003, p. 183-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>

BERMAN, M. **Tudo que é solido se desmancha no ar**. São Paulo: Cia das Letras, 1985.

BLOCH, Marc. **Apologia a história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática. 2002.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e cinema**: um debate metodológico. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 237.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LIBÂNIO GUEDES, João Alfredo. **Curso de didática da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 1975. p. 86-87.

NASCIMENTO. Jairo de Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**. Vol. 5. Ano V. nº 2. Abril/Maio/Junho de 2008. Disponível na internet.

PINHEIRO, Alexandre Coelho. **Um diálogo entre o cinema e o ensino da história no longametrage cruzada, do cineasta Ridley Scott.** IN: ANAIS do III Encontro Estadual de História: Poder, Cultura e Diversidade – ST 02: História e Imagem. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/anpuh_III/alexandre_coelho.pdf

AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA CAUSADAS PELA DEFICIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR¹³

Alexandra Vieira dos Santos Rodrigues (UNESPAR- Campus Paranavaí;
email: alexiadoterto@hotmail.com)¹⁴

Alda Penha Andrello Lopes (UNESPAR – Campus Paranavaí;
email: aldalopes@hotmail.com)¹⁵

RESUMO

Este artigo insere-se no campo da psicologia da educação, na área específica da psicomotricidade, objetivando analisar dificuldades na aprendizagem da escrita, causadas pela deficiência do desenvolvimento psicomotor e as intervenções possíveis para superá-las. Tem como base teórica os autores Oliveira, Meur e Staes, Le Boulch. A metodologia utilizada será norteadada pela pesquisa bibliográfica, onde os autores compreendem que as relações entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da escrita são indissociáveis. Ultrapassa o conceito de desenvolvimento psicomotor, pois a psicomotricidade contempla todo o desenvolver do ser humano no decorrer de sua vida, não apenas educacional, como também se relaciona com seu desenvolvimento emocional e cognitivo. A psicomotricidade na aprendizagem da escrita e no desenvolvimento integral do ser humano revela seu nível de maturação, onde pode identificar suas deficiências e também suas habilidades. A partir desta compreensão estudiosos na área de psicomotricidade percebem a necessidade de desenvolver um trabalho satisfatório durante a vida educacional da criança.

Palavras Chaves: Psicologia da Educação. Psicomotricidade. Desenvolvimento Psicomotor. Aprendizagem da escrita.

¹³ Artigo do Componente Curricular de Produção Científica – Curso de Pedagogia - 2012.

¹⁴ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR – Campus Paranavaí - FAFIPA.

¹⁵ Professora Orientadora, Mestre em Educação pela UEM, professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR – Campus Paranavaí - FAFIPA.

INTRODUÇÃO

Para Oliveira (2002) a psicomotricidade é vista como um fundamento relevante da educação escolar, por vezes, desconhecida ou ignorada pelos educadores. Os motivos que fazem parte deste contexto podem ser diversos: falta de informação nesta área de conhecimento; o fator tempo para realizar um trabalho paralelo com os educandos que tenham alguma dificuldade ou até mesmo, por que a psicomotricidade é mais evidenciada na educação infantil e não é uma proposta clara no Ensino Fundamental.

Mesmo sabendo que a psicomotricidade faz parte de nosso dia a dia, nos deparamos com uma realidade educacional carente de conhecimento na área e ansiosa por soluções educacionais que façam a diferença no ensino das primeiras letras. (OLIVEIRA, 2002).

Cientes que cada educando e cada educador tem suas especificidades e se espera do educador auxílio no processo de desenvolvimento da criança, questiona-se: Durante a fase de aprendizagem da escrita, os professores conhecem as dificuldades que os alunos podem apresentar? Qual o nível de conhecimento dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento psicomotor? Qual o papel do educador diante dessas dificuldades?

Muitas dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita podem ser resolvidas, mas é necessário que os educadores estejam atentos e conscientes desta realidade encontrada no ambiente escolar, Mesmo que para isso dependa de mais esforço e energia para ajudar e melhorar o potencial psicomotor, cognitivo e afetivo de seus educandos. (OLIVEIRA, 2002, p. 12).

Em relação a proposta da psicomotricidade na educação, é possível compreender que o educador pode tê-la como um recurso que auxilia no desenvolvimento global do aluno e sua ação como indivíduo integrante da sociedade que está inserido. Por

não entender este processo de desenvolvimento há um alto índice de dificuldades na aprendizagem, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental de 1º a 5º ano. (FÁVERO, 2005).

Desta forma, este artigo buscará identificar as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento psicomotor da criança e possíveis alternativas de contribuição no decorrer do desenvolvimento do educando, na tentativa de compreender o trabalho educacional a ser desenvolvido.

Entende-se, portanto, que tal realidade pode ser modificada a partir de conhecimentos específicos, desde que o educador tenha condições de agir e conscientemente fazer seu papel de mediador do desenvolvimento psicomotor do indivíduo diante do processo de aprendizagem da escrita. (OLIVEIRA, 2002).

Na perspectiva sócio-histórica da psicomotricidade, destaca-se Vygotsky, que parte da “relação dialética do indivíduo em seu contexto social”. (FONSECA, 2008, p. 375). Vygotsky procurou estudar a psicomotricidade de acordo com o seu pensamento de que tudo surge da relação sociocultural, onde essa relação, homem-sociedade, é imprescindível para o desenvolvimento humano em todos os aspectos, inclusive o motor. (FONSECA, 2008).

Segundo Vygotsky 1962/1993, (*apud* FONSECA, 2008, p. 370), afirma que “o funcionamento da motricidade no ser humano não pode, ser compreendido sem referência ao contexto sócio-histórico onde ela ocorre”. Vygotsky entende que a motricidade humana não deve ser vista isoladamente, pois assim pode parecer uma atividade sem sentido. De outro modo, sendo vista através de um olhar de cooperação social, a motricidade humana induz a obtenção de objetivos e fins. (FONSECA, 2008).

Assim a abordagem proposta tem a psicomotricidade como foco diante do desenvolvimento psicomotor da escrita, entendendo que esse desenvolvimento

ocorre mediante a ação do educador frente às dificuldades encontradas pelo educando no decorrer de sua vida escolar, principalmente no ensino fundamental, considerado a base da educação. É importante enfatizar que “[...] o desenvolvimento da criança não resulta exclusivamente de uma perspectiva biológica, em que a motricidade vai organizando progressivamente as sensações, as percepções e as ações, que asseguram a maturação [...]”. (FONSECA, 2008, p. 367).

2 A PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO

Estudos sobre psicomotricidade consideram que a mesma pode proporcionar a criança capacidades básicas para um bom desempenho escolar, principalmente no que se refere ao seu potencial motor e intelectual. A psicomotricidade é caracterizada pela utilização do movimento para atingir outras habilidades como as intelectuais. (OLIVEIRA, 2002).

O termo psicomotricidade, apareceu pela primeira vez com Dupré em 1920, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento. Desde 1909, Dupré já chamava atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor e o pensamento. (OLIVEIRA, 2002, p. 28-29).

De acordo com Oliveira (2002), Dupré afirmava que “existia uma estreita relação entre as anomalias psicológicas e anomalias motrizes”, o que o levou a formular o termo psicomotricidade. (OLIVEIRA, 2002, p. 29). Nos estudos divulgados, Dupré destacou que a psicomotricidade era vista como um quadro de ‘debilidade motriz’. (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Harrow, (*apud* OLIVEIRA, 2002, p. 30) “[...] o homem primitivo, ressaltando como o desafio de sua sobrevivência, estava ligado ao desenvolvimento psicomotor. Necessitava de agilidade, força, velocidade, coordenação [...]”. Esta afirmativa mostra a necessidade do ser humano, desde o homem primitivo, de locomover-se,

trabalhar e comunicar-se; com o objetivo de desempenhar as atividades básicas e necessárias a sua sobrevivência. (OLIVEIRA, 2002).

Le Boulch (1988, p. 26), ressalta que “a criança passa por vários estágios de equilíbrio que correspondem aos estágios de Evolução Psicomotora”. Desta forma, podemos entender que a Psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, tendo um intercâmbio entre pensamento e ação, formando as funções neurofisiológicas e psíquicas. (LE BOULCH, 1988).

A psicomotricidade, portanto, é entendida como a ciência da mente e do corpo, demonstrando através dela as dificuldades intelectuais, motoras e emocionais. Podemos concluir que nosso corpo é educado pela mente - intelecto e ação. (LE BOULCH, 1988).

Assim a psicomotricidade, segundo estudiosos é a educação psicomotora caracterizada pela utilização do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais. (OLIVEIRA, 2002).

Os estudos sobre psicomotricidade a definem como uma ciência que pode ser utilizada para desvendar muitas dificuldades encontradas no cotidiano da criança, mesmo pelos atos mais simples para um adulto, que é o saber andar, falar até o escrever. (OLIVEIRA, 2002).

Esta ciência é considerada por alguns autores como um estudo recente do desenvolvimento psicomotor, sendo abordada apenas excepcionalmente, com o entendimento de uma relação entre diversos aspectos do ser humano, principalmente o “[...] desenvolvimento psicomotor, atrelado ao atraso intelectual da criança [...]”. (MEUR; STAES, 1984, p. 08).

Ao estudar sobre psicomotricidade compreendemos que não se trata apenas de problemas motores, observamos educadores que encaminham seus educandos e

orientam familiares para especialistas em clínicas que, geralmente tem um alto custo para a realidade dos pais. Os pais por não entenderem sobre o assunto, por vezes ignoram e o educando acaba por não fazer o tratamento adequado, sendo que muitas vezes poderia ser um problema solucionado até mesmo na sala de aula. (OLIVEIRA, 2002).

Psicomotricidade ultrapassa os problemas motores denotando a relação entre o desenvolvimento da lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal, entre outros. Como também não se prende somente a educação para crianças com necessidades especiais, sejam elas motoras ou mentais. Mas amplia esse conhecimento para as dificuldades escolares encontradas em crianças ditas com inteligência normal. (MEUR; STAES, 1984).

Podemos entender a psicomotricidade na criança através de alguns aspectos específicos como:

[...] a formação do ‘eu’, ou seja, a personalidade da criança; quando a criança percebe seu corpo (seus membros), conseguido reagir (lateralidade); a maneira como a criança se localiza no espaço (frente/atrás – em cima/em baixo); diante da orientação espacial (ontem/hoje); e também através do grafismo (desenho, por exemplo) [...]. (MEUR; STAES, 1984, p. 6).

Portanto, a psicomotricidade acontece de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo que contribui para a formação de sua personalidade. (LE BOULCH, 1988).

Conceituando o desenvolvimento psicomotor temos então, “[...] o funcionamento de todo o corpo e suas partes [...] sendo através do mesmo que a criança deixa de ser a criatura frágil da primeira infância e se transforma numa pessoa livre e independente do auxílio de outras pessoas [...]”. (JOSÉ; COELHO, 2000, p. 108).

Essa noção corporal traduz um elemento básico na formação da criança num todo, é um elemento indispensável na formação de sua personalidade, por fazer parte não somente do corpo físico, como também de sua intelectualidade e psiquismo:

A partir do desenvolvimento psicomotor a criança passa a perceber-se e entender os seres e as coisas que estão ao seu redor, tomando consciência que faz parte integral do mundo que a cerca. (MEUR; STAES, 1984, p. 10).

Entende-se, desta forma que a personalidade se desenvolverá, proporcionando possibilidades de ação e de transformação do mundo a sua volta. Através do desenvolvimento psicomotor a criança não só pode perceber o mundo que a rodeia como também utilizar meios para seus contatos sociais. Por isso, a psicomotricidade, segundo Vygotsky, é desenvolvida pela interação e mediação do ser humano. Desde criança o ser humano tem a necessidade desta interação com o meio que está inserido, como também da mediação de outro, para que possa acontecer um desenvolvimento psicomotor global. (LE BOULCH, 1988).

De acordo com José e Coelho (2000, p. 109) “[...] na primeira infância, até os 03 anos de idade, a inteligência é uma função imediata do desenvolvimento neuromuscular. Com o passar do tempo, esta associação é rompida e a inteligência e a motricidade tornam-se independentes [...]”. Ainda conforme as autoras, “[...] tais funções continuam presentes em casos de retardamento mental, em que há um quociente intelectual diminuído correspondente a um rendimento motriz também deficiente [...]”. (JOSÉ; COELHO, 2000).

É importante ressaltar, conforme as autoras citadas anteriormente que:

Um desenvolvimento psicomotor normal apresenta qualidades nos movimentos que se integram numa certa ordem, obedecendo às seguintes etapas: - precisão: dos 0 aos 07 anos; - rapidez: dos 07 aos 10 anos; - força muscular: dos 10 aos 15 anos. A coordenação geral do indivíduo alcança seu desenvolvimento definitivo aproximadamente aos 15 anos, facilitando assim uma educação progressiva e normal. (JOSÉ; COELHO, 2000, p. 109).

Esse desenvolvimento acontece na criança com uma evolução motora em dois processos que se complementam e se inter-relacionam:

[...] diferenciação e integração. São processos que ocorrem reciprocamente e simultaneamente, tendo um resultado de aumento de força, rapidez, precisão e facilidade de movimento. Isso em um desenvolvimento normal, permitindo a criança passar dos movimentos globais para os mais específicos e de um movimento espontâneo ao movimento consciente [...]. (JOSÉ; COELHO, 2000, p. 109).

É possível compreender a necessidade de o educador estar atento a idade cronológica de seus educandos para que possa intervir de forma eficiente no processo educacional. Tal clareza poderá fazer com que o trabalho desenvolvido pelo educador ocorra de forma equilibrada, atingindo todos os aspectos, sejam eles de ordem intelectual, afetivo ou corporal. A esse respeito José e Coelho (2000, p. 110) ressaltam que:

[...] o conseqüente amadurecimento numa das áreas em detrimento das outras, pode dar origem a desajustamentos, disfunções e distúrbios psicomotores [...] afetando o indivíduo em sua integração na sociedade [...].

Como educadores é preciso identificar crianças com tais dificuldades ou problemas na psicomotricidade, e para isso encontramos algumas sugestões como:

[...] fazer uma avaliação psicomotora através de exercícios específicos, que verifiquem aspectos como: qualidade tônica (rigidez ou relaxamento muscular); qualidade gestual (dissociação manual e dos membros superiores e inferiores); agilidade; equilíbrio; coordenação; lateralidade; organização temporoespacial; grafomotricidade [...]. (JOSÉ; COELHO, 2000, p. 116).

Nesse sentido podemos compreender que uma avaliação psicomotora pode nos mostrar prováveis dificuldades desse nível de desenvolvimento, mesmo respeitando as individualidades próprias do desenvolvimento da criança. É interessante perceber que os problemas encontrados no desenvolvimento psicomotor infantil podem ser

identificados tanto na pré-escola como nas séries iniciais do ensino fundamental, percebendo que cada indivíduo tem sua maturação individual. (LE BOULCH, 1988).

3 PSICOMOTRICIDADE E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Segundo Oliveira (2002, p. 39), “[...] a aprendizagem a luz da psicomotricidade para uma criança, acontece de forma significativa através de alguns pré-requisitos [...]”. A autora cita alguns fatores como: um bom domínio do gesto e do instrumento, onde precisará usar as mãos para escrever e deverá, portanto, ter uma boa coordenação motora fina, como também, a criança deverá ter uma boa coordenação motora global, sabendo se deslocar, transportar objetos e se movimentar em sala de aula e no recreio. (OLIVEIRA, 2002).

Muitos jogos e brincadeiras, realizados nos pátios das escolas, são, na verdade, uma preparação para uma aprendizagem posterior. Com eles, a criança pode adquirir noções de localização, lateralidade, dominância, e consequentemente orientação espaço-temporal. (OLIVEIRA, 2002, p. 39).

Na psicomotricidade encontramos três etapas do desenvolvimento do esquema corporal onde Le Boulch (*apud* OLIVEIRA, 2002, p. 58) propõe:

[...] primeira etapa – Corpo Vivido (até 03 anos de idade), etapa que corresponde a fase da inteligência sensório-motora de Jean Piaget. Segundo Piaget nesse período a criança tem uma necessidade muito grande de movimentação e através desta enriquecendo a experiência subjetiva de seu corpo e ampliando sua experiência motora. Segunda etapa – Corpo Percebido ou ‘Descoberto’ (03 a 07 anos), esta etapa organiza-se o esquema corporal devido a maturação da ‘função de interiorização’, esta auxilia a criança no desenvolvimento de uma percepção centrada no seu próprio corpo. Le Boulch (1984b, p. 16) ainda define essa função de interiorização como ‘a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu corpo próprio a fim de levar à tomada de consciência’. A criança descobre sua dominância e com ela seu eixo corporal. A terceira e última etapa citada é o Corpo Representado (07 a 12 anos), nesta etapa observa-se a estruturação do esquema corporal, onde ela amplia e organiza seu esquema corporal.

Outro fator que Le Boulch (1988), apresenta como correspondente ao estágio das operações concretas é a passagem da centralização do corpo, isto é, da percepção de um espaço orientado em torno do corpo próprio à descentralização, à representação mental de um espaço orientado “no qual o corpo está situado como objeto”. (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

Para Meur e Staes (1984, p. 10), “[...] o objetivo na primeira etapa – corpo vivido, é levar a criança a dominar seus movimentos e a perceber seu corpo globalmente, constituindo um todo [...]”. Como consequência da percepção global do corpo a criança toma consciência de cada segmento corporal.

Quando essas etapas não acontecem corretamente, percebem-se perturbações psicomotoras ou ainda chamadas de atrasos do desenvolvimento motor. Não é possível classificar tais perturbações, pois tais atrasos repercutirão na formação do esquema corporal e talvez da estruturação espacial e temporal. (MEUR; STAES, 1984, p. 27).

Segundo Moraes (1997, p. 17), “[...] a necessidade do homem em se comunicar graficamente com seu semelhante parte dos tempos mais remotos [...]”. Temos como exemplos o período pré-histórico, onde a escrita era em paredes das cavernas, demonstrando uma das formas mais rudimentares de pintura. (MORAIS, 1997).

Assim, devido à necessidade de comunicação entre as pessoas, foram inventando uma linguagem através da escrita, onde surgem as consoantes e as vogais; uma linguagem ocidental, que atualmente temos como a linguagem alfabética, que chamamos de grafia (letra). (MORAIS, 1997).

O autor acima citado ainda ressalta que o privilégio de aprender a ler e escrever deixam de ser um privilégio dos mais inteligentes, para tornar-se uma preocupação de todos, transformando-se num termômetro do desenvolvimento social. Ao contrário

do que muitos possam pensar a fala e a escrita não são algo nato, mais sim uma conquista da humanidade, um processo gradual. São características que requerem esforço e a existência de um ambiente que favoreça tal aprendizagem. (MORAIS, 1997).

Seguindo este pensamento, a leitura surge antes da escrita, pois através desta o ser humano consegue identificar e diferenciar uma escrita da outra. A escrita está totalmente atrelada à leitura, pois sabendo ler saberá escrever, mesmo que através de figuras ou representações. (MORAIS, 1997).

A esse respeito Oliveira (2002, p. 110), escreve que “a linguagem oral da criança, tem uma grande responsabilidade na aquisição da leitura e escrita”. E assim Vayer (*apud* OLIVEIRA, 1997, p. 110), descreve:

[...] a verdadeira comunicação se processa através de três níveis que se sucedem no tempo e são dependentes uns dos outros: no nívelônico-afetivo verificamos as primeiras comunicações mãe-filho. Se forem bem sucedidas e bem vivenciadas, facilitam o aparecimento do nível gestual que, conseqüentemente, auxilia a desenvolver e tomar uma significação a comunicação verbal. (OLIVEIRA, 1997).

Ainda conforme Morais (1997), a escrita é um ato inverso da leitura, que estabelece uma relação entre a palavra impressa – som – significado.

A linguagem escrita é, portanto a forma desenvolvida para a comunicação das linguagens gráficas e verbais, influenciadas pela sociedade, “que tem a necessidade de formas estáveis para reter e contar as mensagens, as informações, os conhecimentos”. (VAYER, 1982, p. 57).

Ocorrendo falha no processo de desenvolvimento da linguagem gráfica ou escrita, a criança poderá encontrar muitas dificuldades no futuro, principalmente quando ingressa no ambiente escolar (ensino fundamental). O que vemos pelas pesquisas e estatísticas é que “temos um alto índice de evasão escolar e repetência,

características denominadas de fracasso escolar". (MORAIS, 1997, p. 30). Infelizmente estes dados apontam para a educação pública, na maioria das vezes.

Desde o curso preparatório, o fracasso escolar cria uma verdadeira segregação das crianças. Na quase totalidade dos casos, 20% da população escolar marginalizada devem-se à leitura não adquirida no fim do ano. O problema que então se coloca é o de determinar se este insucesso surge de dificuldades eletivas¹⁶ ou de causas mais globais socioculturais ou afetivas. (LE BOULCH, 1988, p. 30).

De acordo com Moraes (1997), não podemos esquecer-nos dos vários fatores que interferem na aprendizagem de uma criança. Entre eles destacamos fatores sociais e afetivos, que afetam inevitavelmente a criança inserida nos primeiros anos escolares, momento de plena adaptação. Esta criança por sua vez confronta-se com os problemas individuais, dentro de sua eficiência ou ineficiência; a pressão da família, dos amigos de turma, e até do educador. Assim podemos compreender que a criança põe em evidência o fato da "[...] aprendizagem escolar ser definida como um conteúdo inseparável das condições das relações das quais ela é exercida". (LE BOULCH, 1988, p. 28).

Com base nessas afirmações, Moraes (1997), afirma que várias causas podem ser responsáveis por este insucesso na aprendizagem, pelos índices de evasão e reprovação escolar, onde podemos destacar alguns deles: uma estimulação inadequada nos pré-requisitos necessários a alfabetização; métodos inadequados; problemas emocionais; a imaturidade no início do processo de alfabetização e até a dislexia.

Devemos destacar que há uma grande preocupação em determinar precocemente ou até diagnosticar a causa das dificuldades de aprendizagem. Pensando nisto, é importante estar preparado para perceber a real causa dessa defasagem para a superação das dificuldades escolares a tempo de contribuir com o desenvolvimento

¹⁶ Estas dificuldades que aparecem numa certa fase como problemas funcionais podem estar ligadas às vezes a problemas de relacionamento. Mas é necessário evitar esta conclusão automática que corre o risco de negligenciar certos problemas da criança. (LE BOULCH, 1987, 2ªed. p. 31).

desse processo na criança. Para isso é necessário a orientação de educadores e pais sobre a melhor forma de se lidar com a criança durante esse processo. (MORAIS, 1997).

O educador tem um papel fundamental durante a observação das dificuldades da criança, uma vez que é através dele que poderá ser identificado o problema no fato do não aprendizado da criança. A observação do educador é o ponto de reconhecimento da necessidade de um encaminhamento desta criança a um profissional especializado, objetivando a investigação da real causa do não aprendizado. (MORAIS, 1997).

Não podemos deixar de destacar que a aprendizagem da leitura e escrita é um processo gradual, complexo que envolve vários sistemas e habilidades. (MORAIS, 1997).

A psicomotricidade apresenta, segundo Vayer (1982, p. 59), “[...] algumas significações das aprendizagens [...]”, entre elas destacamos: as comunicações verbais; o desenvolvimento das linguagens oral e escrita (onde se desenvolvem a personalidade) e a natureza da aprendizagem.

Segundo Vayer (1982), não devemos ter a escrita como uma verdade única, mas é preciso entendê-la como parte do desenvolvimento humano diante da comunicação.

[...] uma forma de comunicação complexa, e quanto mais ela for convencional e útil, paralelamente permita à criança que a integrou ter acesso, de forma autônoma, a informação trazida pela cultura e pela sociedade que a sustenta [...]. (VAYER, 1982, p. 58)

Conclui-se que todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, diante da psicomotricidade vai além de nosso conhecimento leigo, somente compreendendo que tal processo envolve diversos fatores, não só o fator motor, mas, também os fatores linguísticos, perceptuais e cognitivos da criança, entenderão o desenvolvimento psicomotor na psicomotricidade. Portanto, não podemos afirmar

que as prováveis dificuldades de aprendizagem aconteçam devido a um fator único, cabendo assim, a um profissional diagnosticar e evidenciar qual seria a causa dessa defasagem e recomendar a abordagem de tratamento indicada para a superação da dificuldade encontrada. (MORAIS, 1997).

4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

Segundo Moraes (1997, p. 27), “[...] a criança precisa saber ler para poder escrever. Se a criança lê com dificuldade ou ainda não aprendeu a ler, de pouco lhe adiantam os exercícios escritos [...]”. Percebemos que a escrita sem o som torna-se algo sem sentido, cansativo e desgastante, exigindo muito esforço por parte da criança.

O autor sugere aos educadores que antes de avaliar a escrita, avalie de forma que a criança lê, se há uma leitura lenta, analítica, com trocas de sílabas ou palavras, sem pontuação ou ritmo; temos aí uma dificuldade também na escrita. (MORAIS, 1997).

É preciso ressaltar que as dificuldades de aprendizagem da escrita se dão por vários motivos; “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades (linguísticas, perceptuais, motoras e cognitivas) [...]”. (MORAIS, 1997, p. 31). Por este motivo não podemos rotular uma criança com esta ou aquela dificuldade, para isso há profissionais que farão esse diagnóstico. O papel do educador é identificar essa dificuldade para conseguir ajudar seu educando.

A escrita passa por alguns estágios de evolução, denominados de: pré-caligráfico, o caligráfico infantil e o pós-caligráfico. Segundo Ajuriaguerra (*apud* MORAIS, 1997, p. 122-123), “o estágio pré-caligráfico dura aproximadamente de 2 a 4 anos e situa-se entre os 5/6 anos até aos 8/9 anos de idade. [...] caligráfico infantil, situa-se entre 8 e

10 anos de idade. [...] a fase pós-caligráfica situa-se dos 11 anos em diante”. O importante de cada fase de evolução é o conhecimento que o educador deve ter sobre as mesmas, pois somente assim conseguirá entender e respeitar as limitações de seus educandos; sabendo como agir em caso de se perceber uma dificuldade de aprendizagem na escrita. (MORAIS, 1997).

Afinal, o que a psicomotricidade tem haver com a escrita? Mesmo tendo conhecimento que muitos fatores podem interferir na aprendizagem da escrita, algumas questões, porém podem ser citadas, por exemplo: a postura na hora da escrita (o que denominamos como dominância lateral); posição corporal; posição do papel e a forma de segurar o lápis. (MORAIS, 1997). E ainda, Ajuriaguerra (*apud* MORAIS, 1997, p. 136-137):

[...] cita quatro fatores que interferem decisivamente no processo gráfico: [...] desenvolvimento da motricidade; [...] desenvolvimento mental em seu aspecto global e específico; [...] desenvolvimento da linguagem; [...] desenvolvimento sócio-afetivo [...].

Segundo Moraes (1997, p. 138), “[...] qualquer um destes quatro fatores, pode ocasionar na criança, dificuldades na aprendizagem da escrita”. As dificuldades citadas podem resultar numa disgrafia, onde a escrita é lenta, ilegível e nenhum ‘déficit’ neurológico ou intelectual pode explicar esse distúrbio. Da mesma forma, podemos encontrar casos de disortografia, onde encontra-se dificuldade de se escrever a linguagem falada e a disgrafia relacionada com a qualidade do traçado. (MORAIS, 1997).

Para a análise destes erros é preciso cautela e respeito para com a maturidade de cada criança. É correto afirmar que todas as crianças podem durante o processo de aprendizagem fazer trocas ortográficas, desta forma o educador deverá observar com que frequência e como isso acontece. Segundo Moraes (1997), é normal que a criança que está no primeiro e segundo ano do ensino fundamental apresente tais

dificuldades, principalmente por não conhecer palavras, que muitas vezes, não fazem parte de seu vocabulário. (MORAIS, 1997).

O não desenvolvimento motor da criança pode ser considerado, segundo estudiosos, uma das causas da disgrafia. Segundo Morais (1997, p. 158), “um desenvolvimento motor adequado é um dos requisitos importantes na qualidade gráfica, basta dizer que a escrita, antes de mais nada, é uma atividade motora”. O autor ainda enfatiza que o ato de escrever é complexo e envolve vários segmentos do corpo. (MORAIS, 1997).

Algo importante a ser citado, é que os educadores e pais devem estar cientes das capacidades motoras das crianças, e que não exijam resultados que a criança não possa retribuir. É preciso estimular o desenvolvimento das práticas motoras e visomotoras e não apenas respeitar o estágio de desenvolvimento motor de cada criança. (MORAIS, 1997).

A título de conhecimento “os estudos acerca dos distúrbios de aprendizagem são relativamente recentes, especialmente no Brasil”. (MORAIS, 1997, p. 165). Por este motivo, pode-se compreender o fato de ideias errôneas e até mesmo ultrapassadas sobre o assunto, que ainda servem de orientação para pais e educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a psicomotricidade é um processo indispensável ao desenvolvimento humano de forma global. Ela faz parte de toda trajetória do ser humano, desde seus primeiros passos, sendo principalmente evidenciada na idade escolar. Não é um fator único no desempenho da aprendizagem escolar, porém, tem uma forte ligação entre a aprendizagem e a vida secular de toda criança.

Percebendo que a criança é também um ser social, que vive e atua como cidadão em crescimento não só intelectual, mas também como indivíduo integrante de uma sociedade em desenvolvimento.

A proposta deste tema inclui o papel do educador nesse processo, entendendo que a escola, através do educador deveria estar preparada para identificar o problema existente no desenvolvimento da criança, compreendendo que vários fatores interferem na aprendizagem, e com isso o papel do educador não é intervir de forma a classificar ou inibir o processo de aprendizagem, mas tendo conhecimento de como contribuir com esse processo. Ou seja, não agir de forma arbitrária, mas em conjunto com profissionais que saibam como diagnosticar e trabalhar com essas dificuldades.

A atenção cotidiana do educador e a compreensão que a aprendizagem depende, e é influenciada por diversos fatores, facilitará no crescimento não só intelectual como social e físico da criança. A psicomotricidade propõe a educação, do desenvolvimento global do ser humano, fazendo dele um ser único, porém com possibilidades de aprendizagem, sejam quais forem as dificuldades encontradas.

REFERÊNCIAS

COELHO, M. T. JOSÉ, E. A. **Problemas de Aprendizagem**. Distúrbios Psicomotores. Capítulo 7. 12ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2000.

FÁVERO, M. Tereza Martins. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem da Escrita**. Maringá/Pr: Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá – UEM. [Tese de Mestrado], 2005. Disponível em: <<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200519940004015004P8>>>.

Acesso em 14/03/2012.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. São Paulo. Artmed, 2008.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora: Psicocinética na idade escolar.** Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

MEUR, A. De. STAES, L. **Psychomotricité Éducation Et Rééducation.** Traduzido por Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. Psicomotricidade Educação e Reeducação. São Paulo. Manole, 1984.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem:** uma abordagem Psicopedagógica. São Paulo. Edicom, 1997 .

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis. Vozes, 2002.

VAYER, Pierre. **A criança diante do Mundo –** na idade da aprendizagem escolar. Tradução de Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre. Editora Arte Médicas, 1982.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: BREVE ANÁLISE DA HISTÓRIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA COMO MEIO DE INCLUSÃO SOCIAL¹⁷

Ana Paula Rosa da Silva (UEM, anap.viana@hotmail.com)¹⁸

Maria Eunice França Volsi (UEM, mefvolsi@uem.br)¹⁹

Jani Alves da Silva Moreira (UEM, jasmoreira@uem.br)²⁰

RESUMO

O presente texto procura apresentar algumas questões que dissertam sobre a política de financiamento da educação, especificamente sobre a relação desta política com o Programa Bolsa Família (PBF). O objetivo é suscitar algumas reflexões sobre a relação gestão e financiamento para educação no Brasil, o qual passou por um processo de transformação histórica a partir da década de 1990 por meio das influências de políticas de ajustes estruturais neoliberais na sociedade, e que consequentemente atingiram a educação. Por meio de uma compreensão macro social, foi relevante elucidar as influências das agências internacionais que orientam na construção de políticas educacionais para a América Latina (AL), como é o caso do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), um dos escritórios da Unesco, que foi criado em 1963. Sua missão é definir e orientar uma agenda política para financiamento da educação no Brasil e demais países da AL. Sendo assim, nosso objeto de pesquisa neste texto, está voltado para o PBF um dos projetos desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com organizações internacionais (ONU, UNESCO, IIPE), que objetivam atender famílias carentes em condições de pobreza. Ao percorrer essa trajetória estudaram-se documentos que discursam sobre as temáticas políticas para gestão e financiamento da educação, como também documentos que procedem a discursos sobre políticas econômicas e

¹⁷ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica (PIC) da UEM, no período de 2011-2012 intitulado por *Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) e suas orientações para a política educacional brasileira*, sob orientação de Jani Alves da Silva Moreira (DTP/UEM) e Maria Eunice França Volsi (DTP/UEM). Membro dos Grupos de Pesquisa GEPPEIN (UEM/CNPq) e GEPPGE (UEM/CNPq)

¹⁸ Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

¹⁹ Professora Assistente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Educação. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa GEPPEIN (UEM/CNPq) e GEPPGE (UEM/CNPq).

²⁰ Professora Assistente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Doutoranda em Educação. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa GEPPEIN (UEM/CNPq) e GEPPGE (UEM/CNPq).

sociais para assim iniciar um processo inicial de percepção do contexto educacional do financiamento da educação na atualidade.

Palavras-chave: Financiamento da educação. Políticas públicas. IIPE. Programa Bolsa Família.

INTRODUÇÃO

O Programa Bolsa Família é um programa de nível nacional que atualmente no Brasil atende massas populacionais que se encontram em condições de extrema pobreza. Com o propósito de compreender seu processo de desenvolvimento, e também saber quem apóia e direciona tal política, foi realizada uma pesquisa de iniciação científica (PIC-UEM) intitulada por *Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) e suas orientações para a política educacional brasileira no ano 2011/2012*. Nesta pesquisa preocupou-se em apresentar o papel desta agência internacional para com as atividades que são desenvolvidas no nosso país, como o financiamento da educação. Assim, a compreensão maior se deu por meio de análises de documentos que foram produzidos pelo IIPE no período de 1998 a 2010.

A escolha desse espaço de tempo decorrido, explica-se pelo fato da educação no Brasil vivenciar um processo de elaboração de políticas públicas para o financiamento da educação em um momento de transformações históricas, tendo como marco principal, o período da década de 1990 no qual predominou a construção de políticas de ajustes neoliberais para a educação por certo que, estas políticas de reforma do Estado resultaram num processo de privatização de empresas que antes eram estatais e fez do Estado um articulador mínimo e descentralizador para atividades sociais como nas áreas da saúde e educação. Deste modo, encontramos questões específicas de políticas de focalização e equidade que circundam a proposta do PBF, que é o nosso objeto de estudo deste presente artigo.

Diante do exposto surgem os seguintes objetivos para análise desta pesquisa: Abordar sobre a atuação do Instituto Internacional de Planejamento da Educação, descrever sua atuação nas políticas educacionais do Brasil, e apresentar sua relação com o PBF no contexto econômico brasileiro. A história do PBF foi e é marcado por questões relativas à pobreza existente nas regiões latino-americanas, e consequentemente por um grande número de analfabetismo e pessoas marginalizadas, as quais apresentam dificuldades em ter acesso à formação escolar, deste modo foram inseridas, portanto, em programas de inclusão social, que denotam as políticas de focalização a pobreza e equidade.

Este estudo refere-se a uma análise de conteúdo de fontes documentais que tratam sobre políticas de gestão e financiamento para educação no contexto da América Latina. E para desenvolvermos o proposto, em primeiro lugar abordaremos questões conceituais sobre o IIPE que desenvolve atividades interligadas com a ONU e Unesco. Em seguida, apresentaremos algumas questões com relação à influência do Neoliberalismo na formulação de políticas de contenção de pobreza. Daremos sequência com as explicitações sobre os pressupostos históricos do PBF, que é destinado às famílias que se encontram em situações de pobreza. Por fim, concluiremos o trabalho por meio de suscitações sobre as suas potencialidades, como também, seus limites enquanto política de inclusão social.

1 - ORIENTAÇÕES POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO: AS PROPALAÇÕES DO IIPE E A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Diante das avançadas mudanças que ocorreram na história da humanidade principalmente desde os últimos decênios percebem-se que as formas de vida modificaram-se, e que a velocidade das mudanças trouxe novos desafios para essa humanidade. A princípio pelas relações sociais e educacionais entre Estado/sociedade, Estado/mercado financeiro, posto que a sociedade

contemporânea encontra-se numa situação de desigualdade. Essa desigualdade, a qual emerge entre a riqueza e a pobreza, são causas vindas do capitalismo desde sua origem com a divisão social do trabalho no século XVIII e XIX, advento da revolução industrial.

No século XX a doutrina neoliberal avança nos países globalizados e passa a exigir da sociedade competência e flexibilidade no mundo do trabalho, sendo que, o neoliberalismo constitui num pensamento ideológico com vistas para o mercado de trabalho, segue uma linha de estratégias políticas para manifestar-se tendo como ideias principais a privatização de empresas estatais e serviços públicos, além de diminuir a interferência dos poderes públicos sobre o poder privado (MORAES, 2001, p. 35).

Dessa maneira, as pessoas que antes exerciam a função de trabalhadores operários, passaram a competir com as máquinas industriais tendo como consequências os desequilíbrios/ desestrutura social, isto é, desemprego, miséria em massa. O Estado exercia na sociedade a garantia de um emprego pleno, educação, entre outros, havia um bem estar social. E logo após a reforma do Estado, estas questões por sua vez passaram a ser ‘ignorada’ para legitimar o mercado financeiro. Conforme Moraes (2001) aponta, “a sobrecarga do Estado levava à ingovernabilidade da democracia [...] era necessário limitar a participação política [...]” (MORAES, 2001, p. 32).

Mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista tem sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta mais uma vez, o caráter classista do Estado que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para políticas sociais e de redistribuição de renda, reconfigura-se como Estado máximo para o grande capital (PERONI, 2003, p. 33).

Então, o papel do Estado que antes era interventor de ordens sociais, passa a ser exercido de modo minimizado e passível para a sociedade, especialmente à classe menos favorável, e favorece ao máximo o capital, isto é, deixa de ser o executor

direto das políticas sociais e passa-se a fiscalizar esse processo o caracterizando como Estado mínimo.

Partimos desse pretexto para fundarmos nas questões que englobam os problemas atuais os quais perpetuam no cotidiano da sociedade, como o analfabetismo, a marginalização, pobreza entre outros fatores. Antes de darmos procedimento, temos que compreender o que são esses fatores, direcionando-se ao contexto da América Latina e principalmente no contexto brasileiro. De acordo com Saviani (2009), estimativas relativas à década de 1970 cerca de 50% dos alunos em idade escolar de escolas primárias se encontravam analfabetos, isto é, não sabiam ler nem escrever. O citado autor argumenta, além disso, que a marginalização é classificada pelas teorias educacionais por dois grupos.

A primeira teoria apresenta que a educação é um instrumento de equalização social, isto é, algo que pode superar a marginalidade em diversos sentidos. A segunda teoria expõe que a educação tende a ser um instrumento de discriminação social, portanto, é um gerador de marginalização. A explicação que se dá a essa dualidade entre as teorias educacionais é que, conforme menciona Saviani (2009), a primeira teoria emprega na educação a função de reforçar os laços sociais, com intuito de garantir a integração de todos no campo social, corrigir seus desvios e injustiças. Já a segunda teoria contra-argumenta que a sociedade é marcada pela divisão social e diante desse contexto a educação é postulada a “[...] reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2009, 15). Reanima, portanto, a marginalização, pois para o capitalismo a concepção de educação está voltada para o ensino do desenvolvimento da indústria moderna, tendo a educação ligada ao trabalho, exige qualidade, agilidade e competitividade. No que se refere à pobreza, esta pode ser compreendida como a incapacidade de satisfazer as necessidades básicas de um indivíduo, ou seja, é um referencial da exclusão social, no qual o indivíduo encontra-se em dificuldade para acesso aos bens e serviços básicos adequados para sua sobrevivência de modo digno e respeitável.

Assentadas essas questões, as agências internacionais como a UNESCO, Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), e IIPE, se fazem presentes nas regiões latino-americanas para propor, orientar e financiar políticas de estabilidade social na América Latina, centrando-se em construir políticas sociais especificamente aos excluídos. Por essa razão as agências visavam disseminar e ofertar uma educação básica para todos para integrar os países periféricos reconhecidos como países em desenvolvimento nas demandas e estruturas capitalistas.

Deste modo, o IIPE objetiva trabalhar com atividade na formação de servidores de ministérios e secretarias da educação, implantar cursos de formação anual de planejamento e administração da gestão escolar com o intuito de capacitá-los frente às atividades educacionais e sociais. E ao averiguar os resultados, o Instituto analisa os campos sociais, econômico, culturais na gestão da educação da América latina.

Então, devido à aceleração e avanço na globalização industrial e tecnológica, houve a necessidade de planejar e colocar em ação, diversos meios para combater as desigualdades sociais causadas por essas inovações. A formulação de políticas públicas foi um dos meios que possibilitou implantar artifícios que solucionassem as deficiências presentes na sociedade que estavam à margem desse movimento industrial, e a educação foi uma via necessária a ser utilizada como assistente para desenvolver essa política.

Assim sendo, progrediram-se políticas públicas educacionais para introduzir competências básicas na sociedade, alfabetizando crianças e adultos com objetivo de igualar a educação para todos. O propósito dessa ação seria de implantar projetos educacionais para a melhoria da sociedade e para se enquadrar nas orientações exigidas pelo Banco Mundial, que por sua vez financia a educação brasileira, mas, também tem intuito voltado para melhorar a imagem do Brasil diante da competitividade econômica internacional.

Neste contexto, o IIPE propõe orientações políticas para o Brasil focado no planejamento educacional, isto é, orienta o país a buscar e construir uma educação pautada na equidade social. Porém, nas entrelinhas podemos observar que a educação é vista como segundo plano no desenvolvimento do país, pelo fato do mercado financeiro movimentar a educação, definir políticas educacionais de cunho econômico. Essas políticas acabam por exigir e definir uma educação básica para atender as necessidades de mão de obra do mercado, e o Estado por sua vez exerce um papel articulador o qual emprega maiores propósitos para o capitalismo e o mínimo para a área social e educacional.

Em síntese, podemos destacar que o PBF é bem visto mundialmente, sendo reconhecido por vários organismos internacionais, e serve de exemplo para outros países pobres. O IIPE, junto com a Unesco e com a ONU discursam que a gestão do programa implica numa boa capacitação de gestores, professores nas redes municipais e estaduais, além disso, deve ter nas escolas tecnologia para trabalhar com os alunos como computadores, internet de tal modo que:

Ao manter a transferência mensal de bolsas de estudos de melhoria às condições dos familiares, o novo programa permitirá que, por exemplo, programas como os de preparação para o trabalho e micro-crédito para os membros adultos das famílias beneficiadas podem compor um quadro de condições objetivas para livrar as famílias da exclusão. Isto estará acompanhado de políticas de combate ao analfabetismo e a qualificação de trabalho, além das condições de assistência a saúde dos membros da família (NASCIMIENTO; AGUIAR, 2006 p. 30, tradução nossa).

Então, conclui-se que para esses órgãos internacionais, esta política educacional de combate a pobreza, analfabetismo e exclusão social é uma estratégia de diminuição de problemas sociais, a qual engloba dentro da escola o aperfeiçoamento de alunos e membros familiares para um futuro trabalho. E, mais uma vez fica evidente que, a preocupação destes está pautada na educação para o trabalho e bom desempenho econômico do país.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Apresentaremos neste tópico como se procedeu o Projeto Bolsa Escola, atual PBF, partindo de um pressuposto histórico sobre seu avanço. De acordo com Nascimento e Aguiar (2006), o Projeto Bolsa Escola foi um projeto destinado às famílias com renda mínima, uma política social a qual buscava combater a exclusão social e fazer permanecer crianças e adolescentes na escola. Este projeto surgiu em 1986, no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo na Universidade de Brasília, coordenado pelo ministro da educação Cristovam Buarque que também exercia função de reitor e professor na Universidade de Brasília.

Os problemas que o Brasil enfrenta com relação à grande pobreza, diversidade e desigualdade social com quase metade da população brasileira, Nascimento e Aguiar (2006) argumentam que, essas questões existem porque há falhas nas distribuições de renda como também, no acesso a formação cultural, logo a pobreza não é causada apenas por falta de dinheiro, mas é decorrente também da miséria em conhecimentos culturais, informações universais escolares que são precários em ambientes pobres.

Como exemplo, pode-se apresentar que crianças com renda média têm acesso à informação literária, línguas estrangeiras, entretenimento, acesso à cultura do seu país e também de outros países, áreas de lazer entre outros. Já as crianças pobres não têm esses benefícios, pois seu espaço cultural, de lazer, escolar é diminuído tendo que enfrentar precocemente o trabalho para ajudar a família nas despesas da casa. A atenção dessas crianças quando vão para escola é pouca tendo rendimento escolar negativo, ou ainda por precariedades materiais e motivação deixam de frequentar as salas de aula, tendo assim o processo de evasão escolar, exclusão social, marginalidade, criminalidade entre outros.

Como meio de melhorar esse quadro situacional do Brasil, o Projeto Bolsa Escola foi implantado para que as crianças de renda mínima ou abaixo da renda, que ajudam

os pais a trabalhar, parem de exercer essa atividade e que apenas estudem, e com isso ganhariam essa "bolsa de estudos". Segundo Nascimento e Aguiar (2006), os pais, professores e gestores escolares eram orientados a fazer permanecerem todas as crianças em sala de aula, ou seja, os alunos tinham que frequentar regularmente a escola. As famílias beneficiadas passavam por um processo de seleção conforme sua condição de renda, isto é, conforme a renda mensal dos integrantes da residência, e isto ainda se procedem nos dias atuais.

Em 2001 teve o Programa Bolsa Escola Federal, porém, sem muito sucesso apresentando problemas como: impossibilidade de comprovação de assistência escolar, ou seja, o programa nacional não tinha condições suficientes em comprovar como que estava sendo a assistência para as crianças, pelo fato dos municípios não informarem adequadamente os dados, ou quando informava os mesmos não controlavam os dados básicos de operação do benefício apresentou, além disso, excessiva centralização, isto é, reduziu o mínimo a participação de agentes como Unidades Federativas e dos municípios na gestão do programa, entre outros.

Durante a transição do governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006) destacou-se no segundo semestre do governo Lula, problemas na coordenação e distribuição de renda dos programas ofertados pelo governo anterior, como ausência de planejamento, ausência de coordenação geral de todos os programas vinculados à bolsa escola. Então, foi lançado o Programa Bolsa Família no ano de 2003, unindo todos os demais programas (Bolsa Escola, Vale Gás, Bolsa Alimentação, e Cartão Alimentação) em um só programa, tendo o governo como discurso a eliminação da pobreza e do analfabetismo no país. Conforme Silva (2007), a unificação dos Programas de Transferência de Renda requer responsabilidade partilhada entre a União, estados, municípios e a sociedade e sua implementação ocorre de modo descentralizado pelos municípios que devem aderir ao programa, atendendo, por conseguinte, dois requisitos: a existência formal e o pleno funcionamento de um comitê ou conselho local de controle social e a indicação do gestor municipal do programa que é o

responsável pelo cadastramento e atualização das informações das famílias (p. 1433).

Dessa forma, o programa transfere renda diretamente às famílias, as quais o objetivo é oportunizar que essas possam comprar alimentos, materiais ou qualquer outra coisa que propicie um bom desenvolvimento da mesma, atingindo assim, a educação de crianças e adolescentes, questões relativas a melhoria da saúde das crianças, das mulheres grávidas e de mulheres que estão amamentando que são condicionalidades a serem seguidas pela família beneficiada, ou seja, devem frequentar os sistemas de saúde regularmente, permanecer crianças e adolescentes na escola e ter uma certa renda mínima.

Essas condicionalidades são consideradas como um meio para o programa averiguar e certificar se as famílias cumprem suas responsabilidades. A princípio a educação é um dos quesitos. Conforme, Silva (2007) no que tange a educação é exigida frequência mínima de 85% da carga horária mensal de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e para jovens de 16 e 17 anos pelo menos garantir frequência de 75%, cujas famílias são beneficiadas. E na área da saúde,

[...] é demandado o cumprimento de uma agenda de saúde e nutrição para as famílias beneficiárias que tenham em sua composição gestantes, nutrizes e crianças menores de sete anos, representada principalmente por exames de rotina, pré-natal e vacinação, acompanhamento do estado nutricional das crianças e atividades educativas ofertadas pelas equipes de saúde. (SILVA, 2007, p. 1436).

Ao que compete à renda mensal, é necessário para conseguir adquirir tal benefício passar por um processo de comprovação de renda familiar que segue da seguinte forma: as famílias que tem renda mensal de até R\$ 140,00 por pessoa devem fazer um Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, podendo assim ser beneficiado pelo programa. No entanto, as famílias que possuem renda mensal entre R\$ 70,01 a R\$ 140, 00 só conseguem ingressar no programa se possuírem filhos de zero a dezessete anos. Já as famílias que têm renda mínima de até R\$

70,00 podem participar independente da idade dos membros. O recebimento do benefício pode variar de acordo com a renda mensal e o número de filhos, desse modo têm-se os benefícios: Básico (R\$ 68,00); Benefício Básico Variável (de R\$ 22,00, R\$ 44,00 ou R\$ 66,00 dependendo do número de filhos de 0 até 15 anos) e o Benefício Variável Jovem (de R\$ 33,00 ou R\$ 66,00 dependendo do número de adolescentes de 16 a 17 anos de idade). Para maior clareza, demonstraremos duas tabelas. Uma referente às famílias extremamente pobres e a outra referente às famílias pobres com seus respectivos cálculos benefício.

CÁLCULO DO BENEFÍCIO BOLSA FAMÍLIA
FAMÍLIAS EXTREMAMENTE POBRES (RENDIA FAMILIAR POR PESSOA DE ATÉ R\$ 70,00)

N.º DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATÉ 15 ANOS	N.º DE JOVENS DE 16 E 17 ANOS	TIPO DE BENEFÍCIO	VAL. BENEFÍCIO
0	0	Básico	R\$ 68,00
1	0	Básico + 1 variável	R\$ 90,00
2	0	Básico + 2 variáveis	R\$ 112,00
3	0	Básico + 3 variáveis	R\$ 134,00
0	1	Básico + 1 BVJ	R\$ 101,00
1	1	Básico + 1 variável+ 1 BVJ	R\$ 123,00
2	1	Básico + 2 variáveis+ 1 BVJ	R\$ 145,00
3	1	Básico + 3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 167,00
0	2	Básico + 2 BVJ	R\$ 134,00
1	2	Básico + 1 variável + 2 BVJ	R\$ 156,00
2	2	Básico + 2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 178,00
3	2	Básico + 3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 200,00

CÁLCULO DO BENEFÍCIO BOLSA FAMÍLIA FAMÍLIAS POBRES (RENDA FAMILIAR POR PESSOA DE ATÉ R\$ 70,01 a R\$ 140,00)			
N.º DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATÉ 15 ANOS	N.º DE JOVENS DE 16 E 17 ANOS	TIPO DE BENEFÍCIO	VAL. BENEFÍCIO
0	0	Não recebe benefício básico	
1	0	1 variável	R\$ 22,00
2	0	2 variáveis	R\$ 44,00
3	0	3 variáveis	R\$ 66,00
0	1	1 BVJ	R\$ 33,00
1	1	1 variável + 1 BVJ	R\$ 55,00
2	1	2 variáveis + 1 BVJ	R\$ 77,00
3	1	3 variáveis + 1 BVJ	R\$ 99,00
0	2	2 BVJ	R\$ 66,00
1	2	1 variável + 2 BVJ	R\$ 88,00
2	2	2 variáveis + 2 BVJ	R\$ 110,00
3	2	3 variáveis + 2 BVJ	R\$ 132,00

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome, 2010, p. 16-17.

Programa Bolsa Família- Agenda da Família

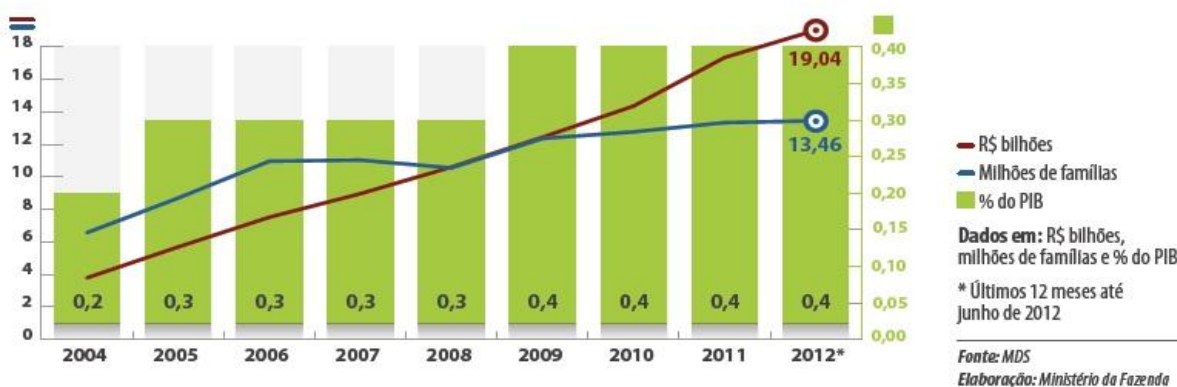
Neste quadro podemos observar que há especificidades para adquirir o benefício, o qual é garantido segundo as condicionalidades impostas para a família. Neste sentido, vale ressaltar que esse dinheiro é algo compensatório, emergencial e assistencialista momentâneos, de tal modo que, “[...] o contexto das reformas dos programas sociais na América Latina tem sido orientada pelo ideário neoliberal, significando medidas meramente compensatórias” (SILVA, 2007, p. 1435).

Em síntese, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva nesse período, a ótica esteve voltada para melhoria de qualidade de vida das famílias mais pobres do país, dando prioridades aos estudos assim como também ao empreendimento e preparação qualificada dos integrantes das famílias para o *mercado de trabalho*, além de boa saúde, alimentação para todos. Para isso, toda a equipe das escolas e municípios segundo os autores Nascimento e Aguiar (2006), seria preparada para uma boa

gestão com intuito de ofertar nas escolas computadores, internet, ações educativas complementares para formação de educadores e docentes.

Mais recentemente, em 2012, encontramos dados que demonstra a forma como o PBF atua na diminuição da pobreza. Assim, diante das análises econômicas de seus proponentes, este programa é visto como um dos mais eficientes na redução das desigualdades, por ter foco nas famílias mais pobres. Para representar seu desenvolvimento, este gráfico cronológico da transferência de renda demonstra a evolução da renda familiar em relação ao PIB:

Programa de Transferência de Renda Bolsa Família (R\$ bilhões, milhões de famílias e % do PIB)



Fonte: Ministério da Fazenda, 2012, p. 45.

Os dados no gráfico oferece interpretações objetivas de como procedeu o aumento da distribuição de renda do PBF para as famílias carentes desde 2004 até 2012. Uma observação importante é o período ocorrido entre 2008 a 2009, referente ao número de bilhões de reais pelo número de milhões de famílias atendidas. Verifica-se que, o valor em bilhões de reais segue paralelamente com o número de famílias atendidas. A explicação para esta evolução é que, de modo geral, o objetivo do programa de transferência de renda ajuda na erradicação da pobreza. Torna-se assim, algo indispensável para o desenvolvimento econômico da sociedade na qual a pobreza fica amenizada e sem tantos prejuízos. Vale ressaltar que o próprio

programa atende a recomendações de agências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU).

Deste modo, no período de 2010 a 2012 os programas de transferência de renda aumentaram e atenderam mais de 13 milhões de famílias, como exemplo, pode-se citar mais um programa de transferência de renda que complementa o PBF organizado pelo governo que é o *Programa Brasil Carinhoso*, este tem como meta atender famílias que tenham crianças de zero a seis anos de idade, as quais se encontram em extrema pobreza. O valor que vem complementar o PBF corresponderá ao valor necessário para que a renda familiar mensal supere o valor de R\$70,00, ou seja, o intervalo dado é de R\$ 2,00. Assim, como exemplo, podemos mencionar que, uma família beneficiária do PBF composta por um casal e 1 filho de 3 anos, cuja renda mensal familiar, antes dos benefícios, seja de R\$60,00 por mês. Ao entrar no PBF, esta família já tem direito ao benefício básico, no valor de R\$70,00, e a um benefício variável, no valor de R\$ 32,00. No total, o benefício do Bolsa Família é de R\$ 102,00. Portanto, a renda da família, com a entrada no PBF, é elevada para R\$162,00, mas essa ampliação não possibilita a saída da situação de extrema pobreza, pois sua renda mensal por pessoa ($162,00/3$) é de R\$54,00. O novo benefício deve elevar a renda mensal por pessoa para um valor acima de R\$70,00. Assim, o novo benefício equivalerá à diferença entre R\$ 70,01 e R\$54,00 por pessoa (R\$16,01), resultando em R\$ 48,03 para a família ($R\$16,01 \times 3$). Como este benefício é calculado em intervalo de R\$ 2,00, a família receberá R\$ 50,00 por mês de benefício de superação da pobreza extrema na primeira infância. A família passará a receber mensalmente do PBF R\$ 152,00, e não mais R\$ 102,00 (Portal do Brasil, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, podemos concluir que diante dos atuais problemas que persistem na sociedade, os programas de transferências de renda, como o PBF exige um nível de

renda baixo para famílias conseguirem o benefício, ao ponto que essas condicionalidades impostas esclarecem que as estas permaneçam na sua pobreza, desqualificação profissional, ou seja, não tem autonomia para crescer financeiramente, continua na reprodução da pobreza, por essa renda ser insuficiente e incapaz de reverter o quadro social. No entanto, de um lado esse programa pode melhorar o quadro emergencial de algumas dessas famílias temporariamente, ofertando assistências, mas do outro lado, se não houver mudanças significativas no quadro social como um todo incluindo saúde, trabalho e educação, não terá como melhorar o padrão de vida de muitos brasileiros, pois, o programa bolsa família é voltado para as famílias pobres para aliviar a pobreza imediata em que elas se encontram, mas este não superará a linha de pobreza a qual predomina.

REFERÊNCIAS

Ministério da Fazenda. **Economia Brasileira em Perspectiva**. 16ª ed. Ago. 2012. p. 45. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/docs/perspectiva-economia-brasileira/link.htm>>. Acesso em: 03 set. 2012.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. Programa Bolsa Família: Agenda da Família. 2010.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, pra onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, pra onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. p. 32-35.

NASCIMIENTO, Elimer Pinheiro do; AGUIAR, Marcelo. **Bolsa Escola: historia y evolución**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p. 22-71.

Portal do Brasil. **Tire suas dúvidas sobre o Brasil Carinhoso**. jul.2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/07/06/tire-suas-duvidas-sobre-o-brasil-carinhoso>>. Acesso em: 03 set. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, A.P. R.; MOREIRA, J.A.S.; VOLSI, M.E.F. **Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) e suas orientações para a política educacional brasileira**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O bolsa família**: problematizando questões centrais na política de transferência de renda no Brasil, Brasil: Ciência e Saúde Coletiva, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, 2007. Disponível em: <
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/630/63013517006.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

A PRÁTICA DA CAPOEIRA E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10 639/03

André de Collo Baronceli (FACINOR, acb_357@hotmail.com)²¹
Camila Santos Oliveira (FACINOR, camilagata1000@hotmail.com)²²

RESUMO

O cumprimento da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos Africanos e sua luta como trabalhadores escravos no Brasil ainda é um dilema no meio educacional. Atualmente as escolas ainda encontram barreiras para que sejam delineados os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Com relação a essas dificuldades, neste artigo propomos o ensino de capoeira como mecanismo de implementação desta lei 10.639/03. Assim, neste sentido, a partir da revisão bibliográfica, pretendemos indicar a arte da capoeira como importante elemento de expressão da cultura e história afro-brasileira, por ser portadora de referenciais filosóficos/históricos que podem fornecer instrumentos para a construção de uma identidade social nos indivíduos.

Palavras chave: 1. Lei 10.639/03. 2. Capoeira. 3. História da África e Cultura Afro-Brasileira.

INTRODUÇÃO

A não visibilidade da diversidade cultural e valorização das diferentes etnias na constituição social e cultura brasileira consolidou o racismo nas práticas sociais. O racismo é uma herança de um passado de opressão, que teve por base as teorias raciais e evolucionista do século XIX. Neste sentido, esta visão etnocêntrica que tendeu a supervalorizar a cultura do colonizador europeu em degradação das culturas africanas e indígenas perpetuou no imaginário social brasileiro estereótipos e preconceitos raciais presentes na sociedade e no dia-a-dia escolar até o período contemporâneo.

²¹ Graduado em Pedagogia pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná.

²² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná.

Mediante este fato, a presente pesquisa partiu do questionamento de como a arte da capoeira pode ser uma das formas de implantação da lei 10.639/03.

Para tanto, partimos da premissa de que a capoeira é uma prática cultural constituída no Brasil a partir do sincretismo cultural ocorrido entre cultura africana e experiência escrava no Brasil. Desta forma, pode ser considerada afro-brasileira, trazendo em seus aspectos históricos e ideológicos uma produção cultural autêntica com fortes raízes na cultura popular deixada pelos trabalhadores africanos no Brasil.

Esses aspectos trabalhados de forma crítica e consistente dão espaço a uma ideologia de libertação que fortalece a autoestima do praticante. Sendo assim, a capoeira pode fornecer instrumentos para formação da identidade cultural, social e política do indivíduo.

Para tanto, a partir da revisão bibliográfica, buscaremos inicialmente delimitar as lutas dos movimentos sociais negros em torno das políticas afirmativas que resultaram na construção da lei 10.639/03. Em seguida, discutiremos a constituição histórica da capoeira no Brasil, a partir das relações estabelecidas entre Estado e cultura africana/afro-brasileira da colônia à república.

Por fim, indicaremos como no tempo presente a capoeira pode se tornar um importante instrumento de valorização da cultura africana/afro-brasileira por ser portadores de valores, elementos filosóficos e culturais que podem fortalecer identidade cultural e uma educação voltada para reconhecimento da diversidade cultural rompendo com os valores etnocêntricos.

1- A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATRAVÉS DA LEI 10.639/03.

O movimento negro no Brasil tem um papel fundamental na luta para a valorização da cultura afrodescendente. Neste sentido, criou forças junto a outros movimentos pressionando o governo brasileiro, para a criação de políticas públicas voltadas à comunidade negra. Uma grande conquista foi a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu 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 no calendário escolar o dia 20 de novembro como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

Com a Lei 10.639/03, passa a vigorar acrescida nos seguintes artigos 26-A, 79-A E 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro- Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil.

Como podemos notar, a lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura da África e afro-brasileira em todo âmbito escolar, na tentativa de romper com uma visão histórico/social eurocêntrica que tendeu a valorizar o elemento europeu na constituição da sociedade no continente americano, mas, que por outro lado, inferiorizou os papéis sociais desenvolvidos pelos povos indígenas e africanos. Como defende Henrique Cunha Junior (2000):

Grandes generalizações perigosas, redutivas de partes em todo ou às vezes, em um nada são frequentes na escola. Os negros foram escravos é um exemplo da generalização demasiada realizada nas escolas, fica para uma parte da audiência de todos os negros em

todas as épocas foram escravos. Trata negro como sinônimo de escravo. Os africanos que constituíram o país ao longo de quatro séculos de imigrações forçadas, trazendo para cá culturas, conhecimentos e força de trabalho; que realizaram e participaram da história cultural, política e econômica, ficam reduzidos a figura do escravo na simplificação do recorte e na generalidade da banalidade dada pela escola.

Como afirma Cunha, a forma como o africano e afro-brasileiro foram inseridos nos conteúdos escolares tenderam a generalizações que apagam e tornaram invisíveis os conhecimentos e culturas ancestrais dos trabalhadores escravizados. Mediante a esta perspectiva, Cunha (2000) assevera que:

A principal razão para o estudo da história africana é que sem ela torna impossível bem conhecer a história do Brasil. Muitos fatores da nossa história ficam de compreensão falha, subestimados ou desprezados em face da ausência da informação de raiz destes fatos históricos. (2000, p. 79).

É possível afirmar, que este projeto que aponta para diversidade cultural e humana, tende a pensar a escola como um espaço democrático, por proporcionar aos seus indivíduos conhecimentos que lhes permitam mudar as atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Entretanto, é importante entender que a lei por si só ou agregada à prática da capoeira não garante a mudança necessária. Segundo, é preciso muito estudo e empenho dos professores, diretores, secretários de educação e cultura e do próprio profissional de capoeira sobre a valorização da cultura afro-brasileira, que permitam possibilitar aos seus alunos um conhecimento mais abrangente, para que de fato a lei torne-se efetiva e significativa.

As políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas tem como princípio que o Estado e a sociedade tomem medidas para que os descendentes de africanos negros sejam ressarcidos pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos, educacionais que sofreram durante a escravidão.

A comunidade afro-brasileira e os movimentos de defesa ao negro lutam pelo reconhecimento e valorização da diversidade do negro. Assim, a lei 10.639/03 apoia a comunidade afro-brasileira para que seja reconhecida, que tenha justiça e direitos iguais no âmbito social, civil, cultural, econômico, educacional e na valorização da diversidade dos negros.

A militância e os intelectuais negros sabem que a escola tem grande responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais.

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978. p. 95).

Nota-se que o trecho escrito por Alexandre do Nascimento em 1978 está de acordo com a realidade atual, pois, caso venha a ser discutido em sala de aula assuntos relacionados, por exemplo, as religiões afrodescendentes e afro-brasileiras, os componentes ou autoridades presentes mostram verdadeiro repúdio ao tema, preferindo assim não tocar em tal assunto.

Neste sentido, percebe-se que a escola muitas vezes é um veículo de ascensão social, onde a população negra é desconsiderada, pois se perpetua um modelo europeu que não valoriza a identidade e cultura afro-brasileira. A escola então acaba tornando-se, na maioria das vezes, um lugar reprodutor de apelidos, brincadeiras, piadas que ridicularizam a cultura negra, seu cabelo, seus traços físicos e suas características criando verdadeiros estereótipos relacionados a marginalidade e má aparência.

O grande desafio enfrentado nas escolas é a educação voltada para a diversidade, em que o espaço pedagógico deve propiciar a valorização das múltiplas culturas e identidades, a fim de que os alunos identifiquem suas origens.

A Lei vem resgatar a contribuição dos povos africanos e afro descendentes na construção cultural, política, econômica e social do Brasil.

A diversidade cultural vem cumprir o papel de reconhecer e valorizar a cultura de cada indivíduo, respeitando as diferenças de cada um. Assim, Gadotti (1992, p. 23) define:

a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada.

(...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.

Atualmente a escola por ser um dos ambientes nos quais mais se discute a questão da diversidade cultural, racial, social aspira por configurar em sua prática esse pluralismo definido por Gadotti.

Para que este processo ocorra em especial a cultura africana e afro-brasileira destacada neste artigo a escola deve ir além do simples pensamento do convívio multicultural, pois este já ocorre no Brasil através da miscigenação das várias etnias aqui existentes como fica evidente nas hipóteses realizadas por Gilberto Freyre no livro “Casa Grande e Senzala”.

A educação deve então almejar por um estudo sistematizado desta cultura para que sejam respeitadas e acima de tudo compreendidas, pois se o mesmo não possui

este conhecimento torna-se quase impossível um trabalho eficaz sobre a diversidade e a inclusão da Lei 10.639/03 no dia-a-dia escolar.

Dentre as várias manifestações culturais afrodescendentes existentes no Brasil pode-se destacar a capoeira como um elemento riquíssimo para o desenvolvimento social do aluno e um dos meios a ser utilizado para o cumprimento da lei 10.639/03.

2- CAPOEIRA: INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CUMPRIMENTO DA LEI 10.639/03.

Devido à escassez de fontes historiográficas do período colonial é difícil afirmar exatamente em que local a capoeira surgiu, existindo no meio historiográfico e da cultura popular, divergências sobre sua origem. Entretanto, é possível evidenciar o contexto histórico social em que capoeira nasceu.

A partir do século XVI com a produção de açúcar no Brasil iniciou-se a adoção da mão-de-obra escrava, primeiramente indígena e posteriormente africana, ocasionando a subjugação de etnias inteiras que ao longo de 300 anos foram retalhadas e massacradas pela ideologia escravagista da época. Assim, atualmente a cultura africana e afro-brasileira, carrega estigmas que caracterizam a discriminação presente na sociedade neoliberal do qual nos encontramos.

O negro era considerado "coisa", proibido de exercer sua cultura própria, não passava de objeto de compra, venda, empréstimo, etc., como assevera Cardoso (apud CHALHOUN, 1990, p. 37):

Do ponto de vista jurídico é óbvio que, no sul como no resto do país, o escravo era coisa, sujeita ao poder e à propriedade de outrem, e, como tal, "*havido por morto, privado de todos seus direitos*" e sem representação alguma.

Esta violência física e moral ocasionada nesta época ultrapassavam o ponto de vista jurídico apresentando-se intrínseca no ideológico da sociedade dominadora deste período, como nos afirma Chalhoub, (1990, p. 37) “a definição legal do escravo como “coisa” vinha acompanhada de uma violência social que parecia inerente à escravidão...”.

A violência ideológica faz com que surjam hipóteses como a de Perdigão Malheiro (apud CHALHOUB, 1990, p. 38) que o próprio cativo acreditava que era “um pouco mais do que um irracional”.

Do momento que se contextualiza a ideologia escravagista pode-se compreender melhor o contexto em que a prática da capoeira nasceu como um instrumento libertador utilizado pelos escravos e alforriados para a reconstituição de sua autoestima e autoimposição como ser humano. Como nos afirma Da Mata, (2006, p. 271):

A ânsia de resgate da dignidade e da autonomia levou o negro a reagir. O açoite, a impossibilidade de acesso às armas, o cativeiro e os olhos dos feitores diminuía muito as chances dos escravos, que, por isso, usaram seus próprios corpos para lutar... O enfrentamento se deu sob várias formas, mas não há dúvida de que a capoeira foi um forte desencadeador.

Neste contexto, também podemos notar que com o aumento do número de trabalhadores escravizados no meio urbano e ainda de população negra liberta, estes grupos sociais marginalizados começam a se organizar em grupos que viriam configurar certo terror à sociedade imperial brasileira.

Esta organização causa repúdio das autoridades da época levando a capoeira a uma das principais manifestações a serem perseguidas.

Essa perseguição inicia-se com a chegada de D. João VI e sua corte em 1808, acentuando-se como Marechal Deodoro e o chefe de polícia Sampaio Ferraz que

incluiram a capoeira no Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890²³.

A repressão se estendeu até a década de 1930, quando Manoel dos Reis Machado, o mestre Bimba, organizou uma comitiva de capoeiristas realizando uma apresentação a Getúlio Vargas.

Getúlio Vargas no intuito de estabelecer controle sob as práticas de grupos marginalizados reconheceu a capoeira praticada nas academias de Mestre Bimba como uma luta genuinamente brasileira. Tal fato integralizou o projeto nacionalista empenhado pelo mesmo, durante a ditadura do Estado Novo.

Esta ideologia estado novista começa a manipular a capoeira e assim essa arte passa por uma fase de descaracterização.

Em paralelo ao trabalho de Mestre Bimba, Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, praticante de capoeira angola, uma forma mais antiga da capoeira, fundou academias, uniformizou seus alunos, nomeou e desenvolveu novos golpes de capoeira, mas, mantém a tradição da capoeira sendo até mesmo considerado o guardião desta arte, considerada mais “pura” que a capoeira regional.

²³ Capítulo XIII - dos vadios e capoeiristas.

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em correrias com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta ou incutindo temor de algum mal;

Pena de prisão celular por dois a seis meses.

A penalidade é do art. 96.

Parágrafo único- É considerada circunstância agravante pertencer a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403: no caso de residência será aplicado ao capoeira no grau máximo a pena do art. 400.

Parágrafo único: se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o poder público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.” (online,08/2012).

Em consequência à grande determinação de Manoel dos Reis Machado e Vicente Ferreira Pastinha houve uma expansão da capoeira pelo mundo na década de 1960, gerando uma aceitação mundial e nacional sobre essa prática.

Atualmente os conceitos de luta pela liberdade existentes na capoeira são retomados por seus mestres e professores. O reconhecimento brasileiro por essa arte se fez mais presente como é o caso do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) que em 15 de julho de 2008, elevou a capoeira a patrimônio imaterial e reconheceu como parte da cultura popular brasileira.

Podemos assim afirmar que a capoeira é resultado de uma constituição histórica de marginalização e criminalização dos segmentos sociais formados por africanos e afro-brasileiros, representando a luta de uma população marginalizada por vários ideais de liberdade.

A capoeira conta com uma diversidade de elementos lúdicos como a música e a teatralidade presente em seu contexto que a torna uma forma única de transmissão dos saberes historicamente desenvolvidos pelos trabalhadores africanos e afro-brasileiros cumprindo assim com as exigências elencadas pela lei 10.639/03.

4. A CAPOEIRA ENQUANTO PRÁTICA EDUCATIVA.

Pode-se, então, afirmar que a prática cultura afrodescendente expressada na arte da capoeira em forma de ginástica, luta, brincadeira e manifestação folclórica têm como função contribuir para que os praticantes se tornem sujeitos capazes de se reconhecer enquanto sujeito histórico e o próprio corpo, adquirindo uma expressividade corporal consciente, refletindo criticamente sobre suas práticas.

Assim, entendemos que a prática e o jogo de capoeira permitem ao indivíduo aprender e compreender concepções que se referem ao significado da capoeira para o capoeirista. Pode-se representá-la como uma expressão histórico-cultural como luta, pois, sua origem surge da sobrevivência do cidadão marginalizado através dos tempos, sendo instrumento de defesa genuinamente brasileiro.

A capoeira como uma prática cultural, frequentemente, tem sido relacionada às diferentes áreas como arte, terapia e esporte. É possível classificá-la como arte, pois segundo sua definição no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, significa:

Do lat. Arte “atividade que supõe a criação de sensações ou de estados de espírito, de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo de prolongamento ou renovação»...; «a capacidade criadora do artista de expressar ou transmitir tais sensações ou sentimentos...” (FERREIRA, 2001, p. 134.).

Nesse sentido, a capoeira se faz arte através da música, ritmo, canto, instrumento, expressão corporal e criatividade de movimentos. O capoeirista se adequa conforme o ritmo tocado pelo berimbau e improvisa seus golpes de acordo com golpes realizados por seu oponente, criando uma sintonia que contagia a todos e a si mesmo.

De acordo com Soares (2010), a capoeira também pode ser considerada terapia, pois “a roda é uma atividade de lazer que garante o divertimento dos seus participantes.” Portanto, promove ao praticante satisfação pessoal.

Dessa maneira, sua filosofia permite discutir e refletir sobre elementos que permitam ao aluno superar as dificuldades do dia-a-dia, reconhecendo que ganhar e perder faz parte da vida, buscando aperfeiçoar-se continuamente, ensinando ao aluno o respeito ao próximo e a diversidade cultural. Segundo Lussac (1996), a capoeira é uma forte ferramenta pedagógica para o auxílio da efetivação dos direitos e das práticas sociais e de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de nossos estudos, nota-se que a discriminação está presente em toda sociedade, onde um grupo se considera superior a outro, legitimando assim uma ação de exploração. Essa discriminação existente na sociedade é herança de um passado de opressão, onde um grupo escravizou outro com a concepção de ser superior.

Neste sentido o racismo está presente de forma velada em toda sociedade, más principalmente nas escolas brasileiras que não reconhecem a cultura africana, assim ensinando e cultuando currículo escolar totalmente fundamentado em uma cultura eurocêntrica onde a maioria das crianças afrodescendentes não consegue identificar-se, pois não percebem traços semelhantes aos seus.

Mediante esta cultura velada até o momento podemos concluir que a capoeira enquanto herança cultural que reúne folclore, elementos artísticos e conjunto de valores morais pode ser um importante instrumento para prática educativa, e auto reconhecimento do praticante como um indivíduo cultural político, econômico e social atendendo as demandas elencadas pela lei 10.639/03.

Neste sentido a capoeira, enquanto prática educativa aponta para o importante papel de valorizar as expressões étnico-culturais, proporcionando uma nova postura social em relação às contribuições do povo negro para a construção da História do Brasil, resultando em um resgate histórico da Cultura Afro-brasileira, auxiliando o cidadão a desenvolver novas atitudes frente ao racismo e os preconceitos de raça, etnia, classe, cultura e gênero que ainda persistem na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL - **Lei 10639/03**. In:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em 09/2012

BRASIL, **código penal, 1890**. Disponível em:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acessado em 08/2012.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Schwarcz Ltda, 1990.

CUNHA JR. Henrique. **História africana na formação dos educadores**. In Cadernos de Apoio Ensino, Maringá, nº 9, p. 77-88, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 35ª Ed. São Paulo: Record, 1999.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MATA, João da. **Escravidão e Corpos Mutilados**: a capoeira como resgate da vida em O tesão da vida. FREIRE, Roberto; MATA João da; Goia, Schoroeder, Vera. São Paulo: Francisco 2006

NASCIMENTO, Alexandre do. Et all. **História cultura e territórios negros na educação**. Rio de Janeiro: E-papers, 1978.

LUSSAC, R. M. P. **Estudo da metodologia do ensino da capoeira**. In: Sprint magazine, Rio de Janeiro: ano 15, nº 84, p. 36-38, 1996.

SOARES, Máira Cesarino. **Roda de capoeira**: rito espetacular. Ouro Preto/MG: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Escola de Belas Artes – EBA 2010.

O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO PARA A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO

Andressa Oliveira do Amaral Capello²⁴

Kérollen Angélica Agostinho Santos

Ana Claudia Vicente

Fátima Aparecida de Souza Francioli²⁵

RESUMO:

Este texto apresenta as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos-EJA, fazendo um recorte histórico a partir da década de 1970, sobre os programas criados para a EJA no Brasil. Nesse contexto, faz uma análise de sua implantação do reconhecimento dos direitos humanos, no meio social, político, econômico e cultural desde a Constituição Federal de 1988, até o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). É importante ressaltar que a EJA no Brasil surgiu para ter qualificação de mão-de-obra especializada, atendendo assim ao processo industrial. Para isso, foi necessária a criação de programas específicos para a alfabetização de jovens e adultos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, a Fundação Educar em 1986, a Alfabetização Solidária em 1998. Porém seus resultados foram um fracasso, visto que os governos não assumiam o compromisso de efetivar uma política pública para esta modalidade. Sendo assim, o texto dará maior ênfase ao Programa Brasil Alfabetizado criado em 2003, no governo Lula. Esse programa buscou garantir a todos os jovens e adultos analfabetos o acesso a escolarização, objetivando o desenvolvimento de suas habilidades e competências, além de um ensino qualitativo para a sua melhor profissionalização e inserção na sociedade, a fim de torná-los cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Políticas Públicas, Analfabetismo.

²⁴ Acadêmicas do 3º ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí.

²⁵ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná- Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado como requisito da disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos que faz parte do 3º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. O tema escolhido tratará das políticas do governo Luís Inácio Lula da Silva para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação de jovens e adultos é uma temática que vem sendo discutida ao longo de todo o processo histórico da educação brasileira. Os elevados números de evasão e repetência, a defasagem escolar e a falta de recursos financeiros para as classes menos favorecidas, são fatores que impedem o acesso dos jovens e adultos à educação escolar na idade regular. Essa situação contribui com o alto índice de jovens e adultos desescolarizados e/ou analfabetos.

Sendo assim, o trabalho faz uma retomada histórica dos principais programas criados para a educação de jovens e adultos, abrangendo todas as políticas existentes até se chegar ao governo do Lula, onde a EJA passa a ser vista como uma modalidade de educação básica e continuada.

1- PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um recorte a partir da década de 1970

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve um longo processo de desenvolvimento abrangendo diversas épocas e diferentes processos até se tornar um programa educacional. A história do EJA leva em consideração fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, perpassando momentos críticos e participativos.

Devido a essa problemática iniciaram-se diversas discussões a partir da temática da educação de jovens e adultos. Assim, em cada governo criaram-se programas de educação para a EJA, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que

foi criado através da lei 5.379/67, em 1967, durante governo da Ditadura Militar. O MOBRAL constituiu-se como uma fundação de autonomia em relação ao Ministério da Educação, tendo por meta principal diminuir o analfabetismo e garantir a educação continuada de jovens e adultos.

Até a década de 1980, o MOBRAL alcançou todo o território nacional e criou o Programa de Educação Integrada (PEI), para garantir o ensino primário que possibilitava a continuidade dos estudos para os recém-alfabetizados. Mas, o programa de alfabetização não atendeu os resultados esperados conforme cita o Parecer de CNE/CBE 11/2000:

O volume de recursos investido no MOBRAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada. Foi até exercício do pensamento crítico, tais ações implicavam uma concepção benfazeja do desenvolvimento para os ‘carentes’ (CURY, 2000, p. 50).

Devido a não eficiência do MOBRAL, em 1985, no governo democrático, extinguiu-se o MOBRAL e em seu lugar criaram a Fundação Educar que passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas para a EJA. Em 1990 a Fundação Educar desaparece, pois surge uma nova visão de EJA por meio da Constituição Federal de 1988, ou seja, a EJA é reconhecida como direito humano e passa a ser garantida a toda a sociedade. O Brasil vivia o chamado momento de redemocratização. Assim, no artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, fica garantido o direito de escolarização para aqueles que não frequentaram a escola em idade própria “Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 2).

Em 1989 a alfabetização passou a ser considerada como instrumento essencial para a diminuição do analfabetismo, tornando-se uma política pública. Para atender as necessidades emergentes da alfabetização brasileira a proposta em 1990 foi de

reduzir 70% do número de analfabetos, mas a referida proposta tinha apenas a finalidade de assistencialismo.

Ao lançar este programa de erradicação de 70% do analfabetismo, ou seja, 12.433.840 pessoas sendo alfabetizadas, o governo cria nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização. (MACHADO, [entre p. 1997 e 2010], p. 3).

Dessa forma, a citação acima deixa claro que a proposta não atendeu o objetivo proposto, ou seja, o Brasil continuava apresentando um número significativo de analfabetos acima de 15 anos, ou seja, os dados apresentam o número expressivo de 18% da população adulta analfabeta.

Diante dessa realidade, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), criou em 1996 o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL) com o objetivo de combater o analfabetismo dos municípios brasileiros.

O Programa Alfabetização Solidária manifestava como objetivo reduzir os índices de analfabetismo do país, focalizando nos jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Em 1999, atingiu os Grandes Centros Urbanos e, em 2002, as regiões Centro-Oeste e Sudeste (BARREYRO, 2010, p. 1).

Segundo Barreyro (2010), esse programa era um subprograma da Comunidade Solidária que procurava desenvolver programas inovadores em parceria com empresas que custeavam 50% dos gastos com os alunos. Nesse mesmo ano, com a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394.96 a educação de jovens e adultos passou a ser caracterizada como uma modalidade de educação.

2- AS POLÍTICAS DE EJA NO GOVERNO LULA

A partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a responsabilidade pelo EJA, ficou a cargo do MEC, por meio da Secretaria Nacional de Educação Continuada (SECAD), passando a ser considerada como uma modalidade de educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio a partir da LDB 9.394/96. Esta modalidade destinou-se às pessoas que não tiveram oportunidade de acesso a escolarização em idade apropriada, conforme está inserido no artigo 37 e 38 da seção V da LDB 9394/96:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996, p. 20-21).

Assim, ficou garantido que as pessoas que não puderam frequentar a escola em tempo regular, terão direito a essa modalidade podendo concluir seus estudos da educação básica e quiçá ingressar em algum curso universitário.

Nesse contexto, após inúmeras tentativas de implantação de programas educativos para a EJA, surge no governo de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado que visava erradicar o analfabetismo, constituído por 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de 15 anos. O programa também visava a

continuidade dos estudos dos recém-alfabetizados, até uma formação profissional e técnica para inseri-los no mercado de trabalho e na complexidade da sociedade contemporânea.

A partir do decreto presidencial de 2003, cria-se então o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que difere de alguns aspectos do PAS, no que se refere as parcerias com empresas privadas, o PBA buscava uma parceria direta entre os estados e municípios para oferecer a educação de jovens e adultos.

Atualmente o governo federal repassa diretamente a verba para os estados e municípios investirem nesta modalidade de educação. Vale ainda ressaltar que este programa foi criado para atender a demanda social de jovens e adultos analfabetos marginalizados e alienados. Dombosco; Jeffrey e Leite citam alguns dos aspectos básicos do programa:

O programa voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos propunha ser uma via de acesso à cidadania e uma possibilidade de elevação da escolaridade. O Programa Brasil Alfabetizado consolidou-se por meio de parcerias com o Distrito Federal, estados, municípios, instituições de ensino públicas e privadas (sem fins lucrativos), organizações não-governamentais, que desenvolviam e executavam projetos de alfabetização de jovens e adultos, com a responsabilidade pela execução das ações financiadas pelo programa. Em 2007 o programa Brasil Alfabetizado passou a oferecer oportunidade de alfabetização aos jovens e adultos com mais de 15 anos, que não tiveram acesso à escola ou que tiveram de interromper os estudos, dando atenção especial aos segmentos sociais que estivessem em situação de vulnerabilidade social ou discriminação. O programa passa então a ter duas ações básicas: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos (DOMBOSCO; JEFFREY; LEITE, 2010, p. 8-9).

Vale lembrar que, o PBA foi criado no governo Lula e que, segundo Mariano (2006), este programa surge por meio da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e após uma nova estruturação no MEC o programa passa a ser responsabilidade do SECAD. O PBA busca se firmar como uma política pública contínua, buscando alcançar assim uma continuidade nos estudos desses recém-

alfabetizados, tornando-os capazes de atuarem com uma nova postura na sociedade civil e inseri-los no mercado de trabalho que a cada dia se torna mais exigente.

Assim, por meio deste programa, é possível pensar em uma educação continuada que assegure aos jovens e adultos uma nova formação, inserindo-os em um mundo letrado, tendo a educação como base para uma promoção social, política e coletiva em uma sociedade excludente.

A educação de jovens e adultos, além de abranger a alfabetização básica como português e matemático busca uma continuidade nos estudos e uma transversalidade entre a educação básica e a profissional com o intuito de inserir estes educandos no mercado de trabalho. Desta forma houve uma integração da educação profissional à educação básica, criando assim o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) através do decreto n.º 5840/2006.

Esse programa possui como diretriz a inserção de programas para jovens e adultos a fim de ofertar uma educação inicial e continuada aos trabalhadores e uma formação profissional técnica para estes alunos. O PROEJA, pode ser inserido em escolas tanto públicas das redes municipais e estaduais, quanto particulares, mas a escola particular deve elaborar a estrutura desses cursos que serão ofertados aos alunos. Este programa, segundo Dombosco; Jeffrey e Leite (2010) possuem três possibilidades de ser implantado e tem como princípio de educação o trabalho:

O programa surgiu, tendo como princípio educativo, o trabalho a partir da formação profissional com escolarização para jovens e adultos. Os cursos oferecidos podem se dividir em três possibilidades: 1- Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, 2- Formação inicial e continuada com o ensino médio e 3- Formação inicial e continuada com ensino fundamental (quinta a oitava série ou sexto a nono ano). Dependendo da necessidade regional de formação profissional, seriam também admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio (DOMBOSCO; JEFFREY; LEITE, 2010, p. 12).

Nesse sentido, observa-se que os diversos programas educacionais para a EJA preocupam-se com a demanda social de jovens e adultos existentes e que estão excluídos da participação na sociedade. A intenção é alfabetizá-los de maneira que os capacitem para uma atuação crítica e participativa em uma sociedade competitiva e excludente.

Vale ressaltar que a EJA ao tornar-se uma modalidade de ensino, tem recebido diversas orientações explicitando qual a melhor maneira de trabalhar com esta faixa etária. Nesse caso, podemos citar a Resolução nº 3 de 2010 que formulou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, organizando a idade mínima para entrada na EJA; a certificação dos exames; o tempo de duração desses cursos além de formalizar a educação à distância para essa modalidade educativa. Essas normas deverão ser cumpridas pelas instituições educacionais do sistema municipal, estadual, federal e distrito federal. No entanto, ainda se faz necessário políticas públicas disponibilizando instrumentos para o desenvolvimento da EJA.

No que se refere à idade para frequentar a EJA a Resolução nº 3 de 2010 mantém os princípios do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, ampliando a idade mínima, definindo as frequências para o curso, além de alterar o termo “supletivo” para EJA. Definiu também, que a duração dos cursos presenciais dessa modalidade, no que se refere aos primeiros anos do ensino fundamental, ficará a cargo dos sistemas de ensino e, ao que se refere aos últimos anos do ensino fundamental, a duração será de 1.600 horas e para o ensino médio será de 1.200 horas.

De acordo com a LDB 9394/96, o atendimento da escolarização dessa modalidade é obrigatória, estabelecida a idade mínima para fazer os exames e, o ingresso no ensino fundamental só será permitido se o indivíduo tiver quinze anos completos. O programa de educação de jovens e adultos deverá apoiar e incentivar o atendimento para os estudantes que não tiveram acesso à escola em idade própria, considerando o seu potencial e ofertando esse ensino em períodos diurno e noturno. Nesse

aspecto, a EJA visa um processo de universalização nas escolas públicas e uma educação de qualidade, organizando as gestões, valorizando os profissionais de educação bem como seu trabalho pedagógico.

De acordo com Resolução nº 3 de 2010, o Ensino a Distância (EAD) será ofertado para os indivíduos do mesmo modo que a EJA, ou seja, para o ensino fundamental fica estabelecido a idade mínima de 15 anos e para o ensino médio a idade mínima de 18 anos. Assim, cabe a União ajudar esses sistemas de ensino reconhecendo os cursos à distância e buscando garantir a qualidade do ensino ofertado.

A EAD tem que ser desenvolvida através de sociedade de aprendizagem em rede, aplicando as tecnologias e garantindo um espaço presencial escolar organizado para o desenvolvimento da formação profissional. Com isso, deve ter interatividade através das aulas, disponibilizando aos alunos livros didáticos e tecnologias, além de garantir acesso a televisão, internet e outros meios.

As avaliações da EJA feitas pela EAD, serão da seguinte forma: contínua, em grupo, sempre presenciais. Esse novo Parecer de 2010 altera a idade mínima para ingressar na EJA, ou seja, somente a partir dos 18 anos de idade, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio. Assim assegura a Resolução nº 3 de 2010:

[...] cientes dos prós e contras da fixação de uma idade mínima para ingresso e certificação de EJA, propomos que ao invés de rebaixada, a idade seja aumentada para 18(dezoito) anos no Ensino Fundamental e Mantida para o Ensino Médio, acreditando que assim seremos mais coerentes com os atuais marcos legais e psicossociais que convencionaram os 18(dezoito) anos como uma boa idade para que os jovens exerçam suas competências para pensar diferente, para fazer escolhas sobre o que lhes serve e interessa e decidir entre outros, sobre sua formação escolar (inclusive se na modalidade a distância) (BRASIL, 2010, p. 13).

Dessa forma, o Brasil terá um grande desafio, já que é necessário disponibilizar a todos a conclusão de ensino, pois é direito assegurado do indivíduo e dever do Estado oferecê-lo, conforme atesta a Constituição Federal de 1988.

Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 2007 demonstram que apenas 50% da população frequenta a instituição escolar na idade própria e que muitos tem defasagem de idade-série. A meta é pensar em soluções que garantam o acesso dessa população à educação escolar. É por isso que se faz necessário ter políticas públicas voltadas para a qualidade na educação.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EJA

Vale acrescentar o papel dos professores para que os programas analisados até esse momento possam funcionar de maneira que atendam as necessidades específicas dos alunos que o frequentam. Assim, segundo Ribeiro (1999) é importante experimentar outras formas de trabalhar com os jovens e adultos, por isso é necessário ter uma formação continuada para que atenda as necessidades desse público alvo. A autora destaca a falta de formação dos educadores e a atuação inadequada com que trabalham, sendo esse um dos maiores obstáculos das experiências educacionais. Neste sentido, deve haver possibilidades de instrumentalizar os professores, de maneira que a formação contribua com sua atuação pedagógica. Para Ribeiro, é essencial que haja transformação na prática dos educadores, já que é bom para aluno aquele mediador que trabalha através de diálogos. Os educadores de jovens e adultos têm que repensar a organização da disciplina, ampliando possibilidades para que os alunos realizem percursos apropriados para sua vida.

De acordo com Ribeiro (1999) o que pode contribuir para a ação dos professores de jovens e adultos, são os conhecimentos teóricos e científicos que se contrapõe aos

conhecimentos práticos e espontâneos. Assim, constata Ribeiro (1999), ao exercer suas funções, os professores de EJA devem oportunizar que os educandos desenvolvam o máximo possível de autonomia, estimulando-os em sua avaliação a fim de compreender suas carências e progressos. Além disso, os professores de jovens e adultos têm de possuir uma maior sensibilidade para atuar com este público, já que podem encontrar diferenças culturais em seus alunos. Também devem refletir constantemente sobre seu processo educativo buscando meios de aperfeiçoá-lo para que os programas funcionem qualitativamente e quantitativamente.

Nesse sentido, os profissionais da EJA e da EAD, devem possuir uma formação continuada, conforme está garantido na Resolução nº 6 de 2010, ou seja, é necessário que os educadores tenham uma formação específica que os capacitem em seu domínio operacional das novas tecnologias das comunicações e informações e, que este docente tenha comprometimento com seu fazer pedagógico, interagindo com os indivíduos da modalidade da EJA.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e análises que aqui realizamos, demonstrou que a EJA percorreu diferentes momentos de transformações históricas até chegar ao resultado atual em que está sendo investido no propósito de erradicar o analfabetismo no Brasil. No entanto, como já foi analisado anteriormente, este propósito não é inovador, ou seja, todos os programas destinados ao público da EJA, sempre tiveram a intenção de erradicar o analfabetismo, mas infelizmente nenhum programa de governo ainda alcançou esta meta. Não cabe aqui nesse espaço fazer uma discussão mais ampla a esse respeito, mas sabemos de antemão que muitas questões precisam ser reavaliadas para que o Brasil possa se orgulhar de apresentar um dado mínimo de analfabetos.

Segundo Saviani (2010), os analfabetos estão deixando de ser aqueles indivíduos que não sabem ler e escrever. Para o autor o mundo vive outra forma de analfabetismo, ou seja, o analfabetismo das informações.

E além do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional com dados referentes a este último que vão de 7% na Suécia, 14% na Alemanha, 22% na Inglaterra e 75% no Brasil, já se fala hoje num 'novo analfabetismo' caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas (SAVIANI, 2010, p. 2)

Esses índices demonstram que o excesso de informações tem ocupado o espaço do acesso ao conhecimento elaborado e impedido que os indivíduos compreendam o significado das dimensões sociais, políticas e econômicas em que vivemos o que significa que a maioria das pessoas não estão adquirindo o conhecimento científico. Neste sentido, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, é necessário que os educadores transmitam o conhecimento de forma adequada, para que todos possam compreender e, assim tornar cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Assim, o que podemos considerar ao final desse estudo é que para que toda esta demanda social seja atendida, é necessário que políticas públicas de educação cumpram seu papel, proporcionando uma formação continuada aos professores a fim de obter um resultado esperado que é a inserção social, política e cultural dos jovens a adultos que se encontram fora da educação escolar.

5- REFERÊNCIAS

BARREYRO, G. B. O **"Programa Alfabetização Solidária"**: terceirização no contexto da reforma do Estado 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 07 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil-1988**. Disponível em: <http://paraíso.etfto.gov.br/admin/upload/docs_upload/legisla01_constituicao.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2012.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: Decreto nº 5840/2006. Disponível em <http://ejaifes12.blogspot.com.br/2011/12/decreto-n-58402006.html>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: promulgada em 20/12/1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

CORDÃO, F. A. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&Itemid=866> Acesso em: 06 maio 2012.

CURY, C. R. J. **Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação: Parecer CNE/CEB 11/2000**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 04 maio 2012.

DOMBOSCO, C. T.; JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0128.pdf> Acesso em: 04 maio 2012.

MACHADO, M. M. **A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2012.

MARIANO, M. C. Desenho do programa Brasil Alfabetizado e do plano de avaliação. In: **Brasil alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, nº 5, v. 22, p. 13-34.

PIERRO, M. C. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2003.

RIBEIRO, V. M. **A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico 1999**. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300010>. Acesso em: 30 maio 2012.

SAVIANI, D. **Revista TIC Educação**. Campinas: UNICAMP, 2010.

BULLYING NO ÂMBITO ESCOLAR: SUAS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Andressa Carla de Oliveira²⁶
Elias Canuto Brandão²⁷

RESUMO

O presente estudo debate o *bullying* no contexto escolar, procurando compreender suas causas e consequências, analisando o que o mesmo pode trazer de negativo na vida social, nos relacionamentos e na aprendizagem dos alunos que sofrem esta forma de violência. O estudo foi sustentado em pesquisa bibliográfica, buscando apontar caminhos para a construção da chamada cultura *antibullying*, contribuindo com a formação de professores mais atentos com o diagnóstico e prevenção de possíveis agressões em sala de aula. O tema é de preocupação no contexto escolar brasileiro e em outros países e por isto, conhecê-lo e se aprofundar nas causas e consequências contribuirão para sua prevenção.

Palavras-chave: Violência escolar. *Bullying*. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa o *Bullying* no âmbito escolar e contribui com a formação de educadores para orientar seus educandos no que tange aos prejuízos sociais e educacionais.

Por séculos o *bullying* prevaleceu em nossas escolas sendo considerado como algo natural e, portanto, ignorado pelas instituições de ensino. Atualmente e em parte resultado da repercussão na mídia, os atos agressivos entre estudantes tornaram-se conhecidos e estudados enquanto diferentes formas de violência, praticados por crianças e adolescentes no espaço escolar, causando sérios danos à vida dos

²⁶ Acadêmica do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Paraná.

²⁷ Doutor em Sociologia. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Paraná.

envolvidos, atingindo dimensões cada vez maiores e complexas, a exemplo do *bullying*, pois o praticante direciona seu ataque a uma pessoa determinada e de forma constante, levando-o a se auto-excluir do meio social em que está inserido.

Por se tratar de um assunto complexo e de sua prevalência em nossas escolas, contribuiremos com uma discussão que esclareça a questão, possibilitando ações conjuntas no enfrentamento dessa problemática.

O estudo e as observações *in loco* indicaram que este tipo de comportamento violento entre os estudantes pode ter origem dentro da própria escola e, sendo detectado e trabalhado pedagogicamente em tempo hábil, pode ser solucionado pela própria equipe escolar. O problema é que várias situações acabam escapando do controle das escolas, passando a necessitar do apoio da família e de alguns especialistas como os psicólogos.

A prática do *bullying*, apesar de histórica, expandiu-se com a organização da sociedade capitalista, alterando as relações afetivas, expondo os indivíduos a uma relação de competição no nível social, no trabalho e escola, afetando o núcleo familiar. O fato de os pais passarem boa parte do seu tempo trabalhando e ausentando-se do desenvolvimento de seus filhos, reflete no comportamento das crianças e adolescentes na escola, chegando à falta de limites, tornando-as agressivas e violentas, ao limite de cometerem *bullying*.

Frente à realidade de crueldade, alencamos no final deste estudo, possíveis contribuições que a escola e a família possam realizar em relação ao *bullying*, possibilitando seu enfrentamento.

Para facilitar a compreensão do estudo, o analisamos a luz da metodologia dialética, compreendendo a realidade histórica e cultural dos indivíduos envolvidos, pois, segundo Guareschi e Silva,

Ao tratar de bullying, é importante considerar ainda uma questão fundamental: o contexto, isto é, o quanto a cultura em que os jovens

estão imersos pode influenciar no modo com que lidam com problemas e pessoas [...]. Muitos alunos envolvidos no bullying receberam influência cultural que eliminava opções que não envolvessem violência na resolução de problemas do dia-a-dia. (2008, p. 55).

Um olhar atento sobre o *bullying* leva-nos a perceber que as experiências vivenciadas pelo aluno em seu meio e na sua comunidade podem repercutir diretamente em seus atos. Faz-se necessário dessa forma, promover o diálogo, a solidariedade, a tolerância frente às diferenças e o incentivo à paz, não apenas na escola, mas principalmente no ambiente familiar, pois é nela que são moldados os primeiros conceitos de respeito, moralidade e ética.

Destacamos que várias teorias dão suportes para conhecer o fenômeno *bullying*, apesar de não existir grandes obras que tratam sobre a questão, seja nas escolas ou na sociedade. Daí a importância de discutirmos a temática, pois a discussão contribuirá com a preparação dos educadores no seu enfrentamento, possibilitando-os ir além da violência em si, pois a prática do *bullying* pode envolver questões culturais, econômicas e políticas, refletindo na educação.

1 O BULLYING NA ESCOLA E SUA DEFINIÇÃO

Pessoas que convivem ou que trabalham com crianças e adolescentes diariamente sabem que praticam “perversões”, correrias, provocações e brigas em todos os momentos. E quem nunca praticou? Na escola, devido à convivência com outras crianças ou adolescentes da mesma idade essa realidade é frequente.

As crianças praticam brincadeiras de mau gosto e ofensivas e para elas é normal. Aos olhos dos adultos, as crianças não têm limites. Mas tem. Falta preparo dos educadores para lidar com a situação. E o preparo começa na Universidade que também está despreparada para a formação dos educadores.

Neste complexo, presencia-se a postagem de apelidos e “sarros” das imperfeições físicas ou da situação econômica que o outro possui, dentre outras formas de ataques pejorativos. O problema e preocupação dos educadores é que as “brincadeiras” estão acontecendo de maneiras mais graves e frequentes com o uso de agressões verbais, físicas e de forma discriminatória.

Destacamos que a violência social nas escolas é histórica e análise tem se dado com afinco devido ao crescente número de comportamentos agressivos entre os estudantes.

No bojo da violência social o *bullying* causa prejuízos a quem sofre. Segundo Michaelis *apud* Camargo e Costa, (2010), a palavra *bully* de origem inglesa significa indivíduo “brigão”, “fanfarrão”, “tirano”.

Utilizada no verbo *bullying*, possui o significado de ameaçar, amedrontar ou maltratar, onde o indivíduo protagonista submete o outro a passar por situações de humilhação por meio de ameaças físicas, emocionais, cognitivas ou sociais, como adiantada anteriormente, sempre de forma repetitiva sobre um mesmo indivíduo.

Como meio protetor de quem sofre vexames como o *bullying*, existe no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O Estatuto é um documento que estabelece os direitos e deveres às crianças e adolescentes. O artigo 17 prescreve:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integração física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação de imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990).

Na continuidade do resguardo do direito, o artigo 18 preceitua ser “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violentos, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (BRASIL, 1990).

O *bullying* confronta-se com o ECA pois se manifesta através de agressões verbais, físicas, morais, materiais e psicológicas de maneira intencional e repetida, sem uma motivação específica.

A ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), com patrocínio da PETROBRAS, realizou uma pesquisa em 2002 em onze escolas do município do Rio de Janeiro, envolvendo 5875 estudantes de 5º e 8º séries, para verificar o índice de estudantes envolvidos com o *bullying*.

Os dados obtidos foram que 40,5% desses alunos estão diretamente envolvidos em atos de *bullying* na escola neste ano, sendo que desse total 16,9% são alvos da violência, 10,9% alvos/autores e 12,7% autores direto de *bullying*, indicando que enquanto a sociedade se organiza para lutar pela proteção legal das crianças e adolescentes, o que é um direito intransferível, o interior da escola tem sido palco de violência de todas as formas contra os mesmos e que o Estado, enquanto protetor dos direitos sociais, políticos, econômicos, culturais e civis, não dá a devida atenção e amparo, sendo conivente com as diferentes formas de violência, podendo ser penalizado.

2 PERSONAGENS DO BULLYING

Existem três personagens nesse tipo de violência: o agressor, a vítima e o expectador. De acordo com Silva (2010), as vítimas do *bullying*, em geral, fogem do padrão imposto por um determinado grupo de alunos, sendo pelo seu caráter físico, racial, altura, peso, cultura, regionalidade, dentre outras características, geralmente são inseguras e possuem dificuldades de se expressar.

Os atingidos não conseguem reagir a estes ataques provocadores e agressivos, tornando-se alvo fácil de coação. Como consequência ficam vulneráveis a ter doenças decorrentes às provocações, ameaças e perseguições, podendo

desenvolver transtornos do pânico, ataques de ansiedade, angústia, depressão, anorexia, bulimia, fobia escolar e outros problemas de socialização, podendo levar o indivíduo ao suicídio, cometer homicídios ou como forma de compensação dos maus tratos sofridos, procura vitimar outras crianças ou adolescentes, repetindo contra elas agressões semelhantes às que sofreu.

O provocado ainda corre risco de, caso as perseguições não serem identificadas e tratadas a tempo, se tornar adulto reprodutor de atos de *bullying* em seus relacionamentos pessoais na sociedade ou na escola, no mercado de trabalho ou em seu ambiente familiar.

Os diversos estudos e observações indicam que os praticantes do *bullying* geralmente são inseguros e possuem dificuldades de se expressar em grupo e na coletividade. Silva (2010) coloca que os praticantes podem agir só ou em grupo, provocando a violência no intuito de obter boa imagem pessoal, de “fortão” ou “valentão”, tendo a sensação de estar popular, possuindo em sua personalidade traços de desrespeito e maldade.

Para o autor, o agressor pode ter origem social em lares desestruturados e pode ser uma pessoa que não recebeu a atenção devida quando necessitava, não conseguindo transformar sua raiva em diálogo.

Destaca a autora que nestes acontecimentos os personagens expectadores são partícipes da situação ao não intervir para evitar as agressões. Podem não participar diretamente do conflito, mas são fundamentais para a continuidade do ato, pois testemunham à ocorrência das agressões e não defendem o agredido, nem se juntam aos agressores.

A convivência dos expectadores tem duas possibilidades. Uma é medo de se tornarem a próxima vítima do agressor, omitindo-se diante das agressões. A outra é

de atuarem como platéia, reforçando a agressão, rindo ou usando palavras de incentivo ao agressor, prejudicando psicologicamente o agressor e o agredido.

3 O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

O *bullying* expande-se a cada dia, tornando-se mais conhecido pelos debates e reportagens realizados pela mídia, como a divulgação do massacre de Realengo no ano de 2011, no Rio de Janeiro, onde o jovem Wellington Menezes de Oliveira, entrou armado na escola onde estudou por anos, atirando contra todos, resultando na morte de 12 estudantes sendo que o *bullying* estaria entre as motivações do atirador.

Casos como este, são divulgados frequentemente pela mídia, devendo assim receber uma atenção especial por toda a sociedade, para que situações semelhantes não venham a ocorrer noutras partes do país, ganhando espaço e visibilidade na mídia sobre a problemática do *bullying*.

A expansão ganha força com o contributo da mídia, sobretudo televisiva, ao indiretamente induzir as crianças e adolescentes a reproduzirem na escola os conteúdos das reportagens, novelas, seriados, filmes ou jogos de vídeo-game, podendo resultar em agressões físicas, psicológicas e verbais.

A mídia – intencional ou não – induz as crianças a imaginar que tudo pode ser resolvido através da violência, colaborando para a agravação do problema do *bullying* nas escolas. Cabe ao Estado, por meio da instituição escola – apesar de não ser sua função e responsabilidade – e dos pais conscientizarem as crianças e adolescentes que os conflitos não devem ser resolvidos através de atitudes violentas, do “*te pego na saída*” ou “*me aguarde na saída*”, mas sim por meio do diálogo.

Um possível caminho para solucionar ou prevenir o *bullying* é reunir a equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos das instituições de ensino no levantamento de situações e meios de solucioná-lo, com leituras, palestras, teatros ou reportagens, pois a instituição não pode se esquivar aos conflitos, mais ainda quando as situações de *bullying* ocorrem nos espaços internos da escola.

A responsabilidade da instituição se justifica, pela falha na vigilância dos menores, enquanto que a dos responsáveis se dá em razão de sua inoperância e mesmo omissão quanto à importante parcela de responsabilidade que lhes cabe na educação dos seus filhos. (LEITE, 2011, p. 71).

Assim, as instituições devem ficar atentas a tudo que ocorre em seu interior, a exemplo de relacionamento entre os estudantes: brigas, drogas, olhar diferenciado, silêncio exagerado, entre outros e, os pais, devem ficar atentos quanto à mudança de comportamento de seus filhos.

Segundo Almeida (2012), os pais só percebem que a criança está sofrendo algum tipo de agressão, quando aparecem com marcas pelo corpo, procurando a escola – talvez tarde demais – para saber se está acontecendo algo de anormal com seus filhos. Descreve que as crianças quando agredidas aparecem com vários sintomas diferentes de seu normal, chorando excessivamente, recusando-se a ir à escola, queda no rendimento escolar, isolamento, entre outros.

As queixas e alterações de comportamentos podem indicar anormalidades que não devem passar despercebidas, pois podem estar passando por situações conturbadoras, não conseguindo falar sobre o que está acontecendo, devido às ameaças realizadas pelos agressores.

Observações semelhantes devem ser acompanhadas junto ao agressor, seja no convívio do agressor com sua família e sociedade, seja na escola, pois a relação convívio e comportamentos podem influenciar nas suas atitudes. As observações podem evitar que os agressores se revoltem e reproduza os atos contra outros.

[...] as famílias podem ajudar a manter seus filhos afastados da violência, podem, também, socializá-los para ela. Pais violentos podem estar contribuindo para tornar violentos os seus filhos. Se a violência familiar pode, de alguma forma, agravar os efeitos da violência urbana sobre as crianças e jovens, é possível que ele produz consequências muito significativas e imediatas sobre a vida escolar [...]. (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 62).

A ausência de limites ou a falta de diálogo com os filhos deixam de lado a educação dos mesmos, contribuindo para o distúrbio comportamental, podendo os pais em situações como estas, serem responsabilizados pelos atos dos filhos na escola e na sociedade.

Neste sentido, o acompanhamento permanente da família sobre seus filhos na rua, na escola e em ambientes coletivos pode contribuir para comportamentos saudáveis e formação da personalidade. Por outro lado, a formação da personalidade das crianças e adolescentes geralmente é prejudicada pelos programas violentos da mídia. Tratando-se da família, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 4º, prescreve:

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

O Estatuto deixa evidente caber primeiramente à família o dever de zelar pelos direitos e deveres de convivência social básicos do menor, dentre eles a educação, pois é através dela que a criança tem o seu primeiro contato com o mundo afetivo e social.

4 CONTRIBUIÇÕES DE PREVENÇÃO CONTRA O BULLYING

De acordo com Santomauro (2010), algumas ações contra o *bullying* ou mesmo contra outras formas de violência nos espaços educacionais podem ser realizadas pela direção das escolas, a exemplo de medidas de prevenção, visando solucionar esta problemática. Dentre as medidas podemos citar:

- A promoção de atividades que garanta o bom relacionamento entre os estudantes, como ensinar a olhar para o outro, visando tolerar as diferenças individuais de cada um;
- Reunir os alunos para falarem e desabafarem sobre seus descontentamentos, visando à formação de um ambiente equilibrado;
- A equipe pedagógica e diretores devem dar o exemplo e não agirem com agressividade e autoritarismo nas salas ou contra os colegas de trabalho, pois os alunos os vêem como modelo;
- Realizar discussões e levantamento de normas sociais e educacionais entre alunos e educadores;
- Pensar com o envolvimento do conjunto da escola (agentes, direção, professores, funcionários, alunos e familiares) formas de identificação do *bullying* e possibilidades de sua exclusão e;
- Realizar sondagem do *bullying* por questionários anônimos, verificando o relacionamento dos alunos na escola, identificando assim possíveis agressões e buscando contribuições de pistas para possíveis soluções.

Debarbieux (2011, p. 26), analisa que “a violência nas escolas só pode ser enfrentada se tratada com profundidade, com formação docente específica, incentivo à solidariedade e aumento da proximidade entre professores e alunos”.

A ABRAPIA coloca algumas outras orientações para os diretores, coordenadores e professores visando reduzir o índice de *bullying* nas escolas. Para a Associação, é

importante desde o primeiro dia de aula falar com os alunos que não será tolerado práticas de *bullying* na instituição, fazendo com que todos se comprometam evitá-lo, não praticando violência e avisando a direção caso percebam indícios de ocorrência.

Defende-se ainda a promoção de debates e projetos que tratem sobre o tema *bullying* nas salas de aula, divulgando e fazendo que seja assimilado por todos. Aconselha a entidade que quando ocorrer alguma situação de *bullying*, procurar lidar com o mesmo da melhor forma possível, de forma direta, investigando e analisando os fatos, conversando com os envolvidos, chamando sempre os pais ou responsáveis pela criança ou adolescente para que tomem ciência e consciência do ocorrido, levando-os a participar junto com a escola em busca de soluções.

O *bullying* é sério, mas não é e não pode ser considerado um fenômeno fora das possibilidades e controle. Na maioria das vezes falta vontade política e disposição por parte dos gestores educacionais em encarar a problemática, tornando-a reversível. É necessário conscientizar o agressor sobre as consequências do que faz, fazendo com que se coloque no lugar do agredido, mostrando a ele e à vítima que não estão sozinhos e que com ajuda de psicólogos ou de outros especialistas é possível alterar o comportamento agressivo. Para Nogueira,

Quando identificados um autor e uma vítima, ambos devem ser orientados. Seus pais devem ser alertados e estar cientes que seus filhos, agressor ou agredido, precisam de ajuda especializada. O comportamento dos pais diante deste comunicado é muito importante: não se deve cobrar o revide, nem intimidar ou agredir. Este é um momento de aprendizado para todos, e mostrar como se controlar, manter a calma e evitar comportamentos de violência é imprescindível. (NOGUEIRA, 2005, p. 9).

Um erro constante dos pais que tomam conhecimento de filhos que sofrem violência é instigá-los à réplica com frases como “*você não é homem não?*” ou “*seja homem, pegue-o da próxima vez*”, significando despreparo enquanto pais ao provocar o contra-ataque, sendo importante a escola entender que pais têm os educandos, podendo desenvolver algumas ações de conscientização também a eles.

A Associação ABRAPIA defende como necessário a formação de professores preparados para intervir em situações de *bullying* ou outros tipos de violência, possibilitando, conhecerem os meios de apoio e encaminhamentos para medidas legais e soluções às situações de agressões, caso o diálogo com os envolvidos não tenham êxitos. É preciso formar alunos conhecedores do que é *bullying* e dos prejuízos que o mesmo resulta, promovendo ações *antibullying*, conscientizando-os dos danos, promovendo o respeito às diferenças, a solidariedade e proporcionando relações saudáveis entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-comunidade. Sobre esta temática, Guareschi e Silva defendem que,

A escola deve priorizar a conscientização geral de seus alunos e estimulá-los ao engajamento em projetos *antibullying*. Deve-se encorajar os alunos a participar de intervenções que promovam a supressão de atos que caracterizam o *bullying* para, desse modo, mostrar aos autores que eles não terão seu apoio, nem sua omissão. (2008, p. 77).

Combater o *bullying* é uma tarefa permanente de educadores, pais e sociedade em geral, conscientes de que não é de uma hora para outra que este problema seja solucionado e que há dificuldades para alcançar êxitos no seu combate, pois se trata de um fenômeno complexo, sendo necessário o envolvimento de educadores e pais, mesmo quando estes alegam falta de tempo no acompanhamento da formação sócio-biológica dos filhos.

É necessário promover orientações, uma conscientização de forma geral e sempre estar discutindo a respeito do *bullying* nas escolas, nos lares e ambientes de trabalho, evitando que o fenômeno seja reproduzido na vida adulta, gerando um círculo vicioso que alcance os filhos de quem pratica no momento.

RESULTADOS PARCIAIS

O *bullying* até há pouco tempo apresentou-se de forma natural e camuflada em nossas escolas. Com o crescente número de ações violentas no interior das mesmas, houve a necessidade de se investigar tal prática, analisando como ela se manifesta na sociedade e na escola, conhecendo suas características e seus personagens e ainda os fatores que favorecem sua ocorrência no âmbito escolar.

O *bullying* é uma forma de violência, apresentando-se em forma de agressões físicas, verbais, psicológicas contra outro indivíduo, geralmente sobre a mesma pessoa e de forma repetitiva, trazendo consequências negativas na vida dos envolvidos, a exemplo de o desenvolvimento de doenças decorrentes dessa prática, bem como a reprodução quando adulto de atos sofrido na idade infanto-juvenil, prejudicando as relações afetivas e sociais.

Assim, faz-se necessário uma conscientização sobre essa problemática, envolvendo a família, a escola e o Estado, para que juntos promovam ações para seu enfrentamento.

Por fim, destacamos que esta forma de violência é decorrente da forma com que nossa sociedade está organizada, de suas relações individualistas e excludentes. Não precisamos punir ou represar os agressores, mas sim resgatá-los, socializá-los, para evitar que futuramente haja mais vítimas de *bullying*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda. **O que é bullying sintomas e tratamento**. Disponível em: <<http://www.hiperativo.com/o-que-e-bullying-sintomas-e-tratamento/>>. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 set. 2012.

CAMARGO, Janira S. e COSTA, Leila P. O papel do professor frente ao bullying. In: **Saberes e sabores da educação**. SILVA, Henrique M. CELÓRIO, José A. SILVA, Márcia C. A. (Org.). Maringá: Eduem, 2010.

CANDAU, Vera Maria. LUCINDA, Maria da C. NASCIMENTO, Maria das G. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

DERBABIEUX, Eric. Ações contra o bullying. In: **Nova Escola**. Abril, n. 248, p. 26-28, dez. 2011.

GUARESCHI, Pedrinho A. e SILVA, Michele R. (Coord.). **Bullying**: mais sério do que se imagina. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

LEITE, Ivana. Responsabilidade pela violência infantojuvenil. In: **Visão Jurídica**. Escala, n. 56, p. 68-75, 1 sem. 2011.

NETO, Aramis A. L. FILHO, Lauro M. SAAVEDRA, Lucia H. (org.). **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. ABRAPIA. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>>. Acesso em: 24 de julho de 2012.

NOGUEIRA, Rosana M. C. P. A. **A prática de violência entre pares**: o bullying nas escolas. Revista Iberoamericana de Educación, nº 37, 2005, pp. 93-102. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie37a04.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2012.

SANTOMAURO, Beatriz. Violência Virtual. **Nova Escola**. Abril, n. 233, p. 66-73, jun/jul. 2010.

SILVA, Ana B. B. **Bullying**: Mentres Perigosas nas Escolas. 1. ed. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM VALORES NO PERÍODO DA ADOLESCÊNCIA DENTRO DA ESCOLA: PROJETO PIBID

Andressa de Fátima Casarim. dessa_casarim@hotmail.com
Gislaine Regina Souza. gislainereginaledesouza@hotmail.com²⁸
Nilva de Oliveira Brito dos Santos. nilvaobs@gmail.com
Cássia Regina Dias Pereira. cassiadiaspereira@yahoo.com.br²⁹

RESUMO

Este relato retrata a experiência docente com alunos de 6ª ao 9ª ano da Escola Estadual Maristela – Ensino Fundamental, localizada em Maristela distrito de Alto Paraná. Objetivando o exercício do planejamento, por sinal vivenciado durante o curso de Pedagogia. O trabalho vem sendo desenvolvido pelas bolsistas no Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID / CAPES. Na caminhada uma metodologia diferenciada, envolvendo vertentes artísticas, como por exemplo, oficina de teatro, produção textuais acontece no cotidiano escolar. Dinâmicas que objetivem o melhor relacionamento entre os alunos participantes do projeto, aquisição de valores e virtudes, integração, um novo olhar frente ao futuro profissional, bem como o estímulo à aprendizagem constituem eixos temáticos. A participação e o desenvolvimento educacional e psicológico têm sido observados. Essa experiência está se constituindo referência na vida destes alunos.

Palavras-chave: Planejamento, PIBID, Valores, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A experiência das participantes bolsistas do projeto PIBID, possibilita relatar as intenções, os resultados e a importância que o subprojeto Diversiarte – Maristela trouxe para os alunos que fazem parte do projeto. Estes foram estimulados a

²⁸ Acadêmicas do segundo ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Unespar.

²⁹ Professoras do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR

desenvolverem seus estudos e habilidades, de posse da aquisição dos conhecimentos propostos. As diversas vertentes artísticas e metodologias diferenciadas utilizadas somam para um novo rumo na vida dos alunos. Por outro lado, este projeto também é fundamental para a formação docente das bolsistas propiciando-lhes crescimento.

1. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM VALORES NO PERÍODO DA ADOLESCÊNCIA DENTRO DA ESCOLA.

A sociedade moderna sofre transformações constantes e está caminhando para um futuro que despreza cada vez mais os valores e virtudes. O mundo pós-revolução industrial busca encontrar respostas para tantos problemas sociais. Entre eles a crise em que se encontram nossos jovens e adolescentes, dos quais muitos não obtêm nenhuma boa orientação ou referências positivas para a convivência em sociedade e também em família. A nova composição da família desde a revolução industrial, quando as mulheres passaram a assumir o papel de provedoras do lar, desconfigurou não só o modelo tradicional familiar, mas também a personalidade dos indivíduos que compõe o corpo social, de acordo com Rossine (2008). A afetividade é a base da vida. E, quando as crianças não encontram o carinho e a presença da mãe desde a primeira infância, há um desequilíbrio na formação de sua personalidade que são lançados, com pouca ou nenhuma referência de como conviver nas demais esferas da sociedade.

Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da afetividade humana, independente de idade, sexo, cultura (ROSSINE, 2008, p. 16).

A aceleração constante da busca pelo do capital provoca a extinção da afetividade. Para a autora supracitada, o avanço tecnológico e global, apesar de auxiliarem na aquisição do conhecimento, contribuiu ainda mais para desvalorizar as relações humanas e em sua concepção:

Nosso desafio será acompanhar o desenvolvimento tecnológico sem esquecer o que temos em mãos seres humanos em formação. Precisamos de uma educação mais humanista, voltada para o ser humano em suas características de ser dotado de corpo, espírito e razão e emoção (ROSSINE, 2008, p. 13)

Os educadores atuais têm por função não só puramente o ensino formal, mas também o resgate dos valores para melhor inseri-los na realidade social. Segundo Araújo e Aquino, “evocar a noção da crise de valores na sociedade se tornou algo comum” (2001, p. 9).

A indisciplina, a violência, a apatia, junto a falta de perspectiva, de limites e solidariedade na juventude, como bem dizem os autores, recaem sobre a sociedade e principalmente através da mídia, dissipando a ideia de que houve a perda dos valores a serem ensinados para as novas gerações, promulgando a ideia de que a educação deveria voltar a ser como era nos modelos antigos. Assim, defendem a ideia de que os modelos de educação antigos não refletiam a necessidade do contexto social da época em relação ao interesse coletivo, já que mesmo em épocas anteriores, havia um quadro social marcado por injustiça e desigualdades, das quais mesmo hoje, no século XXI, ainda há marcas muito grandes desse período. Portanto, os autores justificam:

A bem verdade, tudo leva a crer que estamos diante de uma vertente do autoritarismo ainda mais violenta, posto que idéias e práticas de exclusão são justificadas e neutralizadas a partir de interesses individuais ou de grupos econômicos e/ou ideologicamente dominantes (ARAÚJO ; AQUINO, 2001, p. 11)

Araújo e Aquino acreditam que a construção das relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, das quais respeitem as diferenças físicas, psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas, muitas vezes, não passam por um resgate de valores passados tradicionais. Outras, passam pela incorporação, através do cotidiano, pelos princípios de valores não consolidados por nenhuma cultura ou ofertada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (2001, p. 11).

Algumas pessoas acreditam que a educação moral pode ser formada através de palestras, leitura, novas tecnologias, ou mesmo pela convivência com pessoas moralmente corretas e coerentes. Porém, para os autores Araújo e Aquino, essas concepções são consideradas como ingênuas já que, de fato, há vários casos de pessoas que possuem acesso as informações de qualidade e exemplos moralmente adequados na sociedade, na família, na escola, mas mesmo assim, que se tornam indivíduos sem qualquer compromisso ético. Assim, há a adoção da teoria:

[...] os valores são construídos na interação mesma entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído por pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes. Dessa maneira, os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive (ARAÚJO ; AQUINO, 2001, p. 15).

Assim, os autores dizem que para se promover uma educação em valores, é necessário partir do ponto de vista ético:

[...] propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções, e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral (ARAÚJO ; AQUINO, 2001, p. 15).

Para Sastre e Moreno quando se trata das relações interpessoais e dos sentimentos, os alunos possuem maior motivação, visto que não são agressivos ou hostis por si mesmos, mas por que assim o aprenderam, vivendo ou presenciando:

Dado que os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de sentimentos que constituem, em muitas ocasiões, a própria causa dos conflitos (ofensas, insultos, falta de valorização, medo etc.), consideramos que a aprendizagem da resolução de conflitos deve ser precedida ou acompanhada de uma aprendizagem emocional que dotará os (as) alunos (as) dos conhecimentos imprescindíveis sobre seu próprio comportamento emocional e sobre o das demais pessoas (SASTRE ; MORENO, 2002, p. 55).

Os sentimentos e emoções, visto a identidade histórica e cultural pelas quais os alunos passam, são bases que os movem e os estimula rumo à formação de sua identidade pessoal e social, consequentemente profissional. Desta forma, o trabalho docente, agregado à valorização destes fatores, a metodologia diferenciada – que, neste caso, aborda as vertentes artísticas – e o resgate dos valores e virtudes imprescindíveis na formação cidadã, é fundamentalmente capaz de proporcionar ao aluno a reflexão sobre si e sobre o que o envolve em meio à comunidade, resolvendo muito dos conflitos que essa comunidade agrega.

Trabalhar os sentimentos e as emoções no ensino fundamental e médio, por meio da resolução de conflitos que solicitem a integração dos aspectos afetivos e cognitivos do raciocínio humano, seria uma forma de promover o progresso no campo das relações interpessoais, tanto nos microgrupos (casal, família, amigos) quanto nos coletivos mais amplos (relações étnicas; entre países)(SASTRE ; MORENO, 2002, p. 11).

Segundo Japiassu, as artes não são contempladas com atenção necessária por parte “dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para a formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para educação infantil e o ensino fundamental no Brasil” (2008, p. 23), sendo consideradas supérfluas e categorizadas apenas como lazer ou recreação. Porém, a relação entre a educação e o teatro, corresponde diretamente ao desenvolvimento da interação, linguagem, comunicação, já que estão ligadas ao lúdico, que é base fundamental para o desenvolvimento da criatividade, espontaneidade, inclusão social, incorporação de conteúdos históricos e científicos, noções das expressões humanas que refletem a psicomotricidade. Dentre tantas características das quais o teatro ocupa vigente contribuição, “o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural” (JAPIASSU, 2008, p. 26) são as principais contribuições.

1.1 O PROJETO

O Projeto PIBID/ CAPES iniciou-se em 2009 e tem como objetivo a formação docente, utilizando-se de teorias e práticas aprendidas durante a licenciatura, para atendimento às escolas com IDEB baixo. Fazem parte do projeto as Licenciaturas de Pedagogia, Ciências, Geografia, Matemática e Letras (Português). No total, há 24 bolsistas, subdividindo-se em 4 grupos para cada licenciatura, sendo que há 6 bolsistas em cada grupo do qual uma integrante é coordenadora, orientada pelas supervisoras escolares, auxiliando as práticas e metodologias relacionadas aos alunos. O PIBID atende três Escolas de rede pública estadual e também atende as demais licenciaturas.

1.2 SUBPROJETO “DIVERSIARTE”

O projeto de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia vem sendo desenvolvido na Escola Estadual de Maristela no período do contra turno visando o desenvolvimento da personalidade democrática e cidadã dos alunos, baseado na retomada dos valores e o trabalho com conteúdos que estimulem a criatividade, a interação, e a reflexão quanto à importância do ensino na construção de identidade pessoal e profissional. Valoriza os conhecimentos dos alunos, subsidiando-os com temas artísticos e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto de Iniciação à Docência é essencial para a formação de futuros professores. Visa garantir experiência docente.

As bolsistas utilizam de práticas diferenciadas, aplicando-as de forma significativa, dando novo rumo às práticas de ensino, buscando articular o conhecimento adquirido,

ou seja, a integração entre teoria / prática. Construir uma identidade profissional é fundamental somando-se, neste caso, o envolvimento nas práticas pedagógicas a fim de contribuir com um ensino de qualidade.

Alguns pontos foram observados com relação aos alunos. A segurança, liberdade, bem como sentimento de amizade, de referência pessoal, que em muitos dos casos familiares, não existia. Outro ponto observado, a disposição. No início os alunos se mostravam indispostos e sem motivação para fazer atividades propostas, principalmente aquelas que exigiam a escrita. Para eles, se tornava maçante já que as aulas na parte da manhã se tratavam de conteúdos escritos. Mas, ao longo do trabalho a relação entre os alunos e as bolsistas foi amadurecendo e estes se dispuseram a participar do proposto nas atividades. Ao promover palestras e visitas ao Jornal e ao Teatro o interesse ficou mais aguçado. A relação educadoras-educandos e consequentemente, a qualidade das intervenções se intensificaram. As relações com a comunidade, o respeito, o interesse ao estudo melhoraram com as intervenções. Há que se destacar, no entanto, que alguns alunos não produziram dentro do projeto. Para os que permaneceram no projeto é notória a influência positiva do trabalho das bolsistas na vida deles, no modo de pensar e agir. Há impactos significativo no desenvolvimento e formação desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F., AQUINO, Júlio G. **Os direitos humanos na sala de aula : a ética como tema transversal**. São Paulo : Moderna, 2001.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas : Papirus, 2008.

SASTRE, Genoveva V., MORENO, Marimón M. **Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade**. São Paulo : Moderna, 2002.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches, **Pedagogia afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NA CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA³⁰

Araci Mariano de Araújo (UNESPAR – FAFIPA – Campus de Paranavaí,
aracymongeski@hotmail.com)³¹

Joana Ramos Herculano (UNESPAR – FAFIPA – Campus de Paranavaí,
joana@bs2.com.br)³²

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na área da educação, com o objetivo refletir sobre a formação do gestor escolar da educação básica da escola pública do Brasil, no modelo de gestão democrática, por meio de estudo bibliográfico. A metodologia utilizada tem abordagem qualitativa, pautada em leituras de autores que discutem o tema, tais como, livros, artigos, dissertações e legislação educacional. Nesse sentido, entender o que significa o conceito de gestão democrática, bem como conhecer seu contexto histórico e a formação específica deste gestor, expressa na LDB (9394/96), foi um passo fundamental para a realização da mesma. De acordo com leituras de fontes primárias e secundárias, concluímos que o gestor é o responsável pela organização da escola, que o desempenho das tarefas do cotidiano não depende exclusivamente de sua competência, mas do compromisso de todos os envolvidos nesse processo. Daí a importância de conhecer as relações desse sujeito dentro deste espaço, sua liderança, ou seja, seu perfil profissional.

Palavras-chave: 1. Gestão escolar democrática 2. Educação básica 3. Políticas educacionais. 4. Formação continuada do gestor escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a formação do gestor escolar da educação básica da escola pública do Brasil e objetiva compreender o perfil profissional do gestor escolar no modelo de gestão democrática, por meio de pesquisa bibliográfica.

³⁰ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica na XI Jornada de Pedagogia da UNESPAR – FAFIPA – Campus de Paranavaí, em setembro de 2012.

³¹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da UNESPAR – FAFIPA – Campus de Paranavaí, Paraná.

³² Orientadora professora especialista, do Colegiado do Curso de Pedagogia, da UNESPAR- FAFIPA – Campus de Paranavaí, Paraná.

A partir dos pressupostos da metodologia dialética pretende-se refletir sobre os problemas observados, com o intuito de entender o geral e o singular do objeto da pesquisa. Assim será abordada a seguinte problemática: A formação do gestor escolar no contexto atual é suficiente para atender as necessidades reais de sua função? Para fundamentar a metodologia dialética tomar-se-á como base, Barros e Gasparin (2011).

Para chegar à essência de uma determinada realidade de investigação, torna-se necessário ultrapassar sua aparência primária imediata e perquirir o constitutivo do objeto investigado, em todas as suas dimensões. Neste sentido, torna-se fundamental distinguir e perceber as ligações dialéticas existentes entre o singular, particular e universal (BARROS, GASPARIN, 2011, p. 34).

Dessa forma queremos justificar a categoria dialética que relaciona o singular e o plural, partindo da ideia dos autores supracitados. Nota-se que em um processo de investigação, o pesquisador deve considerar não apenas a realidade do contexto de seu trabalho, mas também do objeto de uma forma geral, visto que este contexto faz parte de uma esfera universal e as relações construídas historicamente, influi de maneira particular em cada meio, assim é preciso que exista ligação entre essas duas esferas do real.

A referida pesquisa busca conhecer a implantação do processo de gestão democrática escolar no Brasil, bem como a formação específica do gestor, fundamentando-se na teoria histórico-crítico. Utiliza-se de procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica que segundo Bernardo e Rocha, assim conceituam.

Pesquisa bibliográfica é aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, englobam livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas. A pesquisa bibliográfica, em conformidade com outras técnicas de pesquisa, também é feita em etapas (BERNARDO, ROCHA, 2011, p. 88).

Nesse sentido, queremos abordar no universo educacional um dos pontos mais relevantes da gestão da educação da escola, ou seja, o modelo de gestão

democrática, pois as inúmeras discussões sobre o tema busca encontrar soluções que possam transformar o sistema atual de ensino. Entender esse processo é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do gestor. Definir o conceito de gestão democrática é o primeiro passo para iniciar as reflexões propostas.

1 - CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O ser humano vive em meio a um processo de transformação e isso o possibilita intervir e atuar na sociedade na qual está inserido, visto que a educação é uma das ferramentas que promove essa transformação. Com isso o contexto educacional engloba questões muito complexas, pois envolve uma diversidade de profissionais das mais diferentes funções. Entender o modelo de gestão adotado pela escola é primordial para ordenar corretamente essas funções. Segundo Libâneo (2001) a gestão democrática baseia-se:

Na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual (LIBÂNEO, 2001, p. 123-124).

De acordo com o autor a gestão democrática envolve um conjunto de relações, já que a escola é considerada um organismo vivo, onde todos devem saber da importância de sua tarefa e que um trabalho coletivo requer o empenho de todos. Segundo o dicionário (Melhoramentos, 2009, p. 326) a palavra gestão vem do latim *gestione*, ato de gerir; significa gerência, administração, uma organização planejada de forma a garantir os melhores resultados.

A gestão democrática conceituada por Ferreira (2008) e descrito por Nascimento (2006) em sua dissertação de mestrado da Universidade de Brasília, expressa que:

[...] gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma

organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão, como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (FERREIRA, 2008, p. 306 *apud* NASCIMENTO, p. 11).

O autor salienta que a gestão democrática deve estar centrada no desenvolvimento humano, onde o trabalho é organizado de forma que haja a participação de todos, para que os objetivos traçados pelo grupo sejam concretizados.

2 - BREVES CONSIDERAÇÕES DO CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Com as mudanças ocorridas na sociedade e no campo do trabalho, muitos desafios surgiram principalmente no sistema educacional. O modelo de gestão democrática é decorrente de um processo que buscava a democratização do país diante de um cenário político onde a ditadura militar governava o Brasil. A universalização do ensino público, é fruto de grupos que lutaram contra as marcas deixadas pelo autoritarismo e a ausência da democracia nesse período. Nasceu assim, na década de 1980 o movimento que reivindicava uma educação pautada nos princípios de liberdade, que englobasse a gestão democrática e a qualidade do ensino, ecoando a luta que teve início com Anísio Teixeira em 1920 e outros educadores que participaram do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual afirmava:

O direito de todo cidadão à educação e a obrigação do governo nacional de estabelecer um sistema de escolas públicas capaz de satisfazer às demandas de modernidade e desenvolvimento. A escolarização deveria ser universal, secular, co-educacional, compulsória e gratuita, a fim de assegurar igualdade de oportunidade a todas as crianças (PLANK, 2001 p. 69).

Para o autor a educação deveria ser acessível a todos e caberia ao governo promover meios para esse acesso nas escolas públicas. Grandes transformações

ocorreram, como algumas reformas educacionais, surgindo vários encontros no país em busca de mudanças, sendo de suma importância o I Seminário Brasileiro de Educação em 1975 e o II Seminário Brasileiro de Educação em 1980, a III, IV E V Conferência Brasileira de Educação em Niterói em 1984, em Goiânia em 1986 e em Brasília em 1988, entre outras (BRASIL, 2006).

A partir desses encontros no início da década de 1990, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), que é expresso da seguinte forma:

O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores (BRASIL, 2012, p. 15).

A educação através da gestão democrática passou a ser referenciada na Constituição de 1988 com objetivo de modificar a concepção de homem tradicional, para uma nova visão de homem mais humano, capaz de refletir. O artigo 206, no capítulo III diz que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- e) valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos [1]
- f) gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
- g) garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A nova LDB (9394/96) avançou muito em relação à democratização do ensino com o conceito de gestão democrática afirmando que [...] “a gestão democrática como uma nova forma de administração escolar”, que é vista pelos envolvidos no processo

como uma mudança que busca transformação não apenas nos termos, mas em relação às ações. O artigo 14 e 15 expressam os seguintes princípios:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 9394/96, art.14 e 15).

Nota-se que as mudanças foram expressas nas leis, porém, para que sejam concretizadas é necessário que haja mudança de atitude dos envolvidos no processo, uma vez que a gestão democrática exige trabalho coletivo cabendo aos responsáveis pela escola pensar em práticas cotidianas que desenvolvam a responsabilidade e compromisso de cada integrante, incentivando a reflexão sobre a importância de seu papel, para que se sintam sujeitos desse processo.

A educação é uma ação que envolve um ato político, tendo seus objetivos definidos pela política educacional. Nesse sentido Saviani pontua que:

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc. e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2006, p. 85).

Diante das reflexões do autor, conclui-se que a educação não está dissociada da política. Para ter uma educação de qualidade, que vise formar o sujeito integral, capaz de atuar e intervir na sociedade que está inserido é necessária uma política educacional que priorize a educação como meio de emancipação do sujeito

historicamente construído, desenvolvendo a autonomia e reflexão como prática cotidiana e não apenas delegar responsabilidades para os sujeitos envolvidos na escola.

3- A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO GESTOR ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando que a gestão democrática requer do gestor formação que propicie condições de realizar articulações coerentes à organização das práticas pedagógicas e administrativas que engloba conhecimentos e habilidades para lidar com a complexidade da função, a LDB oferta a possibilidade da formação do gestor nos cursos de graduação e em pós-graduação:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LDB, 9394/96, art. 64).

De acordo com a nova visão de gestor e dos desafios do cargo, foi elaborado projeto de formação desses profissionais com curso de especialização em gestão escolar, através do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública apoiada pelo Ministério da Educação, iniciado no governo Lula em 2005, na gestão do ministro da educação Tarso Genro e reorganizado em 2006, na gestão do ministro Fernando Haddad, visando promover a formação continuada dos diretores das escolas públicas de educação básica, expressando a intenção do governo e sociedade por uma educação de qualidade.

Segundo a equipe técnica que elaborou o programa, este surgiu da necessidade de construir um processo de formação de gestores baseado nos princípios da gestão democrática. O programa faz parte de um plano de metas que integra o PDE, visto que o curso tem como princípio norteador o fato de que a gestão democrática das

escolas constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito a educação como um direito universal. O curso tem os seguintes objetivos:

Formar em nível de especialização gestores educacionais das escolas públicas da educação básica; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito a educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, p. 8, 2007).

Os objetivos acima descritos apontam para uma formação específica desses profissionais engajados no processo da gestão democrática. Essa proposta de formação tem como público o diretor e o vice-diretor, sendo que para participar é necessário que o gestor esteja em exercício da função em escolas da rede municipal ou estadual. A implementação da política educacional para as orientações dos referidos cursos de capacitação estão expressas na resolução nº 24 de 16/08/2010(BRASIL, 2007).

No Paraná o programa teve seu início na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em agosto de 2008, com o objetivo de formar 200 diretores de escolas municipais e 200 de escolas estaduais. Contudo 367 iniciaram o curso. Desses, 99 concluíram o programa, sendo que 27% receberam o título de especialista em gestão escolar. O curso é ofertado na plataforma Freire e segundo o Ministério da Educação o mesmo não alcançou as perspectivas desejadas.

Conclui-se que a formação dos profissionais que atuam no contexto escolar é de suma importância para o êxito do trabalho, visto que cabe a cada um ter a consciência de sua responsabilidade no desempenho da função, e como a escola busca por em prática um trabalho coletivo, a responsabilidade de organizar esse trabalho é do gestor, por isso ofertar uma formação específica a esse profissional tornou-se uma meta no cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante do exposto, entendemos que o contexto atual exige um gestor qualificado para o exercício de sua função, pois no mundo globalizado a instituição de ensino tem a missão de transformar informação em conhecimento. Assim sendo, mesmo com os avanços na formação continuada deste profissional, ainda há um caminho a percorrer, já que o processo educacional requer um gestor que vá além da competência técnica, que seja capaz de superar os desafios e as limitações do cotidiano escolar.

Em síntese, a gestão democrática implica na participação efetiva de todos os profissionais que atuam no contexto educacional. Sua organização é complexa e envolve uma gama de conhecimentos administrativos e pedagógicos onde o trabalho coletivo deve ser uma prática cotidiana, pois o sucesso não se restringe apenas ao gestor, mas a um grupo. Assim cabe-nos a reflexão de que a equipe é um dos requisitos primordiais para se concretizar um bom trabalho e como o diretor é o líder do grupo, têm a função de formar esta equipe, dividindo os fazeres e o poder, ressaltando a importância do trabalho em equipe em busca de um mesmo objetivo.

Nesse sentido, é visível a busca da formação específica do gestor, considerando que a política educacional vem dando condições para que esta se torne uma prática, visto que a elaboração dos programas são um dos princípios da gestão democrática que visa promover uma educação de qualidade.

Conhecer a formação do gestor escolar da educação básica pública é o objetivo deste artigo, porém as considerações aqui contidas retrata apenas parte do mesmo, já que a continuidade deste dar-se-á através de pesquisa de campo com gestores de instituições de ensino das redes Municipal e estadual de Nova Londrina, Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marta Silene Ferreira e GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In MACIEL, L e MORI, N. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009.

BERNARDO, Débora Giselli e ROCHA, Alessandra Santos da. TOLEDO, C. A. A. e GONZAGA, M.T.C. Pesquisa bibliográfica: conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constiticao/constituicao.htm>. Acesso em: 26/04/12.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96: Brasília. 1996. Ministério da Educação.

BRASIL. **Plano nacional de educação para todos**- Brasília, 2012, Domínio público. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/>. Acesso em: 25/06/12.

BRASIL. Ministério da Educação. PRADIME; **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais da Educação**. Caderno de textos, v.3, Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em 26/04/12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Curso de Especialização em Gestão Escolar**; Escola de Gestores da Educação Básica – apresentação -PDE, 2007. Disponível em: <portal.Mec.gov.br>

DICIONÁRIO. **Melhoramentos dicionário da língua portuguesa** - São Paulo, ed. Melhoramentos, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escolar**-Teoria e Prática; Goiânia, GO. 5º ed. Alternativa, 2001.

NASCIMENTO, Cleusy, F. **A trajetória da gestão democrática no ambiente escolar**. Revista Histedbr. Universidade Estadual do Centro – Oeste -UNICENTRO - Campus de Irati. Disponível em: <WWW.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../kOCvjBQ.pdf>. Acesso em; 20/04/12.

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**; teorias da educação. 38º ed. Campinas. Autores Associados, 2006, (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

O REFLEXO DO MODO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO CONTEXTO EDUCACIONAL NO BRASIL: TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO

OLIVEIRA, Benedita Rosiane dos Santos (UNESPAR-FAFIPA, rosianepedagogia@hotmail.com) ³³

MENEZES, Maria Christine Berdusco (UEM, maria_christine@ibest.com.br) ³⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o reflexo do processo de organização do trabalho na estruturação do sistema educacional no Brasil. Partimos do pressuposto que, as relações estabelecidas na sociedade entre os homens no processo de trabalho, se encontram imbricado com as transformações nos contextos presentes na sociedade. Para atender tal propósito, por meio de um estudo bibliográfico, primeiramente buscamos apontar em uma visão histórica e crítica, as características peculiares sobre o trabalho e os modos de organização do mesmo ao longo dos anos. Em seguida, articulamos a organização do trabalho na sociedade ao sistema educacional no Brasil, enfatizando o reflexo do taylorismo, fordismo e do toyotismo na configuração educacional. A partir dessas reflexões, salientamos que, o contexto educacional apresentado no cenário brasileiro, está atrelado ao processo de trabalho e conseqüentemente, aos interesses presente na sociedade capitalista, que é marcado pela propagação ideológica, na busca pela acumulação de capital.

Palavras-chave: Trabalho. Taylorismo. Fordismo. Toyotismo. Educação.

INTRODUÇÃO

A produção da vida material dos homens decorre por meio do trabalho. Segundo Marx (1989), o homem utiliza a natureza para suprir as necessidades humanas, sejam elas físicas ou mentais da fantasia, ou seja, de qualquer natureza. Nesse sentido, nossa inquietação foi no sentido de apontar os reflexos dos processos de

³³Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí / Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Graduanda no curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Humanas – CEICH, na mesma instituição superior.

³⁴ Professora orientadora. Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual do Paraná

trabalho taylorista, fordista e toyotista na educação no Brasil, já que o contexto educacional atualmente no Brasil segue pela perspectiva elucidada nos documentos legais aprovados na década de 1990, que por sua vez é influenciado por modo de organização do trabalho.

Diante desse contexto, abordamos no estudo, primeiramente um esclarecimento sobre o trabalho em sua essência. Consequentemente relacionamos a organização do trabalho com a educação no Brasil.

Esperamos que, esse estudo possa disseminar os sentidos ideológicos propagados na sociedade historicamente, referente ao contexto educacional, a fim de apontar que as relações desenvolvidas no processo de trabalho se encontram relacionados na propagação da educação atualmente.

1 O TRABALHO EM SUA GÊNESE

O processo de trabalho encontra-se relacionado com as transformações nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais na sociedade. Para entendermos o seu significado e sua atuação na sociedade atual, é necessário partirmos de sua essência, sem relacioná-lo a qualquer estrutura social definida, para posteriormente entendermos sua propagação na sociedade capitalista.

Marx (1989) elucida que, o trabalho em um sentido ontológico, é um processo que decorre da articulação do homem com a natureza, no qual o homem utiliza um material da natureza, modifica-o, a fim de suprir as necessidades humanas, sejam elas físicas ou mentais da fantasia. Podemos dizer que, o trabalho é uma das

condições para o desenvolvimento do homem, sendo este fator principal para a transformação do processo de hominização³⁵ para o processo de humanização³⁶.

Pelo homem possuir a capacidade de projetar em sua mente o resultado de um processo de trabalho, antes de transformá-la em realidade, afirma-se segundo Marx (1989), que o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, já que os animais não têm essa capacidade.

O processo de trabalho de acordo com Marx (1989) é composto por: o próprio trabalho (O homem por meio da utilização de seu corpo e sua mente é detentor da força de trabalho), o objeto de trabalho (O objeto dirige a atividade do homem, pode ser um elemento natural ou uma matéria-prima – que passou por uma modificação do homem, por meio do trabalho) e os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (Os meios de trabalho fornecem o local ao trabalhador, ou seja, é um elemento mediador na relação entre o homem e o objeto, pode ser um elemento natural ou uma matéria-prima, sendo que, o homem é capaz de produzir seus instrumentos de trabalho).

Marx (1989) relata que, o processo de trabalho produz um produto, ou seja, o trabalho é produtivo. Esse produto por sua vez, possui um valor-de-uso. Nesse processo, o objeto e o meio de trabalho são meios de produção e o trabalho produtivo é o produto do trabalho, que possui um valor-de-uso. Muitas vezes o valor-de-uso em sua produção sai apenas como produto, que servirá para a produção de outro processo de trabalho, nesse caso o valor-de-uso torna-se um meio de produção de outro produto de trabalho, ou seja, uma condição do processo de trabalho.

³⁵ Leontiev (2004) descreve a hominização como um processo de formação do homem na área biológica, que se concluiu quando o homem por meio de um longo processo histórico se estabilizou como homem atual, *Homo-sapiens*.

³⁶ O processo de humanização não se transmite de forma hereditária biológica, é o processo de formação do homem, que se inicia ao nascer e termina ao falecer, por meio das relações e interações com outras pessoas (LEONTIEV, 2004).

De acordo com o mesmo autor, a matéria-prima pode ser utilizada como substância principal de um produto ou servir como um acessório na produção de um produto. Por exemplo, a utilização das matérias-primas na indústria muitas vezes serve para facilitar a execução do trabalho, mas em decorrência de transformações químicas, não reaparecem como substância do produto (MARX, 1989).

Nessa vertente, uma matéria-prima pode ser utilizada em diversos processos de trabalho, podendo servir como matéria-prima ou como meio de trabalho. Denomina-se a matéria-prima como um produto intermediário. Dependendo da função ou posição no processo de trabalho, um valor-de-uso, pode ser considerado matéria-prima, meio de trabalho ou produto. Consequentemente, em muitos produtos finais, o trabalho anterior que lhe deu qualidades úteis, desaparece.

O produto de trabalho só se mantém e se realiza como valor-de-uso, por meio de seu contato com o trabalho vivo. O trabalho vivo está na força de trabalho, no qual o valor vem do trabalho. É importante conceituar, que o trabalho morto por sua vez é resultado da utilização no processo de trabalho de um produto já resultado de um processo de trabalho (MARX, 1989).

Diante do exposto, se torna fundamental compreendermos em quais condições históricas deu-se o início da acumulação de capital, e consequentemente, os reflexos na vida do homem, a fim de demonstrar que o desenvolvimento humano encontra-se imbricado com as relações sociais estabelecidas na sociedade.

Segundo Pereira e Gioia (1999), as transformações na sociedade em prol de acúmulo de capital se iniciaram no período de transição do feudalismo para o capitalismo, período de longa transição, marcado por inúmeros acontecimentos que se deram de forma variada em diversos países. Proporcionaram grandes transformações socioeconômicas, políticas e culturais, que foram marcados por muita violência, seja ela no campo ou nas cidades, pois em ambos o sentido era o mesmo, a luta pelo poder.

Na sociedade feudal as relações eram básicas, a medida da riqueza era a quantidade de terras e as cidades eram muito pequenas. As trocas quando ocorriam eram dentro dos feudos, sem envolver dinheiro, tiravam o sustento da agricultura e produziam para sua sobrevivência. A partir da segunda metade da Idade Média, alguns fatores contribuíram para a ativação do comércio, dentre eles: a produção de excedentes agrícolas e artesanais, que podiam, então, ser trocados; e as Cruzadas, pois no caminho das cruzadas começaram a surgir pontos de encontros e nesses pontos começaram a formar as cidades (PEREIRA; GIOIA, 1999).

Com o aumento do comércio, começaram a explorar novos mercados. Consequentemente ocorreu à expansão marítima e comercial, que proporcionou o desenvolvimento das grandes navegações, visando à realização de novas descobertas. A expansão atlântica, por meio da exploração das colônias, consequentemente proporcionou o desenvolvimento do mercantilismo. Nesse momento, os burgueses passaram a acumular capital, por meio do comércio. Desse modo, a burguesia ia se constituindo progressivamente como classe dominante.

Nesse contexto, surgiu a dissociação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios pelos quais realizam o trabalho. Esse processo é nomeado por Marx (1890) como a chamada acumulação primitiva, que é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção. É considerada primitiva por constitui a pré-história do capital e do modo de produção capitalista. Marx (1890) dá ênfase a esse nome, até as características do capitalismo se definir. É importante salientar, que o contexto de processo de acumulação primitiva, acentua-se na Inglaterra, não se deu de forma homogênea, em todos os países.

Esses fatos de forma gradual separaram o produtor direto dos seus meios de produção e formou uma volumosa reserva de força de trabalho livre e disponível para ser comprada, essa força constituía o proletariado. O proprietário interessado em aumentar sua capacidade de produção, acumular dinheiro e capital passou a

comprar a mão-de-obra alheia, a força de trabalho, aumentando a subsistência. Por sua vez os trabalhadores livres, vendiam sua força de trabalho para a sua própria subsistência.

O ponto de partida para revolucionar o modo de produção é o instrumental de trabalho, que ao converte-se em maquinaria, ou seja, ocorre a substituição da força humana pelas forças naturais e aplica conscientemente a ciência. Por dispensar o uso de força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem distinção de sexo e de idade, sobre o domínio direto do capital. Consequentemente, a força de trabalho do adulto é desvalorizada.

A partir da revolução industrial³⁷, surge nos Estados Unidos, a partir do final do século XIX – XX o taylorismo, desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915 – considerado o pai da administração científica), por meio de sua vivência e observação como trabalhador. O taylorismo e os seus instrumentos proporcionaram uma revolução nas forças produtivas do capital, pela aquisição de mais-valia e a seleção das ferramentas existentes e o estabelecimento de regras para a concepção de novas ferramentas (CORIAT, 1985).

É uma técnica de organização do processo de trabalho, que naquele contexto era considerada revolucionária por modificar a organização do processo de trabalho, mesmo com a resistência do sindicalismo de operários qualificados no ofício, e por decompor a classe operaria em diferentes componentes. Partia da uniformização e padronização (padronização) da ferramenta e do produto; da separação do trabalho de concepção e de execução; da decomposição do trabalho complexo em simples; da exploração do trabalho vivo; e trabalho morto sendo considerado à base do processo de trabalho (CORIAT, 1985).

³⁷ A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da economia, que consequentemente levou a afirmação do capitalismo como modo de produção dominante.

Segundo Coriat (1985), o taylorismo surgiu como reflexos da expansão muito forte do capital naquele momento, e que em busca de expandir ainda mais o capital, tanto Taylor como engenheiro-conselheiro e a ASME (como se fosse um laboratório e difusor dos resultados referente à organização do trabalho), realizavam discussões a fim de disseminar os obstáculos da expansão do capital. Um dos principais fatores relatados, era a falta de zelo sistemática, que partia desde o operário a política do sindicato.

Ainda nos Estados Unidos, embasado no taylorismo, no século XX, segundo Gounet (1992, p. 19), surge o desenvolvimento do fordismo, desenvolvido por Henry Ford em uma fábrica de automóvel. É uma nova forma de organização do processo de trabalho, que se apóia em cinco transformações principais: 1º racionalizar as operações realizadas pelos operários, a fim de combater os desperdícios; 2º parcelamento das tarefas, o que gera a desqualificação dos operários; 3º criação da esteira rolante, a fim de regular o trabalho, por meio do controle da direção da empresa; 4º padronização das peças; 5º automatização das fábricas. “Os resultados dessas transformações são, no mínimo, prodigiosos”.

Henry Ford dava preferência à qualificação do operário, no qual para atrair operários, dobrou a remuneração. Consequentemente atraiu um grande fluxo de operários e juntamente com sua nova organização de produção, Ford conquistou o mercado norte-americano e consequentemente o mundial. Desse modo, para se manter no mercado, as demais fábricas automobilísticas tiveram que aderirem aos métodos do fordismo (GOUNET, 1992).

Gounet (1992, p. 22) ressalta que, as fábricas que mudaram sua organização, assumiram a liderança. As que se organizaram por meio da utilização da tecnologia, venceram a concorrência. Ford ao aumentar a adesão de operários, retirou os operários dos concorrentes. Para se manterem no mercado, os rivais tiveram que seguir essa nova organização. Consequentemente acabou as vantagens específicas da Ford, pois acabou sendo ultrapassado, o que caracteriza uma competição. Nesse

cenário, “[...] só quem impõem custos mais baixos de produção pode conquistar fatias do mercado”, o que proporciona uma crise do fordismo.

Desse modo, a forma de produção pautada no modelo fordista apontava uma crise na década de 70, uma crise econômica que, se refere a uma crise estrutural do capitalismo, caracterizada pela enorme queda da produtividade e dos lucros, estabelecendo mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento capitalista, que passou a se basear nas novas tecnologias de base microeletrônica. Essa crise obrigou a desenvolver uma reestruturação no modo de produzir através da produção flexível. A produção flexível com base na inovação tecnológica promoveu novas formas de gestão da produção e do trabalho rompendo com a rigidez do modo de produção fordista/taylorista, abrindo caminhos ao regime de acumulação flexível, onde a maior expressão se encontra no toyotismo.

O chamado toyotismo é um processo produtivo expressivo no interior do capitalismo. Este processo de produção nasceu do pós-guerra japonês e se consolidou no Japão, mantendo-se até os dias atuais em escala global. Esta nova organização do trabalho foi introduzido progressivamente, nas duas décadas de 1950 e 1970 na Toyota, sendo considerado pai do toyotismo Taiichi Ohno. Por ser este sistema de produção próprio do Japão, recebe o nome de métodos flexíveis, *just-in-time*, método *kaban* ou toyotismo. A Toyota foi a primeira a empregá-lo.

Gounet (1992, p. 27) descreve que, o toyotismo pode ser resumido em seis pontos: 1º produção puxada em decorrência da demanda de crescimento e fluxo; 2º combate ao desperdício; 3º flexibilidade na organização do processo de trabalho; 4º a utilização do *Kanban* (“[...] é uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada”) na organização da produção; 5º produzir em série reduzida muitos modelos; 6º supera a integração vertical, tendo subcontratações com os fornecedores, ou seja, subcontrole.

Segundo o mesmo autor, o toyotismo “[...] é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. Nesse sentido o toyotismo caracteriza em cinco zeros: zero atrasos; zero estoques; zero defeito; zero panes; zero papéis (GOUNET, 1992, p. 29).

Conforme Saviani (2008),

O avanço tecnológico foi utilizado para alterar o padrão produtivo introduzindo a acumulação flexível a qual substitui o taylorismo-fordismo pelo toyotismo. Os avanços tecnológicos convertem-se sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantida sob controle (SAVIANI, 2008, p. 21).

Nesse sentido, evidenciamos que, o toyotismo exige mais do trabalhador do que no fordismo, já que a intensificação do trabalho atinge o ponto mais elevado, o que exige a flexibilidade entre o trabalhador e o trabalho. Além de o trabalhador passar a ser polivalente (realizar várias funções) e não ter aumento no salário.

O principal obstáculo do toyotismo no início de sua implantação (1950) é o sindicato, mas com o apoio dos bancos, o sindicato em sua essência primordial, baseado na solidariedade de classe e combativo, acaba dando lugar a um sindicato imbricado ao patronato. Segundo Gounet (1992, p. 31), “isso é fundamental para o novo sistema”.

2 A INFLUÊNCIA DO TAYLORISMO, FORDISMO E TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Diante do exposto, podemos dizer que, as crises que ocorreram historicamente na sociedade, proporcionaram mudanças no capital, por meio do desenvolvimento de novas formas de organização. Essas novas formas por sua vez, não se encontram isoladas no período de sua criação, mas estão imbricadas com as relações sociais e

articuladas entre si. Dessa forma, não demonstram neutralidade, já que estão em processo de transformação e desenvolvimento.

Dentro do processo de produção taylorista, a educação era voltada para atender a produção. Havia um investimento na educação do trabalhador com o intuito de melhorar a produção e conseqüentemente o lucro, e não a formação humana emancipatória. No que se refere ao fordismo, com seu processo de produção em massa por meio das esteiras rolantes, fez com que o trabalhador fosse expropriado de qualquer conhecimento, além do que lhe convinha para manusear as funções que lhes eram determinadas.

O taylorismo e o fordismo causaram um impacto na educação formal. Nesse sentido, Saviani (1994, p. 163) elucida que, “[...] á Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional [...] a introdução da maquinaria eliminou a exigência de uma qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral”.

Na educação brasileira, observamos a influência do taylorismo e do fordismo por meio da chamada pedagogia tecnicista, implantada com a Lei 5.692/71, que buscou incorporar os mesmos moldes mecanizados do trabalho fabril nas escolas, no qual o sistema educativo era organizado de acordo com o modelo de fábrica de ordem centralizada e hierarquizada. Nessa perspectiva, observamos que, as pedagogias que prevaleciam nesse momento histórico, privilegiavam as ações conservadoras das tendências tradicional, nova e tecnicista, baseando-se na separação entre pensamento e ação, sem realmente mostrar, como se dá a dominação e como se origina as desigualdades.

Dessa forma, as propostas curriculares da educação eram fundamentadas e desenvolvidas pela memorização disciplinamento, ambos primordiais para o futuro trabalhador do modelo de produção do taylorismo-fordismo. Desse modo, ressaltamos que, a organização escolar ocorre de acordo com o mundo do trabalho,

tendo em sua administração a figura do diretor como autoridade superior, assim como ocorria nas fábricas.

Nesse sentido, elucidamos que, a escola é marcada por uma educação dualista, no qual alguns indivíduos são privilegiados com o conhecimento científico e outros o saber prático – ler e calcular. Consequentemente, contribuindo para a manutenção das desigualdades, ratificadas na classe burguesa e na classe operária.

Já com o toyotismo vemos que, este rompeu com as formas de organização dos modelos anteriores. Considerando que, a educação segue o mesmo sistema da empresa, a finalidade do trabalho educativo fundamenta-se na flexibilidade, no qual o perfil do trabalhador é baseado na qualidade total, e este precisa ser polivalente, criativo e autônomo, para se adequar ao mercado de trabalho.

Nesta ótica a escola por sua vez torna-se responsável pela formação deste novo trabalhador, sendo ela uma ferramenta essencial para a manutenção e valorização do capital. Diante disso, a educação como instrumento primordial tem sido organizada para atender as necessidades da economia devido a essa sociedade ser fundamentada no valor do capital e não no ser humano.

Atualmente, os documentos legais que orientam o sistema educacional no Brasil, seguem pela perspectiva presente no toyotismo. Esses documentos, por estar relacionado aos acontecimentos em uma esfera global, não atendem efetivamente o contexto nacional, mas a ordem de uma sociedade globalizada. Para entrar no sistema global e pressionado pelas agências internacionais, verificamos que o sistema educacional foi influenciado pelas modificações socioeconômicas, políticas e culturais, principalmente dos países desenvolvidos.

Conforme Nagel (2001),

Uma análise das políticas dos anos 90 no Brasil implica em rever uma prática social que desemboca em reformas estruturais cada vez mais desvencilhadas das amarradas da produção de massa, contida sob regulamentação fordista; também em examinar a tendência de ajustamento do trabalho aos limites da produção enxuta e em inquirir sobre a relação dessa forma de ser do trabalho com esvaziamento do Estado de suas antigas funções (NAGEL, 2001, p. 104).

Evidenciamos que, as transformações na sociedade nos anos 90, eram e vieram em respostas à pretensão que o país tinha de entrar no mundo globalizado, por fazer parte dos países em desenvolvimento e com problemas de ordem sociais, econômicos e educacionais. Ao ingressar nesse grupo, no Brasil são elaborados projetos para solucionar o analfabetismo e também firmados acordos para melhorar a educação básica. Neste contexto, surgem novos paradigmas para a educação, incorporado após as conferências de Jontien³⁸ na Tailândia em 1990, de Nova Delli³⁹ em 1993, de Kingston⁴⁰ na Jamaica em 1996 e o Encontro de Dakar⁴¹ em 2000.

Ressaltamos que, o fato da legislação atual, declarar que a educação é obrigatória e para todos, na prática isso não acontece, apenas alguns são privilegiados e tem uma educação de qualidade. Partem por uma vertente individualista, no qual o indivíduo é responsável pelo seu sucesso, tendo que ser polivalente para se adequar ao mercado de trabalho, e se esquecem de levar em consideração os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que esse indivíduo se encontra inserido.

³⁸ O primeiro encontro de Jontien discutia sobre a educação em um panorama de universalizar a educação para todos, que representou um marco importante no sentido de estabelecer a educação como direito e obrigatoriedade, e efetivada no acordo para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBAS).

³⁹ Na Conferência de Nova Delli, a ênfase principal estava na melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, com o intuito de analisar os progressos bem como refletir sobre as limitações para superá-las. Foi dada ênfase a educação básica, focalizando as séries iniciais, por isso o foco no magistério, pois este atua diretamente com a educação infantil que visa desenvolver no sujeito as habilidades de leitura e cálculo importantes para entrada do mesmo no mundo do trabalho.

⁴⁰ Em 1996, a Conferência de Kingston acompanha as anteriores, por ser norteadas pelas propostas da primeira que é atender a educação básica pontuando o significado da profissão do professor, para a formação do indivíduo e para o desenvolvimento do país e, por conseguinte enquadrar os países no processo de globalização. Todavia este tinha como objetivo o cumprimento das metas delimitada na Conferência de Jontien, no entanto tinha uma especificidade que era a melhoria da qualidade da educação da população carente.

⁴¹ No Encontro de Dakar em 2000 se reafirmou novamente o compromisso de fortalecer os mecanismos e acelerar as propostas de educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto no estudo, evidenciamos que, a forma de organização do trabalho está atrelada as relações estabelecidas entre os homens e ao seu próprio desenvolvimento, já que o mesmo atende todas as necessidades humanas. Consequentemente, sua forma de organização vigente em um determinado período histórico na sociedade, influencia os contextos: socioeconômico, político e cultural, no qual no estudo, enfatizamos o segmento educacional.

A organização do trabalho na sociedade capitalista ao longo dos anos, diante das modificações na sociedade e na sua forma de organização (taylorismo, fordismo e toyotismo) está imbricada com as modificações do cenário educacional no Brasil. Evidenciam-se em ambos os modelos de organização do trabalho, sempre uma adequação da educação para atender o mercado.

Mészáros (2005) salienta que, a educação deve formar para a vida, visando transformar, modificar em um aspecto totalizador. Entende-se que a educação é uma atividade intelectual, que tende a preservar os padrões civilizados, mas o modo como ela está sendo transmitida, o homem pode ser considerado um objeto, que por sua vez é manipulado a atender o que exposto de forma naturalizada. Para tanto é necessário superar a lógica desumanizadora do capital, e resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, ou seja, é necessário uma mudança radical, que altere todo o sistema de internalização do homem, por uma alternativa concreta abrangente.

Nesse sentido, é necessário realizar uma transformação progressiva da consciência humana, já que a educação segundo Mészáros (2005), acontece constantemente, a final a aprendizagem é a nossa vida, sendo que, a questão em ênfase é o que aprendemos, será que parte para o ideal de emancipação humana ou de reprodução do capital. O autor defende que, a educação tem que modificar-se com a base do

trabalho, que só vai ocorrer com a superação do modo capitalista que, pode ser considerado um círculo vicioso, sendo que nesse modo de produção, a humanidade não tem alternativa de emancipação, pois estão todos alienados.

Nesse sentido, devemos refletir sobre a real situação do contexto educacional brasileiro, não nos deixamos enganar por falsas propostas, que na verdade mantém a hegemonia dominante. É fundamental que saibamos que, as propostas inovadoras apresentadas na sociedade sempre são contrárias ao modo hegemônico existente, o que as torna frágeis diante do individualismo. Assim, a educação é utilizada como um artefato pelo capital, em prol de manter sua hegemonia e não enfocando o seu sentido vital, o de transformação.

REFERÊNCIAS

CORIAT, Benjamin. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et al (Orgs.). **Sociologia do trabalho**. Lisboa: A regra do jogo, 1985.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1992.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo. Centauro, 2004.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. In: _____. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1890.

_____. O processo de trabalho ou o processo de produzir valores-de-uso. In: **O capital: crítica da economia política**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NAGEL, L. H. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a partir dos anos oitenta. In: Francis Mary Guimarães Nogueira. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. 1 ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, v. 1, p. 99-122.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália pie Abib et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

A EDUCAÇÃO MONÁSTICA NA MEDIEVALIDADE: PRESERVAÇÃO DO SABER CLÁSSICO GRECO-LATINO⁴²

SILVA, Bruna Paula (UNESPAR, bruna_pdas@hotmail.com)⁴³
PIZOLI, Rita de Cássia (UNESPAR, ritacpizoli@hotmail.com)⁴⁴

RESUMO

Este artigo insere-se na área da História da Educação Medieval e tem como objetivo analisar a educação monástica como instituição que preservou o saber clássico no Ocidente. Por meio da metodologia da história social, analisa as contribuições de Bento de Núrsia, Alcuíno e Rosvita de Gandersheim no contexto social do alto medievo. Dá ênfase ao período da Idade Média Central e o contexto do feudalismo explicando a influência intelectual de Anselmo de Bec na sociedade.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Monástica. Idade Média.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objeto de estudo a Educação Monástica, e está situado na área da História da Educação Medieval. Por meio deste estudo, pretende-se apontar as contribuições de monges medievais para a preservação do saber greco-latino clássico nos diferentes momentos do Medievo do Ocidente.

Fundamenta-se na História da Educação e tem como metodologia a análise bibliográfica, abrangendo a leitura das seguintes fontes primárias: "A Regra de São

⁴² Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Pesquisa em andamento.

⁴³ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA.

⁴⁴ Professora orientadora. Docente do Departamento de Educação da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-PR. Discente do Programa de Doutorado em Educação, linha História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá/PR. Grupo de Pesquisa Transformação social e Educação na Antiguidade e Medievo. Email: ritacpizoli@hotmail.com.

Bento” e o “Monológico” de Anselmo de Bec. As fontes secundárias serão obras de filósofos, historiadores medievais e autores contemporâneos que estudam sobre o tema, a fim de contextualizarmos o período em que cada monge atuou, entre eles destacamos: Hilário Franco Junior (2006), Jacques Le Goff (2005), Nunes (1979), entre outros.

A partir dos pressupostos da metodologia da História Social (*Annales*), pretende-se analisar a preservação do saber greco-latino, a conservação e a produção do conhecimento. Assevera Maund (*apud* CASTRO, 1997, p. 81) que:

A história social em sentido restrito surgiria, assim, como abordagem que buscava formular problemas históricos específicos quanto ao comportamento e as relações entre os diversos grupos sociais [...].

Assim, a história social é um gênero da história que por usar fontes diversificadas enriquece os detalhes do passado por meio da análise das relações sociais.

Na primeira parte será apresentado o contexto histórico do alto medievo e a contribuição da monástica para a preservação do saber em meio à dissolução social e incursões nômades. Na segunda parte, analisaremos alguns aspectos da obra de Anselmo de Bec em meio a organização do feudalismo no período da Idade Média Central.

1. O MONAQUISMO E A PRESERVAÇÃO DO SABER

A Igreja é resultante das relações existentes entre os homens. A cada período ela tinha um objetivo a concretizar, assim nos séculos V e VI ela buscou o desenvolvimento homem enquanto ser. Durante as incursões nômades e o caos em que estava mergulhado o ocidente, esta era a única instituição que tinha o poder de intervir na sociedade, dessa forma, procurou dar à sociedade um direcionamento

porque era preciso fornecer uma segurança moral, educar, civilizar e cuidar do saber. (GUIZOT, *apud* OLIVEIRA, 1997).

Por volta do século IV, o monaquismo foi introduzido no Ocidente. Essa instituição também colaborou na função que a igreja cristã estava desempenhando. Na escola do mosteiro ensinavam-se as sete artes liberais⁴⁵. A base do estudo era a leitura e a meditação da Sagrada Escritura, por este motivo eles deveriam aprender gramática latina e retórica. Os centros de vida monásticos eram formados tanto por nobres, quanto por filhos dos servos. Inicialmente os monges eram religiosos e estáveis no mosteiro, mas ainda não eram sacerdotes, assim, os monges podiam basicamente estudar e lecionar, mas tudo isso sem serem sacerdotes. Nunes (1779, p. 85-90) assevera que o monaquismo contribuiu para com o fervor religioso buscando sempre a perfeita vida cristã.

Não podemos pensar na tarefa de educar sem refletirmos sobre o papel que a Regra de São Bento teve durante todo o período medieval. São Bento nasceu a cerca de 480 em Núrsia na Úmbria, estudou em Roma e foi grande fundador da grande ordem religiosa beneditina. Assevera Nunes (1779, p. 91) que a Regra de São Bento tornou-se a ordem monástica por antonomásia do Ocidente, eliminando assim outras regras, “[...] no prólogo de sua Regra inscreve as características essenciais da sua Ordem”, afirmando que a escola deveria ser construída para servir ao senhor, ou seja, sua ordem monástica deve ser uma escola a serviço do Senhor. Desde o início de sua vida solitária, São Bento era procurado pelos patrícios de Roma e habitantes das redondezas para que educassem seus filhos, assim sua Ordem foi à educadora da Europa.

Segundo Le Goff (2006, p. 122) o Império Carolíngio foi o período de maior esplendor do Reino Franco. Os francos consideravam o reino como uma propriedade, logo partilhava entre seus herdeiros, assim com a morte de Carlomano,

⁴⁵ Formada pelo *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e *quadrivium* (Geometria, Matemática, Astrologia e Música). (OLIVEIRA, 2005, p. 1)

Carlos Magno passa a governar. Com a expansão do império, se preocupou em preservar a cultura greco-romana, assim investiu na área educacional. Este período, também denominado de Renascimento Carolíngio, “[...] foi uma etapa na constituição da instrumentalização intelectual e artística do Ocidente medieval”, pois trouxe a sociedade medieval alguns gostos, como a ideia da instrução, porém neste momento ocorre a reunificação dos reinos e logo é estabelecido o saber erudito, que dava ênfase nas escolas episcopais. Segundo Marrou (1990, p. 508) essas escolas, estabelecidas nas dependências da habitação do bispo, eram como um segundo tipo de escola cristã que pretendiam formar o clero e leigos instruídos, a fim de defenderem a doutrina da igreja na vida civil.

Afirma Franco (2006) que a Igreja ganhou importância no Império Carolíngio devido sua atuação, sua experiência e seu prestígio moral em todo Ocidente. Nesse período foi estabelecido por ela, com os francos “[...] uma sociedade onde o papa, ocupou primeiro lugar de sócio menor, depois, perdendo, por fim, a direção suprema (FRANCO, 2006, p. 71)”. Dessa forma, Franco (2006), argumenta que de 888-1057 a Igreja estava sob o poder dos leigos, ou seja, do imperador.

Para Oliveira (2005) o “Diálogo de Pepino e Alcuíno”, é uma amostra do ensino ministrado nas escolas palacianas. Essas escolas foram organizadas no período carolíngio. O método de Alcuíno tinha por objetivo trabalhar o intelecto a fim de desenvolver a reflexão a partir de conteúdos naturais, tais como a abstração, a espacialidade e a religião.

A aula de Alcuíno é um exemplo nítido do filosofar medieval. Ao mesmo tempo em que busca ensinar os valores cristãos também mostra a importância do conhecimento da natureza. E, nesse sentido, o mestre retoma os quatro elementos presentes da natureza responsáveis pela criação do universo segundo os Pré-Socráticos: o ar, a água, o fogo e a terra (OLIVEIRA, 2002, p. 51).

Assim, seu método de ensino utiliza tanto valores cristãos quanto os religiosos para desenvolver um caráter reflexivo. Aqui percebemos a junção entre o saber clássico

greco-latino e o saber patrístico, baseado na interpretação das Sagradas Escrituras. Esse saber, autenticamente medieval é resultado da junção desses dois saberes. E, nesse sentido, a teologia monástica mantém uma unidade teórica.

Podemos também citar o trabalho realizado pela monja Rosvita para percebermos como os mosteiros eram centros de saber, ensinando a patrística, sem esquecer o saber clássico. Rosvita de Gandersheim (935-1000) foi uma das monjas que começou a escrever. Segundo Lauand (1998, p. 29-42), Rosvita foi uma figura de extrema importância para história do teatro medieval, pois os primeiros dramas escritos na Alemanha foram escritos por ela, sendo considerado “o mais antigo monumento de todo teatro europeu”. “Rosvita é uma espécie de feminista da época”, “[...] suas personagens são figuras feministas como belas, cultas e fortes”, suas peças e poesias são repletas “[...] de cenas que podem parecer escabrosas”, isso por serem encenadas no mosteiro, dando sempre a suas heroínas traços de monja. Em seu apelo proselitista pede que mães encaminhem suas filhas aos mosteiros compartilhando a primazia com a virgindade consagrada.

2. AS RELAÇÕES FEUDAIS E A EDUCAÇÃO MONÁSTICA PÓS ANO MIL

A Idade Média, segundo Pernoud (1996, p. 71) “[...] nascida de um império desmoronado e de vagas de invasões sucessivas, formada por povos desarmônicos [...]”, é vista pela sua formação, desenvolvimento e declínio do trabalho servil. Este foi um período de esboroamento de forças, durante o qual a Igreja representa a única hierarquia organizada, isso porque sua história encontra-se totalmente ligada a este período.

Nunes (1979, p. 47-48) pontua que o feudalismo teve início na vassalagem carolíngia, mais precisamente no século V, advindo da prática real.

Segundo Ganshof (*apud* RIBEIRO, 1976, p. 10-11) o feudalismo foi uma maneira para que se organize a sociedade onde mais tarde a Europa a conheceu e a definiu como:

[...] um conjunto de instituições que criam e regulam obrigações de obediência e de serviço – sobretudo militar – da parte de um homem livre, chamado *vassalo*, para com outro homem livre, chamado *senhor*, e obrigações de proteção e sustento da parte do *senhor* para com o *vassalo*; a obrigação de sustento tem como efeito, na maior parte dos casos, a concessão pelo senhor ao seu vassalo de um bem chamado *feudo*.

De acordo com a citação, o feudalismo era um pacto de fidelidade em que o senhor garantia segurança e proteção ao vassalo. Esse sistema se estruturou de forma gradativa e, por volta do ano mil, após a desintegração do império carolíngio, os reinos formavam um mosaico de micro-poderes, cada um com seu senhor, vassalo, cavaleiros, servos, bem como seu código de leis. Na França, o papel dos bispos e o dos mosteiros é essencial na formação da hierarquia feudal.

Nesse período o monaquismo estava enfrentando dificuldades, pois estava nas mãos do senhor feudal. Além disso, havia muita decadência moral no meio eclesiástico. Era necessário realizar uma reforma na Igreja a fim de que ela sobrevivesse. A reforma gregoriana é fruto desse momento histórico, bem como a reforma monacal de Cluny e posteriormente de Cister.

Temos vários expoentes atuando nesse momento de transição e reforma. Seu papel era fornecer elementos para a defesa da Igreja como instituição importante, ao mesmo tempo preservando-a dos problemas internos, ensinando o retorno aos valores cristãos fundamentais. Além disso, defendendo-a do desejo do poder temporal de submetê-la. Citaremos dois desses expoentes: Anselmo de Bec e Bernardo de Claraval.

Segundo Baschet (2006, p. 184) durante o século X e início do século XI há um desenvolvimento monástico, onde o poder da igreja encontrava-se delimitado.

Argumenta Franco (2006, p. 77) que em 1098 surgiu uma nova ordem monástica, a de Cister, que buscava restabelecer a regra beneditina, esta acabou provocando uma série de inovações importantes. No fim do século XI e durante o século XII novas ordens monásticas aparecem, cada uma buscando reafirmar o ideal monástico.

De acordo com Ribeiro (2009, p. 47 a 56) o amadurecimento do sistema feudal levou a sociedade a vivenciar uma época de ebulição. Esta nova organização do sistema, fez com que a sociedade se tornasse um pouco mais estável e um pouco menos dependente da Igreja. No século XI a sociedade passou a questionar um pouco mais o poder da Igreja, pois foi por isso que Santo Anselmo teorizou a existência divina. Essa teorização de Anselmo veio responder os questionamentos cuja fé cristã e até mesmo Deus vinha sofrendo.

Anselmo de Bec (1033-1109) decidiu pela vida cristã aos 27 anos, defendendo com fervor o interesse religioso, pois “[...] acreditava que ela era a representante de Deus na terra”. (RIBEIRO, 2009, p. 60), assim sua vida e seus escritos estiveram voltados para o alcance da diplomacia da Igreja, a fim de recuperar o poder novamente. De acordo com Ribeiro (2009) dedicou-se a educação dos jovens porque acreditava que este era o momento crucial para a aprendizagem, esta idade seria propícia para modelar o indivíduo com o padrão de sociedade existente. De acordo com a autora, sua prática educacional toma por base o sentimentalismo, utilizando suas cartas como instrumento de instrução, trabalhando sempre com a afetividade e a moderação, a fim de formar jovens mais autônomos.

Segundo Oliveira (*apud* RIBEIRO, 2009, p. 82), no século XI, momento especial da civilização medieval, “[...] a busca por novas teorias que explicassem e legitimassem as coisas humanas e terrenas era intensa”, isso porque, de acordo com Ribeiro (2009, p. 81) neste momento as relações sociais começavam a desprender um pouco mais da igreja e por tal motivo era necessário afirmar a razão como prioridade, pois neste momento a fé por si só não bastava mais.

O Monólogo, escrito em 1076, é uma das primeiras obras de Santo Anselmo, sendo este uma Carta escrita ao Arcebispo Lanfranco após alguns pedidos onde, Anselmo, legitima a existência de Deus. A partir desta, procurava desenvolver um raciocínio evolutivo sobre o que considerava ser a verdade. Segundo Ribeiro (2009, p. 84) Anselmo "[...] estava diante da tarefa mais árdua de sua vida, uma vez que abordava em seus escritos a existência do ser que era a razão não só de sua vida, mas da própria identidade do homem medieval". Para tal legitimação, utiliza conceitos divinos.

Tudo que existe e habita a terra é obra do espírito supremo. Este é algo superior a tudo e a todos, este ser superior é Deus, o criador. Para Anselmo a essência suprema existe em todas as coisas, e que tudo depende desta.

[...] Como tudo aquilo que tem sido criado vive, necessariamente, em virtude de outro, este outro tem vida totalmente própria, segue-se que, da mesma maneira - pois nada existe senão criado pela essência suprema -, nada vive a não ser pela ação conservadora e sempre presente da mesma essência (ANSELMO, Monólogo, cap. XIII, 1973, p. 30).

Deus é uno, criador da natureza suprema, a mais pura verdade existente, foi ele quem tudo criou e este tudo, criado por ele, foi criado do nada.

[...] ela é o bem verdadeiro e supremo, e por isso, é tão certo que não pode acabar por sua própria vontade como é certo que ela é o bem supremo. Se tivesse que acabar contra sua vontade, então não seria o ser sumamente poderoso e onipotente, quando, através de um raciocínio necessário, foi demonstrado, ao contrário, que ela é sumamente poderosa e onipotente. Logo, não acabará, também, nem contra a sua vontade. Assim, se a natureza suprema não tem fim, nem por sua vontade nem contra sua vontade, ela não terá fim de maneira nenhuma (ANSELMO, Monólogo, cap. XVIII, 1973, p. 37).

Assim, a essência suprema não tem princípio e nem mesmo um fim, pois como a natureza suprema, ela é o bem puramente perfeito e verdadeiro, pois é divino, e de

modo algum terá fim, porque se tivesse não seria mais considerada a verdade eterna, logo, como nada existiu antes dela nada também existirá depois.

Toda criação é semelhante ao seu criador, pois possui características dele próprio. (p. 88 e 89) O ser humano é a criação mais perfeita, pois possui a mente que “[...] é como espelho em que se reflete [...]”, que se possa ver a si mesmo “[...] nenhuma outra coisa que apresente, em tão alto grau, a imagem do criador foi concebida à criatura”.

A demonstração da existência de Deus se faz necessária e é totalmente possível. A existência de Deus não é evidente ao homem porque ele não tem uma noção adequada da essência suprema, mas é possível chegar ao conhecimento dessa essência suprema por meio do conhecimento racional. A semelhança é quem aproxima o homem desse conhecimento, onde:

[...] por sua semelhança maior, a mente pode aproximar-se mais da verdade suprema e, pela sua essência, criada superior, ela julga melhor o que deve pensar a cerca da essência criadora (ANSELMO, Monólogo, cap. LXVI, p. 88).

Conhecemos a essência criadora quanto nos tornamos mais próximas dela, assim a existência de Deus pode ser demonstrada por meio do que já conhecemos.

[...] Evidencia-se assim que, como entre todas as criaturas a mente racional é a única que pode elevar-se até a investigação da essência suprema, assim também ela é a única que pode elevar-se até a investigação da essência suprema, assim também ela é a única que pode dirigir-se, com grande eficiência, ao conhecimento da mesma. Já averiguamos, pois que a mente se aproxima muito dela pela semelhança de sua essência natural (ANSELMO, Monólogo, cap. LXVI, 1973, p. 88).

Assim, a mente racional quanto mais conhece, mais ela pode conhecer a essência suprema. Segundo Gilson (2001), para Anselmo a fé e a razão são fontes de conhecimento, logo o papel da razão seria de justificação, ou seja, “fazer com que a compreensão de sua crença fosse possível por via do intelecto”. Afirma Anselmo

ainda "[...] que somente a ausência da razão poderia levar o homem a duvidar da existência de Deus", portanto o homem deve primeiramente crer para depois conhecer. Essa busca da real verdade deve principiar-se pela fé. No Proslógio, afirma Anselmo:

Com efeito, não busco compreender para crer, mas creio para compreender. Efetivamente creio, porque, se não cresse, não conseguiria compreender (ANSELMO, Proslógio, cap. I, p. 107, 1973).

Segundo Gilson (2001, p. 292), para Santo Anselmo, na busca da real verdade existem duas fontes do conhecimento que estão a favor dos homens, estas são a fé e a razão.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A igreja e os mosteiros desde o século IV eram tidos como instâncias de preservação do conhecimento. Os mosteiros eram locais destinados para a vivência da fé e prática da conversão, e foram culturalmente importantes, pois exerciam uma profunda influencia na vida religiosa e política da Alta Idade Média. O monaquismo, quando instituído no Ocidente, contribuiu para a preservação dos textos greco- latinos por meio do ensino e do serviço dos copistas que preservaram os escritos nas bibliotecas e os espalharam por diversas regiões.

O monaquismo passou por diversas reformas advindas do envolvimento econômico e decadência moral de seus membros: as reformas de Cluny e de Cister foram feitas entre os séculos X e XIII, período de desenvolvimento do feudalismo. O desenvolvimento feudal levou a sociedade a vivenciar uma época de ebulição e na tensão entre a disputa dos poderes temporal e espiritual, a sociedade passou a questionar um pouco mais o poder da Igreja. Justamente nesse período, Anselmo de Bec teorizou a existência divina. Nesta teorização Anselmo buscava responder os questionamentos que a fé cristã vinha passando, em meio às mudanças sociais.

Percebemos nos escritos desse autor, a função intelectual exercida pela monástica no medievo⁴⁶.

REFERÊNCIAS

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal**: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BOVOLIM, Zenaíde Z. C. Polido. A Educação Monástica: A Institucionalização do Ensino no Medievo. OLIVEIRA, Terezinha e RIBEIRO, Elizabete Custódio Silva (Org.). **Pesquisa em Antiguidade e Idade Média**: Olhares Interdisciplinares. Maringá: EDUEM, 2009, vol. III.

CASTRO, Hebe. História Social. CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FRANCO, Hilário Junior. **A Idade Média**: Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAUAND, Luiz Jean. **Cultura e educação na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARROU, Henri-Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

Monólogo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril S. A, 1973.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

OLIVEIRA, Teresinha. **Guizot e a Idade Média**: Civilização e Lutas Políticas, 177. Tese (Doutorado em História) UNESP de Assis, 1997.

OLIVEIRA, Terezinha. **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: EDUEM, 2002.

PENIDO, Dom Basílio, OSB. **A Regra de São Bento**. Petrópolis, RJ, 1992.

⁴⁶ Esta pesquisa está em andamento e falta analisar as alterações sociais do século XII, a Reforma Monacal Beneditiana de Cister e a obra “Sermão nº 34 a 38 sobre os Cânticos dos Cânticos”, de Bernardo de Claraval.

PERNOUD, Régine. **Luz sobre a Idade Média**. Portugal: Publicações Europa-américa, 1996.

ROCHA, Alessandro Santos e BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa Bibliográfica: Entre Conceitos e Fazeres. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

RIBEIRO, Elizabete Custódio da Silva. **O divino e o humano em Anselmo de Bec**: novos caminhos para a educação no século XI. 2009. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Maringá.

BRINQUEDOTECA: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR, PARA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA ⁴⁷

Camila Ariane Moretto (Unespar/FAFIPA, camila.moretto@hotmail.com) ⁴⁸
Nilva de Oliveira Brito dos Santos (Unespar/FAFIPA, nilvaobs@gmail.com) ⁴⁹

RESUMO

A presente pesquisa insere-se no campo da educação, área específica ludopedagogia. Tem como finalidade mostrar a importância do lúdico e da brinquedoteca no âmbito escolar, enquanto instrumento pedagógico, no processo de desenvolvimento integral das crianças e principalmente facilitador no processo de ensino e aprendizagem. É um estudo de caráter bibliográfico, fundamentado em obras primárias e secundárias. Entre as primárias estão Vigotski (1991) e Cunha (2007 e 1998), e secundários como Kishimoto (1996 e 2003) e Brougère (2004), Friedmann (1998), Almeida (2000) e Emerique (2004). Tais estudos têm evidenciado a importância de um ambiente estimulador, que utilize o ato de brincar, e a partir dele, contribua para a construção de novos conhecimentos. Com a pesquisa, via embasamento teórico utilizado, é possível concluir que o lúdico na escola constitui um instrumento pedagógico, que possibilita aos alunos o desenvolvimento das habilidades cognitivas, intelectuais, sócio-afetivas, coordenação motora, e principalmente em auxiliar na aprendizagem significativa e na construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Brinquedoteca. Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tendo como eixo de discussão da brinquedoteca no contexto escolar, situa-se, portanto na área educacional. A intenção é estudar o contexto histórico da

⁴⁷ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2010-2011.

⁴⁸ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

⁴⁹ Professor Orientador. Mestre em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

brinquedoteca, evidenciando a importância do lúdico no processo educativo, via jogos, brinquedos e brincadeiras como recursos pedagógicos para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Analisar o objeto, a partir dos pressupostos da metodologia dialética. Devido ao avanço tecnológico, a sociedade brasileira vem imprimindo mudanças rápidas no campo social, político, econômico, familiar e educacional. Como consequência do avanço das tecnologias, as crianças estão crescendo condicionadas a ficarem longos períodos sentadas na frente do computador, do vídeo-game e da televisão. Essa postura sedentária gera consequências que vão, desde problemas fisiológicos, até as dificuldades de relacionamento pessoal e interpessoal. As crianças da era tecnológica já não brincam entre si, não interagem socialmente, bem como não se exercitam fisicamente. Diante de tal problema, as escolas possuem um papel importante na retomada dos aspectos básicos do brincar, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O brincar constitui um rico instrumento pedagógico, que além de propiciar o desenvolvimento da coordenação motora, criatividade, afetividade, cognitivo, relações sociais, internalização de regras éticas e morais, contribui para garantir a aprendizagem.

O estudo do presente objeto efetuou-se a partir dos pressupostos da metodologia dialética. Com base em Barros e Gasparin, compreende-se que:

A dialética não se esgota com os princípios e as leis que traduzem as ligações da realidade em movimento. Estuda também aspectos do mundo material que se expressam nas categorias filosóficas, formadas no século XIX, constituindo os conceitos fundamentais da ciência materialista. (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 39).

No excerto acima le-se o método dialético utilizado possibilita analisar todos os fenômenos de forma global, considerando a brinquedoteca uma necessidade atual das escolas, para garantir uma educação, que conduza a criança a aprendizagem por meio lúdico. Justifica-se, portanto, a utilização deste método, uma vez que relaciona o objeto em sua totalidade.

Para fundamentação recorre-se a perspectiva histórico-crítica, partindo da análise dos estudos de Vigotski (1991), Cunha (1998 e 2007), e outros autores contemporâneos sobre o tema.

A pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (SAVIANI, 2008, p. 9).

Recorre-se à pesquisa bibliográfica, um procedimento metodológico, que ocorre “a partir de bibliografia variada, ou seja, engloba livros, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas” (ROCHA e BERNARDO, 2011, p. 88).

Na primeira parte do estudo envolve uma análise do contexto histórico da brinquedoteca, sua origem e expansão pelo mundo. A segunda, via autores que pesquisam nesta área, buscam se discutir a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira no contexto educacional, como instrumento rico, que conduz o aluno à aprendizagem significativa, e o desenvolvimento integral.

1 BRINQUEDOTECA: CONTEXTO HISTÓRICO

Para Cunha (1998), a existência da brinquedoteca ou ludoteca, não é um tema atual. Seu surgimento ocorreu em 1934, em uma escola municipal de Los Angeles, cujo funcionamento se dava através de empréstimos de brinquedos. Essa ideia, veio na tentativa de evitar que os alunos roubassem brinquedos de uma loja que ficava nas proximidades da escola. O diretor da escola havia constatado que os roubos estavam relacionados com a falta de brinquedos para as crianças. Até hoje, o serviço encontra-se em funcionamento, destinado ao empréstimo de brinquedos, conhecido como *Los Angeles Toy Loan* à classe menos favorecida.

Como a experiência proporcionou bons resultados, em 1963 na Suécia, em uma escola de Estocolmo, a ludoteca (*lekotek*) tem início, mas adaptada por professoras e mães de alunos com necessidades especiais, cujo objetivo era dar continuidade ao processo de empréstimo de brinquedos, e auxiliar as famílias de crianças com necessidades especiais, com métodos de estimulação através dos brinquedos. Este método permanece até hoje, em clínicas com profissionais especializados, pois “brincar com as crianças deficientes, junto com suas famílias, orientando-as para que possam continuar brincando de maneira estimuladora em suas casas.” (CUNHA, 1998, p. 43).

Em 1967 surgiram na Inglaterra, as “*toy libraries*” conhecidas como biblioteca de brinquedos, com o objetivo de realizar o empréstimo como de forma original. Assim, a brinquedoteca teve sua expansão pelo mundo todo, visando garantir à criança um espaço propício e facilitando o brincar. Em Londres, em 1976, foi realizado o Primeiro Congresso Internacional enfatizando o assunto. Devido o progresso do mundo tecnológico, a essência do brincar e o espaço favorável foram deixados de lado. A brinquedoteca constitui:

[...] um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experienciar (CUNHA, 1988, p. 40).

A brinquedoteca de cada país possui características próprias, de acordo com o contexto social e local no qual está inserida. Mas, mantém o mesmo objetivo, ou seja, possibilitar a todas as crianças o acesso aos brinquedos e ao ato de brincar.

No Brasil, essa prática iniciou-se em 1973, em uma APAE, com brinquedos direcionados aos pais e aos alunos com necessidades especiais. Em 1981, na cidade de Indianópolis, São Paulo, a brinquedoteca foi implantada em uma escola regular, cujo objetivo era priorizar o brincar, devido à necessidade das crianças do local, mantendo o setor de empréstimo de brinquedos.

Como as brinquedotecas implantadas desempenharam um papel importante, direcionado às crianças, oportunizando o seu desenvolvimento, o movimento começou a ganhar força pelo Brasil, tanto que, no ano de 1984, foi criada a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri), por Nylse Helena da Silva Cunha que elenca os objetivos conduzidos pelas brinquedotecas escolares:

- valorizar os brinquedos e as atividades lúdicas e criativas; [...]
- estimular o desenvolvimento global das crianças; [...]
- criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceito;
- provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos; [...]
- dar oportunidade às crianças de se relacionarem com adultos de forma agradável e prazerosa, livre do formalismo decorrente das situações estruturadas em escolas ou outro tipo de instituições. (CUNHA, 1988, p. 41).

Sabedores da importância da brinquedoteca escolar, utilizá-la como recurso pedagógico (jogos, brinquedos e brincadeiras), bem como elemento facilitador da aprendizagem é fundamental no espaço escolar. A escola deve disponibilizar esse ambiente, para estimular a criança, através do lúdico, a experimentar sensações, a desenvolver a criatividade, os conceitos morais, sociais, intelectuais, emocionais e acima de tudo, construir novos conhecimentos, com alegria e motivação.

Segundo Cunha (2007), todas as crianças têm a necessidade de brincar, mas nem todas possuem oportunidades, por precisar trabalhar desde cedo, ou até mesmo ficar restrito aos estudos, para tirar as melhores notas. Por isso, a brinquedoteca escolar, pode proporcionar à criança, a capacidade de criar, imaginar, e explorar seus próprios limites. Para a autora, as brinquedotecas têm como grande objetivo proporcionar um espaço sem cobranças à criança, estimulando a concentração, atenção, criatividade, inteligência, relações interpessoais, equilíbrio emocional, social, intelectual, aquisição de conhecimentos, resultando em uma aprendizagem significativa.

O seu acervo deve dispor de diferentes espaços tematizados como o canto do faz de conta, espaço que conduz a criança a imaginar e criar seu próprio mundo. Canto das invenções, espaço utilizado na construção e invenção de jogos com materiais de sucata. Assim como a sucatoteca, onde são armazenados todos os objetos, que darão subsídios aos trabalhos com sucata. Teatrinho, espaço para estimular a fantasia e a imaginação da criança. Canto da Leitura, espaço para estimular à criança a ler de forma descontraída, e a mesa de atividades, utilizada para a realização de jogos, ou outras atividades que envolvam a socialização e o trabalho em grupo.

Dependendo da faixa etária da criança, os recursos utilizados para estimular a imaginação, podem ser manipulados livremente, como o canto de faz de conta, o teatrinho. Mas, o professor deverá intervir para sugerir diferentes formas de brincar. Conforme se observa, a brinquedoteca é um espaço atraente, destinado às crianças para resgatar as brincadeiras, e construir novos hábitos, para o desenvolvimento de diversas habilidades e auxiliar no decorrer da vida. Friedmann afirma:

A brinquedoteca é um espaço privilegiado: apesar de a criança ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa [...] a criança tem a oportunidade de descobrir-se e trazer à tona suas capacidades e habilidades específicas. Ao mesmo tempo em que ela percebe o outro, aprende que não está sozinha no mundo: aqui é o espaço da partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica (FRIEDMANN, 1998, p. 76).

Ao reconhecer o lúdico como fator determinante ao processo de ensino, é necessário evidenciar que a brinquedoteca com seu espaço motivador e diversificado, possibilita através do mundo das brincadeiras, fantasia, ampliar as trocas afetivas decorrentes das relações sociais, desenvolvendo atitudes que irão permear por toda sua vida em sociedade.

2 JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Os jogos e as brincadeiras possuem diferentes definições. Apesar, de alguns autores utilizarem como sinônimos, no dicionário prático de pedagogia (2008), a palavra jogo significa uma ação, um divertimento, organizada por um sistema de regras, para internalizar valores e normas. Quando se joga como instrumento pedagógico na sala de aula, desperta-se na criança o interesse pelos conteúdos estudados, fazendo com que incorporem atitudes e valores de forma lúdica e prazerosa.

Atualmente os jogos tem se tornado um instrumento pedagógico nas salas de aula, promovendo o ensino e a aprendizagem, o desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, não é uma discussão atual, os jogos já são utilizados no âmbito educacional há muito tempo. Segundo Kishimoto (1996), na antiguidade Greco-romana, os jogos eram considerados como um relaxamento, nas atividades que envolviam esforços físicos, intelectuais.

No período da idade Média, os jogos foram associados aos jogos de azar, perdendo a essência educacional, e sendo considerados de caráter não-sério. Já no Renascimento como houve mudanças na sociedade, na antiga percepção de infância do período, os jogos novamente foram utilizados no âmbito educacional, como método de aprendizagem, vinculados às disciplinas de história e geografia, na transmissão de conceitos éticos e morais “o Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo” (KISHIMOTO, 1996, p. 28). Nesse sentido, os jogos relacionados com os conteúdos favoreciam o desenvolvimento e a aprendizagem significativa dos conteúdos escolares.

No Romantismo esse novo paradigma na sociedade sobre a infância ganha ênfase e o jogo passou a ser caracterizado como conduta típica e espontânea da infância da criança. “o romantismo com sua consciência poética do mundo, reconhece na

criança uma natureza boa, semelhante à alma de um poeta, considerando o jogo sua forma de expressão" (KISHIMOTO, 1996, p. 30). Com relação à infância, esta é:

[...] também a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança da mudança, de transformação social e renovação moral. [...] reflete o contexto atual, ela é carregada, também de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1996, p. 19).

Deixando de lado a antiga concepção que comparava a criança a um ser humano inacabado, um adulto em miniatura, sem aspectos positivos, a infância é reconhecida como um agente de transformação social, moral e pessoal, superando a visão ideológica do passado. Através da brincadeira, a criança expressa suas características internas, seus valores, como vê o mundo, fatores imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Atualmente, com as constantes transformações, industriais, tecnológicas, as crianças passam grande parte do tempo presas em casa, em frente ao vídeo-game ou computadores. O brincar torna-se algo impossível dentro de casa, ou fora, já que o índice de violência só aumenta. Nessas condições, a escola sabendo da importância dos jogos para o desenvolvimento da criança e na construção da aprendizagem, tenta resgatar esses conceitos através da brinquedoteca.

Para Kishimoto (1996), o brinquedo e a brincadeira são diferentes do jogo, por não possuir internalização de regras, serem espontâneos e um rico instrumento pedagógico, para que a criança desenvolva a imaginação, expresse seu interior, o modo de pensar, agir, costumes adquiridos e relações sociais estabelecidas no contexto social.

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do

brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1996, p. 18).

Como já citado, é através do brinquedo que a criança reproduz suas relações sociais, o modo de pensar e agir. Já a brincadeira, é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 1996, p. 21). Desse modo, o “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não confundem com o jogo” (KISHIMOTO, 1996, p. 18).

A utilização do lúdico como instrumento pedagógico no âmbito educacional, para a autora, possibilita a criança desenvolver todas as potencialidades e garantir a aprendizagem. Através do jogo e do brinquedo são trabalhados a afetividade, através da ação intencional do professor, a cognição, na medida em que as representações mentais vão se construindo gradativamente durante a brincadeira. Os objetos manuseados irão contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora e para a socialização do aluno.

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. [...] utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Dessa forma, o jogo é uma estratégia de ensino que possibilita ao aluno desenvolver as múltiplas inteligências de forma lúdica, requisitos essenciais para a aquisição de novos conhecimentos e fator primordial no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo, Brougère (2004), a brincadeira utilizada como método pedagógico na escola, proporciona meios para que a criança desenvolva seu cognitivo mais rapidamente. A palavra “brincadeira” para o autor abrange várias dimensões, sendo elas, culturais, sociais e psicológicas. Dependendo de como é aplicada na escola estimula a criatividade da criança “Está, como todo ser humano inserido na

sociedade, é amplamente enquadrada pelo contexto cultural e especialmente pelos objetos que sustentam as ações” (BROUGERE, 2004. p. 251).

O brincar conduz a criança a aprimorar sua própria cultura lúdica. Visto que, todos os brinquedos trás consigo uma bagagem cultural muito forte, que se concretizará durante a brincadeira. “O brinquedo e a brincadeira só poderá desempenhar um papel importante para a criança se for manipulado” (BROUGÉRE, 2004, p. 250). Por isso, que o autor ressalta que deve ser mediado pelo professor, para garantir o aprendizado significativo na construção social e afetivo e cultural do aluno.

A brincadeira e os jogos são grandes aliados pedagógicos, para garantir o desenvolvimento dos alunos. Na sala de aula, se forem aplicados corretamente, a brinquedoteca é um meio para que o professor alcance, através de vários espaços tematizados, já citados anteriormente, o aprendizado de forma prazerosa e o desenvolvimento das potencialidades de seu alunado.

Da mesma forma, para Vigotiski (1991), o brinquedo é um instrumento essencial para o desenvolvimento da criança. Contudo, não pode ser considerado como uma atividade que proporciona somente prazer, por dois motivos: primeiro, existem várias atividades vivenciadas na vida da criança, que por mais simples que sejam, proporcionam prazer e, segundo, há jogos que não são estimulantes, seja pela faixa etária, ou pelo resultado atingido causado pela perda, quando o mesmo basear em aquisição de regras, resulta desprazer, quando o resultado for desfavorável.

Desse modo, para o autor o brinquedo preenche as necessidades individuais de cada criança. “No brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VYGOTISKY, 1991, p. 107). De acordo com a faixa etária de cada criança, o brinquedo desempenhará resultados distintos. Mesmo porque, quando a criança é pequena, a tendência é a satisfação imediata de seus desejos, sendo curto o intervalo entre o desejo e a satisfação.

Na idade pré-escolar, a criança possui muitas necessidades ao mesmo tempo, impossibilitando a satisfação imediata de seus desejos. Nesse sentido, o brinquedo nessa fase é essencial para o desenvolvimento da criança, visto que, na tentativa de aliviar a tensão vivenciada, não conseguindo a satisfação de seus desejos imediatamente, a criança se envolve em um mundo imaginário, onde suas necessidades são supridas e seus desejos realizados.

[...] o prazer derivado do brinquedo na idade pré-escolar é controlado por motivações diferentes daquelas do simples chupar chupeta. Isso não quer dizer que todos os desejos não são satisfeitos dão origem a brinquedos (como por exemplo, quando a criança quer andar de bicicleta, e esse desejo não é imediatamente satisfeito, então, a criança vai para seu quarto e faz de conta que está andando) (VYGOTISKY, 1991, p. 106).

Corroborando com a ideia de Vigotiski (1991), Almeida ressalta que o brinquedo “faz parte da vida da criança. Simboliza a relação pensamento-ação” (ALMEIDA, 2000, p. 37).

É fundamental compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança. Ao contrário: o ato de brincar (jogar, participar) é que revela o conteúdo do brinquedo [...] um simples pedacinho de madeira, uma pilha ou uma pedrinha, um papelzinho em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, reúne uma exuberância das mais diversas figuras. (ALMEIDA, 2000, p. 37).

A criança por meio da brincadeira cria um mundo imaginário englobando ações de sua realidade ao objeto manuseado, e no decorrer da brincadeira agrega os conhecimentos prévios, a exploração dos sentidos, auditivos, visuais e sinestésicas. Com base nessa ideia, fica evidente que o brinquedo é um importante aliado para o desenvolvimento da criança. Mas, como já foi dito anteriormente, necessita de certos cuidados e um olhar crítico para garantir o desenvolvimento satisfatório dos alunos.

O uso do brinquedo e o jogar, com base para a internalização de regras, segundo Vigotiski (1991), começa no fim da idade pré-escolar e posteriormente se desenvolve durante toda a idade escolar. Nesta fase, durante uma situação imaginária, a criança

utiliza do brinquedo como um instrumento para expressar sua realidade, o seu modo de agir, falar, sentir e os conhecimentos obtidos do mundo. Nesse sentido, mesmo a criança brincando espontaneamente, utiliza de conceitos, que para ela, são regras ocultas, da própria imaginação, que conduz a brincadeira. Para Vigotiski "[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*" (VYGOTISKY, 1991, p. 108).

No caso do jogo, o autor destaca que, a internalização de regras são estruturantes para o desenvolvimento. Porém, possui situações imaginárias também, embora as regras sejam claras e definitivas. Todo jogo possui situações que levam a criança a pensar e a imaginar.

Ainda na idade pré-escolar a criança por meio do pensamento, separa o brinquedo do objeto e cria novas ações e brinquedos com o mesmo objeto. Isto é possível, pois nessa fase, a criança é guiada pelas ideias e influenciada pelas regras, e não pelo objeto propriamente dito. Mas, nessa fase há uma inversão da criança sobre a situação real e concreta, e ao mesmo tempo em que a criança significados desligados de ações do objeto, ela inclui em sua imaginação, objetos e ações reais. Isto ocorre, porque a criança não consegue separar seu pensamento do objeto, e sua percepção está ligada com o objeto e o significando propriamente dito, sendo dominante no processo.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados [...] no brinquedo, ela inclui, também ações reais e objetos reais [...] é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado das situações reais (VYGOTISKY, 1991, p. 112).

Neste sentido, sabendo da importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança, Vigotiski (1991) define que a criança ao manusear o brinquedo, cria uma zona de desenvolvimento proximal, passando a agir de acordo com os comportamentos vivenciados por ela, criando situações imaginárias, mais próximas

da realidade possível, reproduzindo suas ações. O brinquedo constitui, portanto, um grande aliado para conduzir o desenvolvimento das crianças, fornecendo subsídios para que ocorram mudanças, na estrutura da consciência, na imaginação, necessidade, entre outros fatores.

3 O LÚDICO E O PROCESSO EDUCATIVO

O jogo atualmente, no âmbito educacional tem se tornado objeto de estudo, devida sua importância para o desenvolvimento infantil da criança. Visto que, não é um tema atual, por mais de 150 anos, teóricos atribuíram várias explicações para a utilização dos jogos. Mas, devido à realidade encontrada atualmente, onde a violência se torna constante nas ruas, as crianças têm sido privadas de brincar como antigamente, fechando-se em suas casas, e aderindo às novas tecnologias disponíveis no mercado. Desse modo, o lúdico no processo educativo se torna essencial nas escolas. “O intuito é de resgatar, nas vidas das crianças o espaço fundamental da brincadeira, que vem progressivamente se perdendo e comprometendo de forma preocupante o desenvolvimento infantil como um todo”. (FRIEDMANN, 1998, p. 34)

A brinquedoteca implantada nas escolas veio para suprir a necessidade da sociedade atualmente. O uso do lúdico como estratégia de ensino oferece aos alunos a possibilidade de garantir um espaço privilegiado para brincar, expressar suas emoções, socializar, desenvolver e construir novos conhecimentos.

Diante dos problemas encontrados na estrutura da sociedade, sobre os avanços tecnológicos, desestrutura familiar, violência, maus tratos, entre outros fatores, Emerique (2004), ressalta que a infância perfeita e feliz se torna cada vez mais distante da vida das crianças, e o lúdico é apontado como o caminho para:

[...] lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade

e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis (EMERIQUE, 2004, p. 4).

A prática da ludicidade na escola é o caminho que possibilita às crianças lidarem com seus problemas familiares, sociais, medos, angustias, tristezas, e procurarem assim com o jogo, alcançar seus objetivos. A criança aprende sobre sua própria vida e é levada por meio do lúdico a superar seus problemas.

Como o lúdico envolve a fantasia, o mundo da imaginação, a escola incentivando como extensão do saber "a criança constrói uma ponte com o tempo, revivendo o passado, experimentando no presente, e projetando o futuro, transitando entre o mundo inconsciente e a realidade, complementando-os." (EMERIQUE, 2004, p. 6). E ainda, segundo a autora:

No livre brincar a criança pode ser acolhida na demonstração de suas emoções. [...] Se a criança aprende a encarar suas emoções como ambivalentes e integrantes da história de seus relacionamentos pessoais, aceita, por exemplo, que pode sentir medo e, por meio dele não se opõe a situações de perigo, ao mesmo tempo, que outros medos precisam ser superados, para que possa participar de outras atividades, como jogar, representar, brincar e aprender, sem receio de errar ou perder (EMERIQUE, 2004, p. 14).

O brincar utilizado na sala de aula propicia uma relação interna e externa com criança, que poderá auxiliá-la na superação de seus medos, anseios a ser aceita no grupo de amigos. As relações dos jogos é uma estratégia pedagógica para um crescimento pessoal e interpessoal da criança.

Para a autora, sabendo-se da importância do lúdico no desenvolvimento integral dos alunos é necessário que os educadores, repensem nos métodos ensino que estão sendo utilizados na escola e se estão sendo condizentes com a necessidade atual. "Os educadores deveriam permitir-se vivenciar o lúdico, interagir com as crianças, viajar com elas na sua imaginação, superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas" (EMERIQUE, 2004, p. 15).

Para Kishimoto (2003), a brincadeira como forma recreativa nas escolas passou a existir na concepção escolanovista, mas devido à importância, hoje se tornou presente na sala de aula, como um rico instrumento pedagógico conduzido pelo professor, em busca de alcançar seus objetivos, como o desenvolvimento físico, cognitivo, habilidades morais e sociais da criança. "esse jogo destina-se ao desenvolvimento integral da criança, estimulando habilidades físicas, concomitantemente as morais e sociais" (KISHIMOTO, 2003, p. 110).

Reconhecendo a importância do lúdico no processo de desenvolvimento da criança, se faz necessário hoje, nas escolas um ambiente motivador. No entanto, Almeida destaca que "não basta ter um ambiente profícuo para esse trabalho, com muita riqueza de materiais; é preciso professores, educadores preparados para essa nova concepção de escola" (ALMEIDA, 2000, p. 81). O lúdico associado ao papel do professor, com sua conduta profissional, mediador no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças, resultará em um processo educativo de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, via embasamento teórico utilizado, é possível concluir que o lúdico na escola constitui um instrumento pedagógico, que possibilita aos alunos o desenvolvimento das habilidades cognitivas, intelectuais, sócio-afetivas, coordenação motora, e principalmente em auxiliar na aprendizagem significativa e na construção de novos conhecimentos.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira não é característica da infância, e sim essencial em todos os momentos da vida da criança, para a socialização, cooperação, aquisição de regras e para o entendimento do mundo em que está inserido. Atualmente o brincar está distante da vida das crianças, devido ao avanço

tecnológico, às mudanças significativas na estrutura da sociedade, e em razão da ausência de um conhecimento do professor quanto à importância do lúdico no processo pedagógico. Nesse sentido, a brinquedoteca passa a ser necessária nas escolas. Sua estrutura poderá proporcionar um ambiente motivador e profícuo para a criança, rompendo os paradigmas existentes, sobre o brincar como um passatempo e ampliando a concepção da contribuição desta para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 10^o ed. 2000.

BARROS, M. S. F.; GASPARIN, J. L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, L.; Mori, N. **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 5^o ed. 2004, p. 201. 221.

CUNHA, Nylse, H. S. O que é brinquedoteca?. In _____. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007. Disponível em: <[http:// books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fARFTAmOzEC&oi=fnd&pg=PA7&ots=asv2Ar1hF5&sig=nldfgFK8Whuu tzlmJFQ1H6CSHs4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fARFTAmOzEC&oi=fnd&pg=PA7&ots=asv2Ar1hF5&sig=nldfgFK8Whuu tzlmJFQ1H6CSHs4#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 12 mar.2012, 14:29:44.

EMERIQUE. Gisele, M. (org). Aprender e ensinar por meio do lúdico. In _____. **Dinâmica lúdica**: novos olhares. Barueri, SP: Manole, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=4yB4vdSvfM8C&pg=PA4&lpg=PA4&dq=a+importancia+do+l%C3%BAAdico&source=bl&ots=x7RBAO6Mrj&sig=NLE8MTdA2zvEg4gFlfj1qtJ_fQE&hl=pt-BR&sa=X&ei=qggaUM62FI-E8QsX6IDQAO&ved=0CEcQuwUwAw#v=onepage&q=a%20importancia%20do%20l%C3%BAAdico&f=false>. Acesso em: 03 ago.2012, 12:02:28.

FRIEDMANN, Adriana. et. al. **Brinquedoteca**: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: CUNHA, Nylse, H. S. **O direito de brincar**: a brinquedoteca, São Paulo: Edições Sociais, 4^o ed. 1998, p. 37.52.

FRIEDMANN, Adriana. et. al. A criança na brinquedoteca. In:_____.
O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais, 4º ed. 1998, p.
66.78.

KISHIMOTO, Tizuko, M; BOMTEMPO, Edda; PENTEADO, Heloísa. (org). Jogos,
brinquedo, brincadeira e a educação. In: KISHIMOTO, Tizuko, M. **O jogo e a
educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 13.44.

KISHIMOTO, Tizuko, M. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis:
Vozes, 10º ed. 2003.

QUEIROZ, Tânia. **Dicionário prático de pedagogia.** São Paulo: Ridel, 2ºed, 2008.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. **Pesquisa bibliográfica:** entre conceitos e
fazeres. In: TOLEDO, C.; GONZAGA, T. Metodologias e técnicas de pesquisa nas
áreas de ciências humanas. Maringá: EDUEM, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** as primeiras aproximações. 10º
ed. rev. Campinas: Autores associados, 2008. Disponível em:
<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=xyBVM4Zz3rYC&oi=fnd&pg=PA1&dq=pedagogia+++historico+critica++saviani&ots=RBCciu6b1K&sig=W1M_fBjxIKiDrupoc5XiX6pM5gA#v=onepage&q=pedagogia%20%20%20historico%20critica%20%20saviani&f=false>. Acesso em: 21 jun. 2012, 17:26:44.

VYGOTISKY, Lev, Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento.
In:_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins
Fontes, 4º ed. 1991, p. 105.119.

A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Carla Oriana Moretti⁵⁰
(Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR
carla_moretti16@hotmail.com)
Conceição Solange Bution Perin⁵¹
(Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR
sol_perin@yahoo.com.br)

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a importância da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, visando analisar a contribuição dessa disciplina, de forma a identificar os motivos que levaram a sua implantação, a sua contribuição na formação dos jovens e entender quais são as maiores dificuldades encontradas no ensino da Filosofia nesse nível de ensino. Para tanto, utilizamos a metodologia dialética para compreender o contexto da disciplina em questão, pautando-se em alguns autores que possibilitam uma reflexão sobre essas questões levantadas como essenciais na contribuição da formação humana. Verificamos que embora o trabalho com a disciplina de Filosofia no Ensino Médio auxilia na formação do cidadão e também o prepara para a graduação, existem muitas dificuldades em relação a ministrar essa disciplina, de forma que ela acaba sendo desvalorizada em relação às outras. Ressaltamos o quanto é necessário o desenvolvimento da consciência tanto dos professores quanto dos alunos em relação à como o trabalho com os conteúdos da Filosofia são importantes para a formação do cidadão. Desse modo, a desqualificação do professor é um dos fatores que impedem que a disciplina de Filosofia seja trabalhada de maneira apropriada, pois, é necessário formar o aluno para desenvolver a reflexão até mesmo fora da escola, estando apto para atuar na sociedade.

Palavras- chave: Ensino Médio. Ensino de Filosofia. Currículo Escolar. Formação do cidadão.

⁵⁰ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR – Campus de Paranavaí/FAFIPA

⁵¹ Professora orientadora Dra em Educação. Membro do colegiado de Pedagogia da UNESPAR/campus FAFIPA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a importância da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, situada na área de Educação, pois, atualmente, sabemos que na grade curricular do Ensino Médio, encontramos a disciplina de Filosofia, a qual já fez parte do currículo há algum tempo, mas foi extinta no início da década de 70. Entretanto, esta disciplina foi novamente implantada no nível médio, tornando-se obrigatória no Estado do Paraná no ano de 2006.

Desse modo, o objetivo desse trabalho é de analisar a importância e a contribuição da disciplina de Filosofia no Ensino Médio e identificar quais os motivos que levaram à implantação da disciplina de Filosofia neste nível de ensino. Com isso, pretendemos entender a contribuição desta disciplina na formação dos jovens e adolescentes e analisar por meio de leituras quais são as maiores dificuldades encontradas em relação ao ensino de Filosofia neste nível educacional.

O trabalho será fundamentado na concepção histórico - crítica, que de acordo com Saviani (2005, p. 88) “[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”.

A partir dos pressupostos da metodologia dialética, pretendemos refletir sobre quais os fatores sociais que incentivaram a reimplantação da disciplina de Filosofia no contexto atual, tanto no setor nacional quanto no estado do Paraná, e qual o contexto histórico da disciplina em questão. Para tanto, o estudo se pauta da seguinte problematização: Qual a importância de se trabalhar a disciplina de Filosofia no Ensino Médio para a formação do cidadão crítico e reflexivo que atue de maneira consciente na sociedade? Como o professor de Filosofia deve exercer o seu papel de modo a conscientizar o seu aluno sobre a contribuição da disciplina em questão para a sua formação mostrando a este o quanto é necessário refletir sobre os problemas da sociedade e também da realidade presente? Isto por que:

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. (FRIGOTTO, *apud* LARA e MOLINA, 2011, p. 156)

Utilizamos para tanto os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica que segundo Rocha e Bernardo (2011, p. 88), “Como o próprio nome aponta, a pesquisa bibliográfica é aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, engloba livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas”.

Ou seja, este artigo busca fundamentação em bibliografias referentes ao assunto, de forma a encontrar nos estudos dos autores, assim como nas leis, as questões referentes à disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

É possível observar, que quando se fala sobre os conteúdos e as disciplinas trabalhadas na escola, pouco se ouve falar sobre a Filosofia, e em relação a esta, verificamos que ainda há várias dúvidas sobre qual a sua importância no Ensino Médio. Além disso, se faz necessário também refletir sobre quais os conhecimentos que o professor de Filosofia deve ter.

No entanto, para iniciarmos a discussão sobre o assunto, é necessário falar sobre o contexto histórico da disciplina de Filosofia no Brasil e no Paraná, como ela foi reintroduzida e qual a sua situação atualmente.

1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

Para falarmos de Filosofia no ensino médio, precisamos primeiramente pensar sobre o que ocasionou a reimplantação desta disciplina neste nível de ensino. De início, observamos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da educação trata sobre a importância da Filosofia deixando claro no artigo 36 que fala sobre o currículo do

ensino médio que ao término deste, o aluno deve apresentar “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996, art. 36).

Diante disto, se faz necessário a implantação de uma disciplina que permita o desenvolvimento destas atribuições, e é a partir daí que surgem as discussões sobre reimplantar a Filosofia no ensino médio. No entanto, este se faz um tanto quanto complexo, pois esta disciplina:

Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais. (BRASIL, 2006, p. 16).

Com base nestas informações, não há dúvida que o contexto histórico da Filosofia no ensino médio brasileiro foi bastante conturbado, sendo a permanência desta disciplina na grade curricular afetada pelas transformações de governos, principalmente pelo regime militar, no período de 1964 a 1985, ou seja, a exclusão da disciplina de Filosofia no Ensino Médio se deu em meio a este período histórico, afinal, “com a Lei n. 5.692/71, durante a ditadura, “[...] a Filosofia desapareceria dos currículos escolares do Segundo Grau, sobretudo por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do período”. (PARANÁ, 2008, p. 43). Ainda nas Diretrizes curriculares da educação básica encontramos que foi a partir da década de 1980, com o processo de abertura política e de redemocratização do país que as discussões e movimentos pelo retorno da Filosofia ao Ensino Médio, que neste período era nominado Segundo Grau, ocorreram em vários estados brasileiros inclusive no Paraná, de forma que:

Na Universidade Federal do Paraná, professores ligados à Filosofia iniciaram um movimento que contava com articulações políticas e organização de eventos na defesa da retomada do espaço da

Filosofia, em contestação à educação tecnicista, oficializada pela Lei n. 5692/71. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Com estas mobilizações surge a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas que defendem a presença da disciplina de Filosofia nos currículos escolares, no entanto, esta experiência foi pouco duradoura, de forma que as discussões sobre o assunto são retomadas apenas em 1994, por iniciativa do departamento de Ensino Médio, que na época ainda era denominado Segundo Grau. Porém, “Com a mudança de governo em 1995, a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau caiu no esquecimento e deixou de ser aplicada nas escolas do Estado do Paraná.” (PARANÁ, 2008, p. 44).

A partir deste período, a questão sobre implantar ou não a disciplina de Filosofia na grade curricular do estado do Paraná passou por várias discussões, buscando explicações sobre por que implantar tal disciplina e também procurando não mantê-la como tema transversal, mas sim como disciplina escolar. E assim:

Em agosto de 2006, o parecer CNE/CEB n. 38/2006, que tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, foi homologado pelo Ministério da Educação pela Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006. (PARANÁ, 2008, p. 47).

Naturalmente, junto com a implantação de novas disciplinas surge a dúvida tanto para os professores quanto para os alunos e também para toda a comunidade escolar, sobre qual seria a importância de se ensinar tais disciplinas, no caso aqui, a Filosofia.

Para compreendermos a importância da Filosofia no Ensino Médio precisamos compreender sobre a sua contribuição para a formação do jovem e a preparação do professor responsável por ministrar tal disciplina, além disso, as dificuldades encontradas por esta disciplina no contexto escolar também precisam ser discutidas e analisadas. Devido a isto no tópico seguinte serão discutidas questões como estas

que auxiliarão na compreensão desta disciplina e sua contribuição para a formação do ser.

2. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA, A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOS JOVENS E O PAPEL DO PROFESSOR NESTE CONTEXTO.

Entendemos que um dos primeiros pontos que tornam a disciplina de Filosofia importante no Ensino Médio é devido à preparação do aluno para o ensino superior, pois praticamente todos os cursos possuem esta disciplina na grade curricular. Desse modo, se essa disciplina não for bem trabalhada, no ensino superior, os alunos percebem dificuldades de compreensão e de articulação entre alguns conteúdos. Por isso KONDER, (2010, p. 3) afirma que: "É preciso formar um esboço de estruturação do pensamento filosófico já no Ensino Médio".

Dessa forma, o ensino de Filosofia não possibilitará ao jovem apenas um preparo para a graduação, mas principalmente o desenvolvimento de um pensamento crítico, de forma a desenvolver a capacidade de problematizar e criticar os fatos e a sua realidade. Para isso "É preciso incentivar desde cedo (o que no nosso caso significa desde o Ensino Médio) a especulação filosófica." (KONDER, 2010, p. 7).

Podemos dizer que a Filosofia auxilia o jovem a compreender a sua realidade de forma a conhecer a sua cultura e refletir sobre esta, assim, a disciplina de Filosofia no Ensino Médio favorece o desenvolvimento intelectual, possibilitando a formação do cidadão para exercer o seu papel perante a sociedade. Dessa forma, ensinar Filosofia no Ensino Médio:

Não se trata de fornecer ao estudante uma erudição acadêmica, mas de ajudá-lo a desenvolver uma forma de apreensão e de vivência da própria condição humana, o amadurecimento de uma experiência à altura da dignidade dessa condição, experiência que possa contribuir para a condução de sua existência histórica [...] A filosofia

desempenha, solidariamente com todas as disciplinas, papel fundamental na tarefa de emancipação do ser humano, quando se tem em pauta a constituição da autonomia das pessoas. (SEVERINO, 2010, p. 2).

Sendo assim, ensinar Filosofia para os jovens do Ensino Médio, é um investimento na formação do homem para atuar com consciência na sociedade, de forma a compreender o seu papel de cidadão perante esta, tendo conhecimento dos seus direitos e deveres e sabendo lidar de forma crítica e reflexiva perante os problemas que lhes forem apresentados. Afinal, devemos considerar que o ensino de Filosofia auxilia também na busca de superação dos falsos significados imposto pela ideologia. “[...] a Filosofia como atividade reflexiva, pode ser uma arma contra a alienação”. (GHEDIN, 2008, p. 27). Sendo assim, a Filosofia é fundamental para a transformação da realidade.

No entanto, há que se considerar, a maneira como a Filosofia é apresentada ao indivíduo, afinal, é necessário que o aluno perceba a Filosofia como algo interessante e também importante, para que assim ele possua fundamentação para reflexão, interessando-se ou não pelos fundamentos que esta disciplina tem a oferecer. Entendemos ainda que, caso o sujeito não seja apresentado à Filosofia ele não terá a oportunidade de optar por ela, exatamente por não conhecê-la. Para Ghedin, (2008, p. 23): “A sociedade deve proporcionar ao indivíduo a opção de escolha, assim, para que o indivíduo escolha a Filosofia ele deve conhecê-la, tanto suas propostas, quanto seus sentidos”.

Dessa forma, consideramos que a maneira atual em que a Filosofia tem sido apresentada ao sujeito é por meio da escola, principalmente no Ensino Médio onde a disciplina em questão se faz presente na grade curricular. No entanto, compreendemos que esta exposição da Filosofia não tem sido realizada de forma adequada, visto que muitas vezes não há valorização dos conteúdos apresentados nesta disciplina, e por vezes nem mesmo o docente sabe a maneira adequada de se ministrar alguns assuntos filosóficos, não considerando que:

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistemas desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter idéias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação. (BRASIL, 2006, p. 28).

Portanto, os conteúdos filosóficos devem ser apresentados aos alunos do Ensino Médio considerando a fase em que estes estão para ressaltar a importância da Filosofia para a sua formação de forma clara e compreensível a eles, por meio de métodos que os atraiam e os façam refletir, sendo este um dos fatores que tornam tão importante o papel do professor.

Para falarmos do ensino de qualquer conteúdo escolar, é necessário pensar no professor que ministra o conteúdo. Pensando nisso, devemos analisar que em qualquer disciplina os professores devem sempre estar aprimorando sua formação, buscando adquirir novos conhecimentos que o auxiliem no desenvolvimento de sua prática. Assim, para que o professor efetue da melhor maneira a sua prática, ele deve ter consciência desta, compreendendo o seu real valor para a formação do cidadão e também da consciência crítica desta com relação à sociedade, buscando realizar uma práxis reflexiva. Estes fatores não são diferentes com relação à Filosofia, afinal, uma disciplina considerada um tanto quanto complexa necessita de um educador qualificado para tratar dos assuntos filosóficos e preparar o aluno para desenvolver o pensamento filosófico. Desse modo, surge a dúvida sobre o que o professor de Filosofia deve ensinar. De acordo com Aspis (2004, p. 6):

O professor de filosofia, dentro do que entendemos, vai ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, ler e escrever filosoficamente, a investigar e dialogar filosoficamente, avaliar filosoficamente, criar saídas filosóficas para o problema investigado.

Como podemos observar, o professor deve preparar conteúdos que auxiliem o aluno na reflexão desenvolvendo a habilidade de encontrar soluções para os problemas propostos e, para isso, o educador deve criar subsídios que permitam esta reflexão, encontrando meios de despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos filosóficos. Nesse sentido:

O professor seleciona conteúdos, estratégias, atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da filosofia, tem a sua experiência filosófica. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos. (ASPIS, 2004, p. 11).

Com a exposição da autora acima, fica claro que o professor possui um papel fundamental neste processo de ensino, de forma a fornecer subsídios para que o aluno desenvolva o interesse pelo conteúdo estudado, ressaltando também o quanto este é importante para a sua formação. Assim "O professor, por sua vez, é o mediador, o organizador de condições externas do ato de aprender, o facilitador, o provocador do desenvolvimento de formas de aprendizagem." (GHEDIN, 2008, p. 27).

Sendo assim, para que o professor de Filosofia efetue da melhor maneira possível o trabalho com os alunos, é necessário que este esteja sempre atualizado com relação à disciplina em questão, não apenas explicando sobre a Filosofia antiga, mas sim incentivando os alunos a fazerem uma reflexão da atualidade, pois:

A Filosofia é muito mais que sua história e precisa ser atualizada em cada tempo, pois só tem algo a dizer à medida que ela se diz, dizendo-se o que é na dinâmica de cada tempo e de cada sociedade. Sem essa reatualização, perde seu sentido na distância do tempo e perde a dinâmica da problematidade. (GHEDIN, 2008, p. 55).

Ou seja, é necessário que o educador trabalhe com o aluno o contexto histórico da Filosofia, no entanto, é essencial proporcionar ao educando o porquê de estudar esta disciplina atualmente, mostrando qual o seu objetivo na atualidade, para que assim a disciplina não fique marcada como algo antigo que teve sua importância

apenas no passado, mas sim que tem papel essencial no presente e na formação da sociedade.

Observamos que este processo de desenvolvimento da crítica realmente é apropriado para ser trabalhado na escola, visto que esta deve formar o cidadão para atuar em sociedade, no entanto, não objetiva que este atue de forma crítica, visto que para Ghedin, (2008, p. 64): “A escola tem sido usada, pelo poder político-econômico, como instrumento de dominação ideológica das classes sociais subalternas”. Diante disso, um dos papéis do professor de Filosofia também é o de superar esta dominação ideológica presente na escola, pois caso isto não ocorra, a função principal da disciplina não será efetivada, pois a formação dos alunos continuará sendo de acordo com a orientação dos aparelhos ideológicos.

Isto não significa que o professor de Filosofia deverá fazer uma revolução escolar, apenas proporcionar aos alunos a capacidade de refletir de maneira crítica sobre a sociedade na qual estão inseridos, para que assim, eles próprios possam perceber a ideologia existente, ou seja, não aceitando tudo o que lhes impõe e refletindo sobre a sua função perante a sociedade.

Apesar de serem apresentados vários benefícios oferecidos pelo ensino de Filosofia no nível médio é notável a desvalorização desta disciplina, principalmente em relação à formação dos professores, visto que há poucos profissionais nesta área de forma que assim professores que não são formados nesta disciplina em específico acabam assumindo as aulas. Além disso:

A Filosofia no Ensino Médio sofre ainda a pressão exercida pelo vestibular, que coloca um peso muito grande nas matérias “tradicionais”, muitas vezes transformando-a em disciplina ornamental. (DIAS, 2007, p. 27).

Dessa forma, até mesmo o vestibular apresenta uma desvalorização para com a disciplina de Filosofia, até porque, no Ensino Médio a maioria dos alunos estão concentrados em estudar para o vestibular, sendo assim, eles buscam estudar com

maior profundidade as disciplinas cobradas neste, de maneira que os conteúdos de Filosofia acabam não sendo considerados tão importantes.

Diante desses fatores, podemos dizer que há consciência sobre sua importância, porém, paralelamente há uma precariedade nas propostas de caráter metodológico. Dessa forma, é indispensável que a disciplina de Filosofia conquiste o seu espaço na instituição escolar, necessitando assim, de um estudo sobre quais conteúdos devem ser trabalhados e buscar compreender o que fundamenta o ensino desta disciplina.

Assim, se faz necessário desenvolver a consciência tanto dos professores quanto dos alunos de forma que estes compreendam o quando a disciplina de Filosofia é importante para formação do cidadão e também para um melhor desempenho de sua atuação na sociedade, pois: “[...] a Filosofia, na sala de aula, deve conseguir plantar sementes a fim de propor uma reflexão que nos permita reconstruir a sociedade [...]” (GHEDIN, 2008, p. 24). O autor esclarece que a Filosofia trabalhada de maneira consciente pode auxiliar na transformação da sociedade por meio da formação do cidadão, desenvolvendo neste a dúvida e a busca pelas respostas as suas indagações, refletindo sobre as relações de poder existentes na atualidade, realizando suas atividades com um senso crítico sobre elas, superando assim a alienação presente no sistema capitalista, de forma a perceber os interesses existentes na sociedade e tentar superá-los, efetuando de maneira reflexiva o seu trabalho na sociedade.

Ghedin (2008, p. 27), ainda sobre o papel da Filosofia na formação do cidadão afirma que: “A função social do ensino é formar cidadãos capazes de compreender a realidade e interferir nela”. Ou seja, não basta que o indivíduo compreenda a realidade e se conforme com isto, ele também deve desenvolver a capacidade de interferir nesta buscando efetuar o seu papel de cidadão participativo no ambiente em que está inserido.

Quando falamos de Filosofia muitos pensam em reflexão, visto que esta é um dos atributos que a disciplina visa desenvolver, porém, surge a questão sobre o que refletir e para que. Observamos que o filosofar deve estar relacionado com o auxílio aos problemas de toda a sociedade, buscando o desenvolvimento de todos, de forma que esta reflexão não seja individualista, mais sim, que aja em função do coletivo. Entendemos que se a Filosofia for trabalhada com este objetivo, terá valor realmente significativo para o desenvolvimento da consciência sobre a importância do ser na sociedade a qual pertence. De acordo com Ghedin, (2008, p. 51):

[...] uma forma de pensar que não se compromete com a humanidade pode ser mais ideologia que Filosofia. Portanto, filosofia melhor, com maior qualidade, aquele que põe seu pensar a serviço dos interesses da coletividade, da cidadania e da democracia participativa.

Ou seja, a Filosofia desenvolve no indivíduo a busca por solucionar problemas que envolvem o coletivo, e não situações individuais, afinal, a Filosofia busca a reflexão dos problemas da humanidade, assim, aquele que busca a Filosofia deve desenvolver seu trabalho em benefício da cidadania. Diante disso, verificamos que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio deve desenvolver no indivíduo esta consciência coletiva, buscando que os alunos compreendam a função social que possuem de modo a buscar soluções para os problemas vigentes na sociedade, utilizando-se do filosofar para realizar isto da melhor maneira possível.

A disciplina em questão também pode desenvolver a criatividade do indivíduo, de maneira a fornecer a este a possibilidade de pensar o mundo a sua maneira, não sendo influenciado pelos meios que disseminam a ideologia por toda a parte. Além disso, pode desenvolver a criatividade também ao oferecer problemas aos alunos de forma que estes busquem a solução, “[...] criando soluções ainda não imaginadas em outros momentos da história humana”. (GHEDIN, 2008, p. 50). Sendo assim, a Filosofia deve ajudar o ser a encontrar saídas para os problemas existentes na sociedade atual, visando problemas que atingem a muitos e também há muito tempo, afinal, fazendo uso da reflexão o indivíduo pode encontrar recursos para

resolução de problemas que outros durante o tempo não conseguiram encontrar, e levando em consideração que os recursos para a pesquisa tornam-se cada vez melhores com o tempo, o sujeito pode desenvolver a reflexão por meio do filosofar e unir aos meios que possui na atualidade, para assim conseguir encontrar soluções para os problemas que surgiram atualmente e até mesmo aqueles que perduram há tempos. Ainda a esse respeito encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio que:

O objetivo da disciplina Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que **pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder**, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (BRASIL, 2006, p. 29, grifo nosso).

Com isso, a Filosofia deve auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade de resposta por meio do seu conhecimento já acumulado, e não apenas os conteúdos da disciplina de Filosofia, ou seja, tudo aquilo que o educando aprendeu com as disciplinas escolares também devem auxiliar na busca pela resolução de problemas juntamente com o filosofar. Nesse sentido, podemos dizer que esta é uma das razões pela qual o professor não pode fornecer ao aluno de Filosofia, respostas prontas, ou seja, ele deve estimular a reflexão, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas, encontrando saídas e estratégias por meio da criatividade. Logo, quando o educador apresenta as respostas aos educandos sem um espaço de tempo para que estes pensem sobre o assunto, não permite o desenvolvimento da reflexão, Afinal:

[...] um filosofar que valoriza a imaginação e a criação no espaço de ensino nunca oferece interpretações prontas, acabadas, mas apresenta um conjunto de problemas cujas soluções precisam ser imaginadas e criadas, mais que respondidas de forma mecânica. (GHEDIN, 2008, p. 50).

Sendo assim, para que o ensino de Filosofia auxilie na formação do indivíduo, de maneira que este se torne crítico e reflexivo, é extremamente importante que o

professor forneça meios que o estimule a pensar e desenvolver estratégias para a resolução dos problemas colocados em questão durante o estudo, para que ele crie este hábito também fora da sala de aula, de forma a atuar criticamente na sociedade, tendo consciência de que deve exercer sempre o seu papel de cidadão.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De acordo com o estudo realizado, até o momento, foi possível observar o quanto é importante o trabalho com a disciplina de Filosofia, principalmente na formação do cidadão crítico, visto que na sociedade atual poucos são aqueles que fazem valer o seu papel de cidadão, muitas vezes por não saberem como exigir seus direitos ou até mesmo por não conhecê-los. Diante deste contexto, percebemos quanto é importante o papel da Filosofia no sentido de desenvolver a reflexão e a capacidade de solucionar problemas.

Tanto é que o ensino de Filosofia, segundo alguns estudiosos, por possibilitar o desenvolvimento reflexivo e favorecer a formação de um cidadão crítico, acredita-se que tenha sido retirada da grade curricular educacional durante a Ditadura Militar no Brasil, um período em que não era conveniente formar pessoas críticas, o que nos leva a entender que, realmente, esta disciplina auxilia na formação do pensar e do refletir sobre a realidade.

Desse modo, levantamos a seguinte questão: considerando que a disciplina de Filosofia traz vários benefícios para uma melhor atuação do cidadão na sociedade como procuramos fundamentar nesse trabalho, por que ela ainda é tão pouco valorizada no âmbito educacional? Concluímos, mesmo que parcialmente, pois, é um assunto que queremos continuar estudando, que o fato da disciplina de Filosofia desenvolver a reflexão desagrade alguns Governos, impedindo que haja investimento para esta disciplina, além disso, um dos fatores que influenciam na desqualificação dessa disciplina pode ser muitas vezes a falta de qualificação do

professor de Filosofia, afinal, se este mesmo não tem consciência da importância da sua prática e da disciplina que ministra, será impossível transmitir isto aos alunos, não proporcionando neste o desenvolvimento da reflexão para lutar contra fatores como a ideologia e a alienação. Dessa forma, para um ensino de Filosofia de qualidade onde sua importância seja valorizada, se faz necessário professores capacitados para ministrar tal conteúdo, tendo conhecimento do que deve ser ensinando, afinal, este vem a ser bastante complexo.

Além disso, em uma sociedade onde o individualismo se faz tão presente, é um tanto quanto difícil encontrar espaço para a Filosofia já que como apresentado neste artigo, à disciplina em questão deve buscar solução para os problemas da sociedade, do coletivo, não para problemas individuais, pois se assim fosse, o filosofar perderia o sentido.

Diante destes fatores, finalizamos apontando a necessidade dos educadores buscarem a valorização da disciplina em questão, acreditando também em sua importância, afinal, se o professor que trabalha com a disciplina de Filosofia não acreditar na sua contribuição para a formação humana, será impossível transmitir isto aos alunos, de forma que estes saíam da escola sem aprender sua real importância. Sendo assim, consideramos que é necessário formar o aluno para que ele continue buscando a reflexão após o término do estudo, ou seja, não acreditando que o estudo filosófico é apenas para a escola, mas sim para toda a vida, para a atuação crítica e reflexiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiências filosóficas. In: **cadernos CEDES**. N° 64, vol., 24, set/ dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> acesso em: 07/03/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16/04/2012.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. vol. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 15/03/2012.

DIAS, Isaltino. **A filosofia no ensino médio**: sentidos do exercício da docência. 2007. Dissertação (mestrado em educação). UNIVALI- Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <www.univale.br>. Acesso em: 05/03/2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

KONDER, Leandro. Filosofia e educação: as mediações da política cultural. In: **Proposições**. Nº 1, vol. 21, jan/abr, 2010. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 07/03/2012.

LARA, Ângela Mara de Barros e MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. (p. 153 -).

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: Secretaria de estado da educação do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/filosofia.pdf>. Acesso em: 15/03/2012.

ROCHA, Alessandro Santos e BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011. (p. 81 – 99).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 9ª ed, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no ensino médio: a contribuição da filosofia. In: **Pro- posições**. Nº 1, vol. 21, jan/abr, 2010. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 07/03/2012.

A NEUROPLASTICIDADE PRESENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM⁵²

Carolina Peixoto Gontijo de Oliveira⁵³

Eliane Rose Maio⁵⁴

RESUMO

Dentro de qualquer busca por melhorias, feita por educadores e profissionais relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, é possível encaixar o estudo sobre como a aprendizagem é processada dentro do cérebro humano. Esta busca por esclarecimentos a respeito, além de proporcionar a quebra de paradigmas sobre a aquisição de saberes, traz, a possibilidade de otimizarmos o rendimento de alunos, portadores ou não de dificuldades de aprendizagem. Baseando-nos em estudos feitos por Vygotsky (1989) a respeito da zona de desenvolvimento proximal, discorreremos sobre a neuroplasticidade, propriedade que existe naturalmente em nosso sistema nervoso e que se faz presente, principalmente, no processo educativo com o papel de protagonista. E é dentro deste estudo que entenderemos como a abordagem sócio-cultural de Vygotsky pode nos apoiar nesta busca.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, educação escolar, neuroplasticidade.

⁵² Artigo produzido como requisito final para a aprovação na disciplina de “Aprendizagem, desenvolvimento e educação escolar” do mestrado em educação – PPE, UEM, no primeiro semestre de 2012.

⁵³ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA. Especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP. Docente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal em Paranavaí, Paraná. E-mail: carolina_p_gontijo@hotmail.com.

⁵⁴ Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Assis. Doutorado em Educação Escolar - UNESP/Araraquara. Pós-Doutorado pela UNESP/Araraquara, com a temática da Trajetória da Educação Sexual no Brasil. Professora do Mestrado em Educação - PPE, UEM, Maringá, Paraná. E-mail: elianerosemaio@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Quando tratamos do assunto ensino e aprendizagem, muitas particularidades envolvem nossos pensamentos. Estas, acabam por nos deixarem preocupados com a postura como mestres e também nos fazem pensar se as formas, por nós utilizadas, de expor os conteúdos aos nossos alunos e, também, como utilizamos as ferramentas avaliativas, são de fato suficiente para que seja possível a compreensão e aplicabilidade na vida dos discentes. Diante destas diversas problematizações que envolvem e tiram o sono de muitos profissionais da educação, há que se entender como é que ocorre à aquisição de novos saberes. Diante disto, vemos a necessidade do entendimento deste processo no cérebro humano, e neste momento, é que nos referiremos mais especificamente ao Sistema Nervoso Central (SNC), onde os neurônios e os órgãos do sentido fazem acontecer um dos momentos mais importantes de nossa existência, a aprendizagem.

Para o sócio-interacionista russo, Vygotsky (1989), é possível aumentar a complexidade de respostas a estímulos. Baseamo-nos também em sua abordagem sócio-cultural que tem apontado dentro de seus pressupostos, pesquisas relevantes a respeito da possibilidade de desenvolvimento do potencial intelectual dos alunos. E é nos estudos feitos por este psicólogo social que nos basearemos ao dizer que durante o processo de ensino e aprendizagem torna-se necessário focar nossas atenções ao que ainda não aconteceu (o conteúdo visado pelo professor) e trabalharmos com o que já se tem como ponto de partida. Esta é a ideia básica que para Vygotsky (1989), toma forma no conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**.

Nós, seres humanos somos capazes de resolver muitas tarefas novas. E com leituras e estudos feitos em escritos de Coll (1994), vemos que essas tarefas são melhores resolvidas “quando contamos com a ajuda de nossos semelhantes, mas em troca, não conseguimos abordar com êxito estas mesmas tarefas quando

dispomos unicamente de nossos próprios meios” (p. 93). E é com as afirmações deste autor, que entenderemos melhor sobre a zona citada anteriormente, principalmente quando ele cita Vygotsky (1973, apud COLL 1994), que diz que a zona de desenvolvimento próximo na criança está/é na/a “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com a ajuda dos adultos e o nível das tarefas que podem ser realizáveis com uma atividade independente” (p. 93). Coll ainda diz que nesta zona situa-se a aprendizagem, pois a princípio, para realização de determinada tarefa, é necessário a intervenção de alguém que saiba mais, porém ao acontecer a aprendizagem estaremos prontos a realizar esta tarefa por nós mesmos.

Vindo de encontro com algumas situações pelo qual o processo ensino-aprendizagem seria otimizado, encontramos a neuroplasticidade, já que as transformações neurobiológicas neste momento se tornam protagonistas. E neste momento, mais que requisito, para os profissionais envolvidos na educação este se torna um estudo importantíssimo a acrescentar-se no conhecimento e contribuir para melhoras nas práticas educativas.

ENTENDENDO UM POUCO SOBRE A NEUROPLASTICIDADE

Os avanços e oportunidades vindos de um contexto historicamente construído, nos trouxe hoje a facilidade de relacionarmos estudos científicos de diversas áreas do conhecimento ao processo educacional, ultrapassando então os limites da “intuição” de pais e professores. Baseando-nos em estudos científicos a respeito do funcionamento do cérebro humano, é possível compreender melhor o processo de aprendizagem de homens e mulheres, meninos e meninas, além de se tornar possível assim, descobertas a respeito dos problemas relacionados a este processo. E por ser fato que a aprendizagem é processada no nosso SNC, a neuroplasticidade vem como peça fundamental deste acontecimento, sendo indispensável aos profissionais da educação a compreensão de como ocorre este processo já que “um

pequeno estímulo pode determinar uma alteração persistente nos circuitos cerebrais que podem permanecer por toda vida” (ANDRADE & JÚNIOR, 2005, p. 31).

A neurociência é um termo recente, e para se compreender melhor o SNC é necessário o conhecimento de muitos aspectos envolvidos como o funcionamento e desenvolvimento das células nervosas e as capacidades eletro químicas destas. Para Neto e Mello (2011) o funcionamento do Sistema Nervoso Central pode ser entendido por vários níveis ou formas: anatômico (a parte mais visível), histológico (parte microscópica, como a organização dos tecidos), celular (células e organelas subcelulares) e molecular ou bioquímico (moléculas). Estes níveis não possuem hierarquia, sendo o funcionamento do SNC multinível. Ele é quem “coordena as atividades orgânicas e integra sensações e ideias, conjuga fenômenos da consciência e adapta o organismo às condições do momento” (p. 146).

Para BAZ (2012) o cérebro humano é constituído por dois hemisférios que são unidos por milhões de fibras nervosas. Eles estão constantemente informando um ao outro os acontecimentos ocorridos neles mesmos. Se esta comunicação é quebrada, a informação terá de procurar outro caminho para chegar ao seu hemisfério de destino. Para essa autora, “esta capacidade de criar rotas alternativas é chamada de neuroplasticidade” (p. 1). Tudo que executamos em nosso dia a dia, durante toda a nossa vida, é comandado por reações que nosso SNC gera ao receber estímulos externos. Por exemplo, sentimos cócegas e temos a reação de nos afastar do toque recebido onde o sentimos. Isto só acontece, pois nossos neurônios se comunicam entre si ao receber dos órgãos do sentido o sinal de toque, tornando-se talvez cócegas, assim nosso cérebro comanda nossos membros para o afastamento do que está ocasionando esta sensação.

O neurônio é a célula que compõe o SNC e pode também ser chamada de célula nervosa. Toda atividade neuronal representa comunicação entre os neurônios que, para Neto e Mello (2011), respondem assim adequadamente a cada estímulo externo, vindo dos órgãos dos sentidos. O autor e a autora ainda dizem que “o

sistema nervoso só funciona a partir do momento em que acontece sinapse entre no mínimo dois neurônios” (p. 146). As sinapses são as comunicações ocorridas entre os neurônios através de sinais elétricos. Cada estímulo externo gera sinais elétricos que são enviados ao nosso cérebro através de feixes grossos de fibras nervosas bem isoladas, chamados de neurônios.

Ballone (2008) traz em suas pesquisas, informações a respeito destes acontecimentos em nossa rede de células nervosas. Ela é composta de um corpo celular com núcleo e citoplasma. Junto ao corpo celular existem também finos prolongamentos, que geralmente são muito ramificados e curtos, denominados *dendritos*. Os *axônios* também compõem o corpo desta célula e são bem mais compridos. Todos os axônios terminam em ramificações chamadas de botões terminais ou terminações do axônio onde ocorre o “contato” entre neurônios e outras células (para um melhor entendimento, acompanhe a estrutura de um neurônio na figura 1).

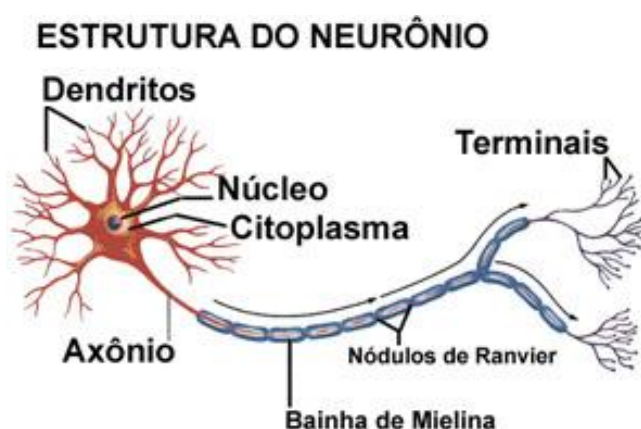


Figura 1 – Estrutura de um neurônio. Fonte: <http://www.psiqweb.med.br> Acesso em 06 mai. 2012

Nosso cérebro vive constantemente uma tempestade elétrica. Ballone (2008) apresenta que esses sinais são percorridos através do *axônio*, que conduz impulsos do corpo celular para outro neurônio ou então para um órgão, músculo ou glândula, que executará a chamada “reação”. O local onde é produzida a “energia” enviada pelo axônio ao outro neurônio é o *corpo celular*. Os *dendritos* (estruturas curtas que

se ramificam) são responsáveis por receber os sinais vindos de outras células nervosas. Os neurônios não se tocam, mas recebem através de sua “antena” chamada *dendrito* os sinais elétricos, ocorrendo então as “sinapses” (figura 2).



Figura 2 – Comunicação entre neurônios, ou sinapse. Fonte: <http://www.psiqweb.med.br> Acesso em 06 mai. 2012.

Os corpos celulares dos neurônios, como traz Ballone (2008), são geralmente encontrados em determinadas áreas do SNC, e nos gânglios nervosos, que se localizam próximo à coluna vertebral. Os axônios são longos e em feixes formam os nervos, formando assim o Sistema Nervoso Periférico (SNP).

Esta capacidade, como traz Melo (2010), que existe nos seres humanos de desenvolver novas habilidades, sejam elas inéditas ou não, acontecem através de reconstruções dendríticas. E Schmidt (1993) apud Melo (2010) fala que “... A maioria dos seres humanos nasce com a capacidade adquirida de produzir muitas habilidades, e somente um pouco de maturação e experiência é necessário para produzi-las na forma quase completa...” (p. 16). E estas reconstruções dos dendritos são causadas por mediadores químicos e estímulos elétricos.

Ballone (2008) também fala sobre estes mediadores químicos, que são neurotransmissores.

Os *neurotransmissores* são sintetizados pelos próprios neurônios e armazenados dentro de vesículas. Essas vesículas concentram-se no terminal axônico e quando os impulsos nervosos chegam a esses terminais os *neurotransmissores* são liberados. A membrana do terminal que libera os *neurotransmissores* denomina-se membrana pré-sináptica e a que capta esses *neurotransmissores* no outro neurônio chama-se membrana pós-sináptica (p. 1).



Figura 3 – Fenda sináptica ou espaço virtual onde ocorre a sinapse. Fonte: <http://www.psiqweb.med.br> Acesso em 06 mai. 2012.

Os neurônios se contatam na sinapse que acontece num espaço virtual chamado de fenda sináptica (figura 3). Cada axônio costuma ter muitas ramificações, onde cada uma formará uma sinapse com outros dendritos ou corpos celulares. Ballone (2008) diz que “estas ramificações são chamadas coletivamente de árvore terminal” (p. 1) o autor ainda diz a respeito do espaço virtual chamado de fenda sináptica:

[...] entre os neurônios há um espaço em torno de 100-500Å chamado fenda sináptica. A interação dos neurotransmissores com a membrana pós-sináptica é realizada por meio de receptores protéicos altamente específicos (p. 1).

Essas ramificações dos axônios são multiplicadas e geram maiores interações e novos espaços de fendas sináptica. Como Melo (2010) apresenta, estas

modificações são quem permitem e habilitam a criança a exercer suas atividades cotidianas, e também o aperfeiçoamento delas já que “o cérebro está suscetível a interferências intrínsecas e extrínsecas capazes de gerar uma resposta no comportamento, na aprendizagem, no psicológico e no desenvolvimento físico” (p. 16).

O axônio é envolvido por uma bainha de mielina feita de gordura com uma proteína básica chamada de mielina. Esta atua como isolante térmico e facilita a transmissão dos impulsos nervosos. Nas sinapses, a transmissão do impulso nervoso de um neurônio para outro se dá através de substâncias chamadas neurotransmissores. Os neurotransmissores são sintetizados pelos próprios neurônios e armazenados dentro de vesículas (figura 4). Ballone (2008) traz que “essas vesículas se concentram no terminal do axônio e quando os impulsos nervosos elétricos chegam a esses terminais os neurotransmissores são liberados, como se fossem cuspidos na fenda sináptica” (p. 1).

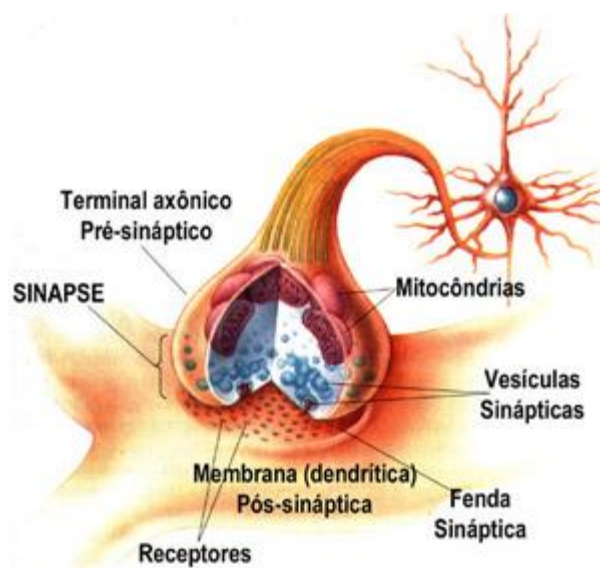


Figura 4 – Sinapse vista de forma aproximada. Fonte: <http://www.psiqweb.med.br> Acesso em 06 mai. 2012.

Assim é que a membrana pré-sináptica libera os neurotransmissores para a fenda sináptica e, uma vez aí liberados, os neurotransmissores se difundem até a membrana pós-sináptica e

ligam-se, reversivelmente, aos neurorreceptores, os quais promovem eventos elétricos (BALLONE, 2008, p. 1).

Na figura 5 é possível entender como ocorre a comunicação entre os neurônios, de forma microscópica.

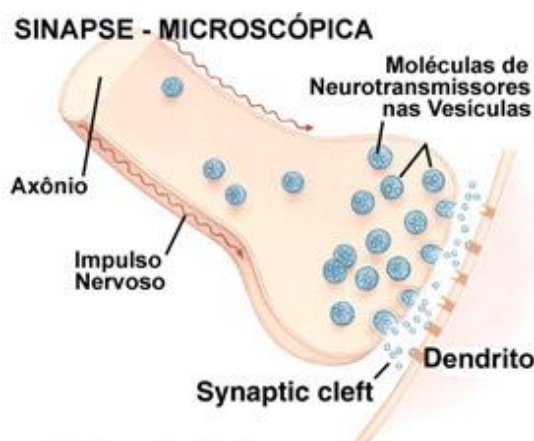


Figura 5 – Visão microscópica de uma sinapse. Fonte: <http://www.psiqweb.med.br> Acesso em 06 mai. 2012

A plasticidade neural ou neuroplasticidade, como apresentam Neto e Mello (2011) é a capacidade que o nosso Sistema Nervoso Central possui de modificar suas conexões sinápticas. E este evento se estende desde a resposta do nosso organismo às lesões traumáticas destrutivas até as sutis alterações ocorridas durante o processo de aprendizagem e memória. “A plasticidade neural pode resultar em recuperação de uma função perdida devido à lesão (plasticidade benéfica), mas pode também gerar funções mal adaptadas ou patológicas (plasticidade maléfica)” (p. 153). Para exemplificar a plasticidade maléfica, podemos citar a “dor fantasma que surge num membro que foi amputado”. E a plasticidade benéfica poderia ser chamada de compensatória quando exemplificada pela “maior representação no córtex motor da área dos dedos em indivíduos cegos que leem Braille” (p. 153).

A capacidade que o cérebro tem de se adaptar e se modificar, como apresentam Neto e Mello (2011), acontece através dos seguintes dispositivos:

- eliminação dos neurônios que não são utilizados (apoptose);
- manutenção do dinamismo morfológico e funcional daqueles neurônios que são utilizados, através do crescimento dos seus dendritos e axônios;
- modificação das estruturas envolvidas nas sinapses (dendritos, espinhas dendríticas, terminal axônico);
- formação de novas sinapses (p. 155).

Chegando através dos axônios, os impulsos nervosos ocorridos nas sinapses provocam liberação de neurotransmissores nos locais de “contato”, que pode acontecer em qualquer parte do neurônio (corpo celular, axônio e dendritos) sendo que os dendritos é o local onde ocorre maior número de sinapses. Ou seja, quanto mais dendritos, mais conexões.

Estas sinapses, que ocorrem através de estímulos propositais (ou não), poderão gerar o aumento do número de comunicações entre os neurônios solicitados para o desempenho da atividade que está sendo realizada, o que acarretaria em uma possível melhoria no rendimento, após várias estimulações. Além de também não permitir a perda dos neurônios, que quando não utilizados, são descartados. Quando há um estímulo externo vindo dos órgãos dos sentidos, há uma produção de impulsos nervosos que vão até os neurônios. Isto “permite que o sujeito utilize as sanções oriundas do mundo exterior como estímulo para o desenvolvimento de suas percepções” (MIRANDA-NETO, MOLINARI e SANT’ANA, 2002, p. 12).

Através das sinapses, Neto e Mello (2011, p. 155) apresentam que “as informações são transportadas, processadas e armazenadas no SNC”. Este é o fenômeno biológico que envolve atividades cognitivas (memória, inteligência e comportamento) e não cognitivas. Acreditamos que o trabalho cooperativo entre alunos e professores acarreta um maior número de sinapses no SNC dos indivíduos, o que então comprovaria mais ainda a eficácia da abordagem sócio-cultural de Vygotsky (1989). Esta abordagem valoriza o envolvimento do sujeito com colegas de classe,

educadores e outros fatores - não só humanos- que colaboram positivamente para a formação dele, já que os estímulos externos acarretam em maior atividade interna relacionada às percepções do aluno.

A NEUROPLASTICIDADE COMO ALIADA À ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL.

Podemos nos basear nos pressupostos da abordagem sócio-cultural é para entender que a aprendizagem não ocorre em função do desenvolvimento conforme explicava a teoria inatista. Ao contrário, Vygotsky (1989), ao escrever sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal afirma que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Em suas palavras, “a noção da zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 101). Dentro deste contexto, a mediação tem papel decisivo para que a aprendizagem ocorra e deverá existir um trabalho mediativo entre o aluno e o conteúdo que ele ainda não possui, impulsionando-o assim ao Nível de Desenvolvimento Potencial. Várias alterações acontecem no SNC através da aquisição de experiências e é por isto que neste momento a neuroplasticidade alia-se à otimização do processo ensino-aprendizagem, já que as transformações neurobiológicas neste momento se tornam protagonistas.

Os estudos feitos a respeito da plasticidade do Sistema Nervoso Central apontam que é possível melhorar o rendimento do indivíduo através de estímulos propositais, que geram alterações funcionais nos neurônios. De acordo com estudos feitos por Miranda-Neto, Molinari e Sant’ana (2002, p. 10) “devido à sua plasticidade, nosso cérebro irá constituir-se durante toda a vida numa obra de arte inacabada”. E para que este fator colabore diretamente nesta otimização do processo de aprendizagem, é necessária a estimulação do indivíduo de forma que o número de sinapses (ligações) ocorridas em seus neurônios seja multiplicado.

Durante a formação da personalidade do indivíduo os fatores genéticos e o meio ambiente se interagem mutuamente e se influenciam reciprocamente, em outras palavras, Neto e Mello (2011) dizem que “o que desencadeia ou inibe o processo de leitura do DNA são as influências do meio” (p. 154). Os genes são pedaços da fita do DNA que contém informações que são utilizadas para a formação de uma proteína, que quando lida e sintetizada, faz com que o gene seja expresso.

E como trazem Neto e Mello (2011) essas modificações plásticas “não são privilégios de animais jovens ou imaturos e podem ocorrer também em indivíduos adultos” (p. 150). Porém nos cabe saber que o grau da plasticidade dos neurônios variará conforme a idade, sendo que, desde a fecundação (período crítico, quando o cérebro é mais plástico) até os 7 anos, ela ocorrerá com maior facilidade e em maior quantidade.

Neto e Mello (2011) nos mostram que esta comunicação que ocorre entre nossos neurônios acontecem na medida em que “novos estímulos vão sendo incorporados” à nossa vida (p. 156). Desta forma, com o passar dos anos e o acumular das experiências, serão exigidas novas conexões neurais. O autor e a autora ainda dizem que “os comportamentos motores, intelectuais e vegetativos sofrem processo de amadurecimento” (p. 156). Isto acontece pois quando nascemos, o número de neurônios existentes em nosso SNC é maior do que a quantidade que necessitamos para realizar as atividades físicas e mentais, pois neste período não sabemos ainda andar, falar, e atender às nossas necessidades fisiológicas de forma independente. Isto é devido à “imaturidade biológica” do SNC existente nesta fase, e estes neurônios que então temos “de sobra” ainda não se comunicaram entre si de forma adequada.

De acordo com estas informações a respeito da vasta capacidade que nosso organismo tem de se adaptar e se superar para executar alguma atividade, é possível elaborar de forma consciente atividades que forneçam ao indivíduo a chance de aprimorar o funcionamento de seu cérebro. Tal aprimoramento neste momento, voltado ao processo ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades,

deve ser feito paralelamente ao trabalho da escola por um profissional especializado para este tipo de atendimento, não descartando que também é de suma importância o entendimento a respeito da plasticidade neural para os educadores em geral.

Pensando em formas de otimização da aprendizagem, encontramos nos escritos de Vygotsky (1989) um conceito que nomeia o lugar central da aprendizagem. Este não se trata de um ponto físico, possível de se mensurar micro ou macroscopicamente como os elementos do Sistema Nervoso citados anteriormente, mas sim uma espécie de instrumento onde é disponibilizada a psicólogos e educadores a possibilidade de “entender o curso interno do desenvolvimento” (p. 97). Com resultados concretos para a nossa vida de constante aprendizado, o trabalho com a tão famosa **Zona de Desenvolvimento Proximal** tem trazido aos interessados possibilidades otimistas de trabalho com seus alunos. Este ponto ou nível virtual é acompanhado por outros dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial.

No primeiro nível dito o indivíduo consegue realizar, por si próprio, a atividade proposta a ele ou a situação em que ele se depara com algo para solucionar. No segundo nível, o potencial, o sujeito consegue executá-la com a ajuda de algum mediador, ou com alguma pista relacionada à solução do problema, ou seja, ele só consegue desenvolver ou resolver aquela atividade se tiver algo ou alguém que o ajude. A zona de desenvolvimento proximal é o que se aproxima dos dois níveis acima citados. Ela está entre os dois, porém em um nível pouco mais avançado que o desenvolvimento real. A partir disto, podemos afirmar que, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Sabendo que para Vygotsky a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece através da socialização de forma intersubjetiva, para que posteriormente ela seja parte de uma construção intrapsíquica, compreendemos então a

necessidade de que exista a convivência entre dois ou mais alunos, onde haja a interação cooperativa na resolução de problemas relacionados (também) ao conteúdo. Coll (1994), após algumas de suas investigações, diz que “em geral, a organização cooperativa das atividades escolares têm alguns efeitos mais favoráveis sobre a aprendizagem do que a organização competitiva ou individualista” (p. 96).

Os conflitos que acontecem durante este tempo em que os alunos estão juntamente trabalhando para o final do trabalho proposto, geram conflitos sociocognitivos, que de acordo com o autor, “se produzem como resultado da confrontação de pontos de vista” (p. 96) e acabará estimulando a busca de novas informações ou reconsideração das que já existem. Também é exposto por ele que as situações interativas geram nos indivíduos a possibilidade de trabalhar com a ajuda e o apoio mútuos. Isto acaba forçando a “reestruturação intelectual; primeiro, mediante a regulamentação recíproca que os participantes exercem entre si; depois, e de forma progressiva, mediante a auto-regulamentação individual” (p. 96).

Em tais pesquisas feitas por Coll (1994) vemos a neuroplasticidade interligada aos fatos ocorridos na construção do conhecimento através de trabalhos cooperativos. Estas atividades que resultam em confrontos de pontos de vista diferentes, estimulam a busca de novas informações e geram por fim a reconstruções de conhecimentos e reestruturação intelectual. Nestas situações os neurônios são interligados por mais vezes, geram novas conexões em caminhos diferentes, ocorrendo assim a aprendizagem de algo novo.

Além da convivência social, é importante a participação mediadora. Ao pensarmos nisto, entendemos que a intervenção dos profissionais da educação no processo de ensino precisa mostrar-se através de uma mediação adequada que poderá contribuir para que o aprendiz consiga refletir sobre sua ação e possa, portanto, modificá-la. Esta mediação deve ser compreendida como uma intervenção que auxilia a utilizar conhecimentos potenciais.

E sabendo que a mediação trata-se de um processo em que uma terceira pessoa, neutra, tenta reconstruir um diálogo entre duas, usaremos o saber e o aluno como os dois primeiros sujeitos em questão. Se tratando de um ambiente de aprendizagem a expressão se referirá ao relacionamento entre professor-aluno na busca da aprendizagem e construindo o conhecimento.

Anteriormente vimos sobre os processos neurológicos que ocorrem quando há estímulos externos vindos dos órgãos do sentido. Uma série de mudanças ocorre nos neurônios quando há movimentação relacionada à aprendizagem e é diante desta possibilidade de mudanças que otimizarão o processo de aprendizagem, que o mediador buscará formas de trabalho alternativas às práticas comuns em sala de aula.

Antes das crianças desenvolverem individualmente as suas capacidades psíquicas, elas encontram na cultura de sua sociedade o conhecimento socialmente acumulado. Vygotsky fala que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (1989, p. 94). Conforme a criança vai convivendo neste meio, ela vai atraindo para si características que então farão parte da dela. Em função disso, os autores Palangana, Galuch e Sforini afirmam que,

Se as funções mentais são socializadas e reconstruídas por meio da comunicação, do inter-relacionamento, então, na escola, é preciso estar atento à qualidade das informações do saber mediado na relação professor/aluno (2002, p. 115).

Nesse sentido, o papel da mediação é decisivo para que a aprendizagem ocorra, pois, o professor deverá mediar a relação entre o aluno e o conteúdo que ele ainda não possui, atuando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, trabalhando para a maturação de funções que existem e não estão ainda maduras, mas “que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Vygotsky (1989) ainda diz que:

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (p. 98).

Utilizando este método, é possível perceber não somente os processos que já estão maduros, mas os que estão se preparando para a maturação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da fala de Vygotsky (1989) que diz que “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p. 101) concluímos que o desafio encontrado por nós ao lidar com alunos que possuem problemas (ou não) no processo de aprendizagem, torna-se mais claro quando é compreendido o funcionamento do cérebro diante a estímulos. É preciso entender que cada indivíduo é portador de uma história na qual é possível encontrar dicas que ajudarão na elaboração dos trabalhos em prol da otimização do aprendizado deste. A neuroplasticidade é o fator que impulsiona a aprendizagem e que nos torna seres inteligentes e capazes de adaptar-se a condições impostas por fatores externos e também internos. É importante que o trabalho seja pautado sempre na busca de possibilidades e que nós, como profissionais da educação, saibamos que qualquer mínima mudança poderá então acarretar de fato à uma aprendizagem significativa.

Esta aprendizagem deverá ser significativa não somente pelo simples fato de haver uma absorção do conteúdo de forma promissora. Devemos educar com excelência ao ponto de que o aluno consiga localizar-se na sociedade como agente histórico e transformador de sua realidade. Isto não acontecerá então somente para privilegiar a parte produtiva da sociedade, ou seja, para fins materiais, mas acontecerá intelectualmente no sujeito. Baseando-nos em Marx apud Manacorda (2007),

entendemos que a nossa idealização de formação do sujeito não deve ser parcial, abordando somente o manual ou o intelectual, o autor diz que isto tornaria o homem unilateral, ou seja, dividido. Manacorda (2007), a respeito desta formação completa ainda diz que “sabendo que o trabalho é uma atividade vital humana (usada para fins corretos) o homem pode tornar-se completo nele, sendo assim, no trabalhador está contida a possibilidade humana universal” (p. 78). Ou seja, devemos sim, focar a aprendizagem significativa em um âmbito intelectual e manual, o que então torna o homem onilateral, ou seja, completo.

E por sabermos que o convívio social somado à fatores mediativos nos quais o aluno foi submetido, que acarretará na sua formação, nos baseamos em Bordezan e Camargo-Silva (2009, p. 14) que nos acompanha nesta linha de pensamento quando dizem que “o fracasso ou sucesso das pessoas com deficiência dependerá, em grande medida, das relações que são estabelecidas, em casa, na escola, na comunidade, na sociedade em que estão inseridas”. Logo, o desenvolvimento das potencialidades mentais que os alunos – deficientes ou não- possuem pode ser impulsionado através da mediação, que intimamente ligada com a neuroplasticidade, auxiliará no bom funcionamento dos fatores que influenciam a formação da criança.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, André Luiz Monézi; JÚNIOR, Alfredo Löhr. A plasticidade neural e suas implicações nos processos de memória e aprendizagem. **RUBS**, Curitiba, v.1, n.3, p. 27-31, abril/jun. 2005.
- BALLONE G.J. Neurônios e Neurotransmissores. *In: PsiquWeb*, Internet, disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=290>> . 2008. Acesso em 06 mai. 2012
- BAZ, Erika Infante. Neuroplasticidade. *In: Sociedade Brasileira de Neurociência*, Internet, disponível em: <<http://www.sbneurociencia.com.br/erikainfante/artigo1.htm>>. 2012. Acesso em 10 mai. 2012.

BORDEZAN, Andréia Nakamura; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. A relevância da Educação Escolar no desenvolvimento da capacidade de percepção da criança com deficiência mental. **Anais do IV CIPSI** – Congresso Internacional de Psicologia: Maringá, UEM, 2009.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MIRANDA-NETO, M.H.; MOLINARI, S.L.; SANT´ANA, D.M.G. Relações entre estimulação, aprendizagem e plasticidade do Sistema nervoso. *Arq. Apadec*, 6(1): 9 – 14, 2002.

MELO, Ana Paula. Desenvolvimento da neuroplasticidade em crianças mal nutridas. **Anais do IV Concoce/ I Condice** - Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte / Congresso Distrital de Ciências do Esporte: Brasília, DF, 2010

NETO, Bruno Rafael; MELLO, Silvana Regina. Aspectos neurológicos dos processos de aprendizagem. **Material de apoio pedagógico do ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação**. 2011.

PALANGANA, I. C; GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In: **Revista Portuguesa de Educação**, ano15, n.1, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p. 111-128.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS E O PAPEL DO PROFESSOR⁵⁵

Carolina Schuroff (FAFIPA, giuleno_carolina@hotmail.com)⁵⁶

Alda Penha Lopes (FAFIPA, aldalopes@hotmail.com)⁵⁷

RESUMO

Este artigo tem como finalidade esclarecer mediante pesquisa bibliográfica o desenvolvimento psicomotor de crianças de 02 a 05 anos e o papel do professor. A Psicomotricidade em seus vários aspectos a serem trabalhados requer do professor a busca pela compreensão da importância de um desenvolvimento psicomotor indispensável a todas as crianças que estão na educação infantil, porque garante o desenvolvimento ativo de todos os movimentos que elas realizam, tendo em vista ainda as possibilidades que elas têm em movimentar-se e equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente que as rodeia, auxiliando ainda em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O professor nesse processo realiza as atividades psicomotoras, sendo um importante mediador entre o aluno e estas atividades que trabalham a Psicomotricidade, neste caso percebem-se a importância de se expor qual o real papel desse profissional nesse processo de ensino-aprendizagem, e quais os caminhos que o educador deve seguir para realizar um trabalho apropriado com cada criança, se preocupando sempre em alcançar um atendimento psicomotor especializado e de qualidade.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Desenvolvimento psicomotor. Professor. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Como sabemos, existem técnicas que focalizam a ação do homem diante de seus pensamentos e movimentos corporais, e a Psicomotricidade tem sido objeto de

⁵⁵ Trabalho realizado como exigência da disciplina de Produção Científica do 4º ano de Pedagogia apresentados na XI Jornada de Pedagogia da FAFIPA, no ano de 2012.

⁵⁶ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – FAFIPA.

⁵⁷ Professora orientadora, membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – FAFIPA.

estudos e intervenções por parte de profissionais da área da educação, tendo como finalidade descobrir os enigmas que regem essas duas áreas.

O trabalho com a Psicomotricidade deve ser um processo que integra o desenvolvimento mútuo do corpo e da mente de modo a permitir que o aluno perceba seu corpo, dominando seus movimentos e melhorando sua expressão corporal. O mediador desse processo é o professor, que irá permitir e auxiliar a criança a realização de experiências com seu próprio corpo, fazendo com que ela melhore seus movimentos e suas habilidades motoras amplas e finas, podendo até identificar e ajudar o aluno a corrigir problemas que dificultarão seu desenvolvimento motor futuramente.

Segundo Meur e Staes (1984), a grande maioria das crianças que por algum motivo chegaram a ter dificuldades de aprendizagem tem suas causas detectadas em determinado nível de desenvolvimento pelo qual elas já passaram sem ter tido nenhuma direção em suas aprendizagens de bases. Pode-se perceber então que,

Uma criança cujo *esquema corporal* é mal constituído não coordena bem os movimentos. [...] Uma criança cuja *lateralidade* não está bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro, [...] Diante de problemas de *percepção espacial* uma criança não é capaz de distinguir um 'b' de um 'p', [...] Os problemas quanto à *orientação temporal* e *orientação espacial*, como por exemplo, com a noção 'antes-depois', acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. [...] Uma má *organização espacial* ou *temporal* acarreta fracasso em matemática. (MEUS; STAES, 1984, p. 8, grifo do autor).

Dessa forma, com a pesquisa e com os estudos realizados, compreende-se que a Psicomotricidade na educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento psicomotor e intelectual da criança diante das aprendizagens que estão por vir, por isso percebe-se a necessidade de se questionar: Como se dá esse desenvolvimento nas crianças de 02 a 05 anos? Qual o papel do professor nesse

processo? Existem pesquisas para auxiliar no trabalho com a criança buscando seu desenvolvimento psicomotor? Quais?

Segundo Neto (2002), as atividades motoras são de suma importância para o desenvolvimento das atitudes globais da criança, assim ela desenvolve a consciência de si mesma e do mundo que a rodeia, auxiliando também em sua independência. Enfim, “um bom controle motor permite à criança explorar o mundo exterior aportando-lhe as experiências concretas sobre as quais se constroem as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual”. (NETO, 2002, p. 12).

1. PSICOMOTRICIDADE

1.1. HISTÓRICO

Desde a Antiguidade o corpo humano é visto com muita valorização e apresso. Na Grécia Antiga, percebe-se que era através de esculturas humanas que se aceitavam a grande beleza do corpo humano.

Segundo Mendonça (2003), o trabalho de tomada de consciência do corpo, da reflexão, da criatividade e ainda do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, se constitui por causa de alguns objetivos da Psicomotricidade que se alcançadas possibilitarão transformar adultos em cidadãos sadios e felizes. Com isso “a Psicomotricidade é uma ciência que por ter o homem como objeto de estudo, engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde”. (MENDONÇA, 2003, p. 12)

Segundo Neto (2002), os trabalhos primordiais realizados por Dupré, dão início a uma reflexão sobre a Psicomotricidade. Em um artigo publicado em uma revista científica de neurologia no ano de 1907, Dupré nomeia a Psicomotricidade como

“síndrome da debilidade motriz”, e mais tarde, no ano de 1909 ele relaciona esse primeiro pensamento com uma “debilidade mental”.

Neto (2002), afirma que a busca por um estudo da motricidade teve início com os trabalhos realizados por Ajuriaguerra e Diatkine em um hospital de Paris no período de 1947 a 1959. Eles deram um impulso muito expressivo na história da motricidade, seus subsídios nessa área visam dar seqüência aos tratamentos em crianças. Para ele,

[...] esses autores realizaram uma série de publicações que deram lugar à primeira carta de reeducação motriz na França, publicada em 1960 e assinada por Soubiran, Cahen, Trillat, Galifret-Granjon, Stambak, Guilmain e Guilmain, etc. essa carta trouxe fundamentação teórica do exame motor, assim como uma série de métodos e técnicas de tratamento de diversos transtornos motrizes. A nova metodologia, ainda que não integre os diversos princípios e as diferentes modalidades da reeducação, pode ser considerada como a estrutura que configura as grandes bases da motricidade atual, como coordenação dinâmica e oculomanual, equilíbrio, organização espacial e temporal, esquema corporal e lateralidade. (NETO, 2002, p. 13)

Na década de 60, apareceram na França duas sociedades que estudariam um pouco sobre a Psicomotricidade, a primeira era a Sociedade de Professores de Educação Física e de Médicos e a segunda se denominava como Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Psicomotriz. As duas sociedades foram cautelosas em relação ao esporte e à ginástica de sustentação dos exercícios psicomotores, não concordando entre si, que o movimento do corpo era um fim, mas que era um meio de fazer com que uma criança consiga evoluir rumo à disponibilidade e a autonomia de si mesmo. (Neto, 2002)

Contudo, Neto (2000), nos relata que após estes escritos, outros trabalhos surgiram de autores Russos, Americanos, etc., continuando assim com as pesquisas e experiências em cima do tema Psicomotricidade.

1.2. ELEMENTOS QUE CONSTITUEM A PSICOMOTRICIDADE

1.2.1. ESQUEMA CORPORAL

A partir de 1911, o neurologista Henry Head apresentou o conceito de “esquema corporal”, que para ele pode nos permitir a cada momento a construção (própria) do modelo corporal de nós mesmos. Este modelo próprio de nossos corpos, não é estático e definido, mas auxilia os gestos que nosso corpo realiza em si mesmo e com aqueles que convivem ao seu redor. (NETO, 2002).

Vayer (1979) apud NETO (2002) nos descreve que a imagem do corpo é resultado completo de uma atividade cinética, sendo a imagem desse corpo o resumo de todas as mensagens, de todos os estímulos e de todas as ações que permitiram à criança se sentir diferente do mundo que a rodeia, fazendo do seu próprio “eu” a sua existência. Ainda para ele, o esquema corporal pode ser definido no plano educacional como uma chave importante de toda a organização da personalidade da criança, inserindo-a assim no mundo que a rodeia.

O trabalho realizado com o esquema corporal é de suma importância para o desenvolvimento intensivo da personalidade de cada criança, que “se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu próprio corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta”, sendo que essa representação global e científica se diferencia do que cada criança tem de seu próprio corpo. (MEUR; STAES, 1984, p. 9)

Segundo estes mesmos autores, esquema corporal é o que podemos fazer com nosso corpo, se expressando naturalmente através dele, sendo sua base a própria ação que realiza. A criança que conhece bem seu corpo é capaz de movimentá-lo a sua maneira, enquanto aquela criança que desenvolve o esquema corporal de forma errada e inadequada terá seus movimentos prejudicados, apresentando na escola uma série de dificuldades básicas na aprendizagem, como problemas no traçado da

letra, na coordenação dinâmica global, leitura sem ritmo, podendo também confundir as letras e até mesmo sílabas nas palavras, por exemplo, cabelo – calobe, além até mesmo de poder ter dificuldades de comportamento: mau humor, agressividade, apatia, que são na realidade, reações negativas de suas inseguranças.

1.2.2. LATERALIDADE

A lateralidade é a predominância no uso de uma das partes do corpo humano. Segundo Neto (2002), o corpo humano está marcado pela presença de partes físicas parecidas e totalmente iguais, sendo essa igualdade redobrada por algo simétrico ativo no sentido de que as ações realizadas pelo homem sejam predefinidas por um só lado do corpo, por exemplo, quando escrevemos somente com uma das mãos.

Naturalmente a dominância corporal da criança é definida durante seu processo de desenvolvimento, assim ela será mais ágil do lado esquerdo ou do direito, porém essa condição se afirma através de dados neurológicos ou até mesmo por condições vividas diariamente.

Foram realizadas várias observações em crianças, e comprovou-se que:

[...] no primeiro ano de vida a criança usa indiferentemente as duas mãos, exceto durante breves períodos aos 7 meses e depois aos 10 meses, quando mostra real preferência pelo uso de uma delas. No segundo ano de vida inicialmente ela continua usando ambas as mãos, mas gradativamente fixa a preferência por uma delas. Com dois anos completos quase todas as crianças já definiram sua lateralidade, mesmo que depois apareçam breves períodos de uso da outra mão. Finalmente, com seis anos a definição está completa, e então se verá que existe toda uma graduação de pessoas totalmente destros ou canhotas [...] (COELHO; JOSÉ, 2000, p. 128-129).

Para uma criança apresentar uma lateralidade bem definida, é preciso aprender os lados direito e esquerdo primeiro do seu corpo, para depois vê-los nas outras pessoas e posterior ainda identificá-los nos objetos ao seu redor.

Esse conhecimento de "direita-esquerda", segundo Meur e Staes (1984), se dá na noção de dominância lateral, estando estável somente a partir dos 5 ou 6 anos sendo que a reversibilidade não pode ser abordada antes dos 6 anos. Quando não se consegue definir esse conceito de lateralidade, a criança que ainda tem dificuldades no discernimento e distinção de direita e esquerda tem muitas vezes dificuldade na tomada de consciência de lateralidade na orientação de seu corpo, dificultando até mesmo na aprendizagem, podendo prejudicá-la e confundi-la na troca de letras como "p" e "b", e na escrita espelhada de letras como "n" e "u", e "21" e "12".

Alguns autores acreditam que existe em nosso cérebro um lado que domina a lateralidade do indivíduo, sendo eles o direito e o esquerdo, podendo fazer parte dessas dominâncias a mão, o pé, o olho e o ouvido, e quando elas não se apresentam do mesmo lado, fala-se que o indivíduo tem lateralidade cruzada, tendo, por exemplo, a mão, o ouvido e o olho esquerdo como membros superiores dominantes e o pé direito como membro direito dominante. Quando há dominância somente do lado direito ou do lado esquerdo, não ocorre nenhuma perturbação no esquema corporal, porém quando a lateralidade do indivíduo é cruzada, os distúrbios psicomotores são mais presentes e resultam em modificações no esquema corporal. A criança com esse tipo de distúrbio psicomotor pode, sem problema nenhum, freqüentar uma classe comum das escolas regulares, mas precisa de um trabalho especializado, individual e com supervisão médica para um bom desenvolvimento de suas potencialidades. (COELHO; JOSÉ, 2000, p. 114-115)

1.2.3. ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

Segundo J. M. Tasset apud MEUR; STAES (1984, p. 13) estruturação espacial “é a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento”. Assim a estruturação espacial é a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente de convívio, para depois compreender a situação das coisas entre si, ajudando e possibilitando a criança a se organizar perante o mundo circundante.

Segundo Neto (2002), a noção de espaço pode ser vista de duas maneiras diferentes e ao mesmo tempo, podendo ela ser concreta e abstrata, finita e infinita, envolvendo tanto o espaço do corpo como o espaço que nos rodeia, finito enquanto nos é familiar, mas que se estende ao infinito desvanecendo ao tempo.

A estruturação espacial depende da estrutura do nosso corpo, do meio que nos rodeia e de suas características. Adquirimos aos poucos o jeito de avaliar nossa relação com o espaço ao nosso redor, levando em consideração as transformações dessa relação no deslocamento que condiciona nossa estruturação espacial. A percepção que temos do espaço que nos cerca e das relações entre os elementos que o compõe, cresce e se transforma com a idade e com a experiência, sendo elas relações que chegam a ser objetivas e independentes.

[...] a organização espacial depende, ao mesmo tempo, da estrutura de nosso corpo (estrutura anatômica, biomecânica, fisiológica, etc.), da natureza do meio que nos rodeia e de suas características. Adquirimos pouco a pouco a atitude de avaliar nossa relação com o espaço que nos rodeia e de ter em consideração as modificações dessa relação no curso dos deslocamentos que condicionam nossa orientação espacial. A percepção que temos do espaço que nos rodeia e das relações entre os elementos que compõem evolui e modifica-se com a idade e com a experiência. Essas relações chegam a ser, progressivamente, objetivas e independentes. (NETO, 2002, p. 21).

Neto (2002) afirma que todas as modalidades sensoriais integram o desenvolvimento da estruturação espacial: a visão, a audição, o tato, a propriocepção e a audição. Assim,

[...] O olho e o ouvido, o labirinto, os receptores articuladores e tendinosos, os fusos neuromusculares e a pele representam o ponto de partida de nossa experiência espacial. A recepção relativa à posição do corpo no espaço e ao movimento tem como origem esses diferentes receptores com seus limites funcionais, enquanto a orientação espacial dos objetos ou dos elementos do meio necessita mais da visão e da audição. Está quase estabelecido que da interação e da integração dessas informações internas e externas provém nossa organização espacial. (NETO, 2002, p. 21).

Durante a evolução da estruturação espacial, destaca-se a existência de duas etapas que a criança possa passar para conseguir adquirir uma noção de estruturação espacial: a primeira esta ligada a percepção imediata do ambiente caracterizado pelo espaço perceptivo ou sensório-motor, e a segunda está baseada nas operações mentais que saem do espaço representativo e intelectual. As duas relações fazem com que a criança objetivamente domine o principio de seu egocentrismo se descentalizando de modo gradual para depois examinar as relações com outro ponto de vista diferente do seu, assim, a partir de um ponto de vista próprio, ela elabora reações projetivas e euclidianas, adquirindo assim uma dimensão da estruturação espacial. (NETO, 2002, p. 22).

1.2.4. ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL

Para Neto (2002), compreendemos o percurso do tempo a partir das transformações que ocorrem durante determinado período e de sua sequência que modifica gradativamente o presente, o passado e o futuro. O tempo é antes de tudo, memória: quanto mais eu leio, mais o tempo passa. Com isso aparecem dois grandes componentes da estruturação temporal, um é a ordem que define a sucessão que existe entre os acontecimentos que se produzem, uns sendo a

continuação de outros acontecimentos tudo isso em uma ordem física irreversível, e a outra a duração que o ritmo reúne permitindo a variação do intervalo que separa dois pontos, o princípio e o fim de um acontecimento.

Estruturação temporal é ainda a capacidade de se situar em função do antes e do depois, em períodos como dias da semana, os meses e as estações do ano, tempo entre passado, presente e futuro. A criança que não consegue se situar na orientação de tempo não se organiza bem diante das situações diárias, assim que ela conseguir se orientar no tempo ela se organizará com mais facilidade e rapidez (MEUR; STAES, 1984).

Ainda segundo Meur e Staes (1984), durante o processo de estruturação temporal é necessário dar ênfase ao ritmo que se dá a tomada de consciência dos intervalos e duração dos acontecimentos. Para nossas crianças a noção de tempo é muito difícil de ser compreendida por ser um processo abstrato aos olhos de cada criança, por isso deve-se iniciar o trabalho de desenvolvimento dessa noção a partir dos quatro anos de idade para que possam aos poucos se familiarizar com as noções de tempo imediato.

A estruturação temporal inclui também em sua compreensão uma dimensão lógica, convencional e um aspecto de vivência que surge antes dos outros dois. A consciência de tempo se estrutura sobre as mudanças percebidas involuntariamente de ser sucessão ou duração, seu arquivamento está acoplado à memória e à reunião de informações contidas nos fatos. (NETO, 2002, p. 23).

Para Piaget (1969) apud NETO (2002), o tempo nunca é percebido tal qual como ele é. Ao contrário do espaço ou da velocidade, ele não domina os sentidos, porque apenas percebemos os acontecimentos, os movimentos, as ações que o homem realiza em seu meio.

1.2.5. EQUILÍBRIO

Segundo Neto (2002, p. 17), “o equilíbrio é a base primordial de toda ação diferenciada dos segmentos corporais”. Assim, o equilíbrio é a fase do corpo onde suas forças atuam sobre ele se compensando e se anulando reciprocamente. Do ponto de vista biológico do corpo humano, a possibilidade de manter posturas, posições e atitudes indicam a existência de equilíbrio.

No Minidicionário Aurélio de língua portuguesa (2001), a palavra Equilíbrio significa “1. Manutenção dum corpo na posição normal, sem oscilações ou desvios”, isso nos remete a refletir que nosso corpo precisa se equilibrar de forma igualitária ao andar, sentar, deitar, correr etc.

Neto (2002) explica que equilíbrio Tônico-postural, seus movimentos, seu modo de respirar e outros vários itens fazem parte do reflexo de seu comportamento e também de suas dificuldades e problemas. O que caracteriza o equilíbrio Tônico-postural é:

[...] o mecanismo complexo dos reflexos de equilíbrio, derivado, por sua vez, de um conjunto de informações proprioceptivas. Tal conjunto é constituído de redes de informação sensorial. Esse jogo complexo é o que se traduz nas oscilações e nas flutuações que constituem a realidade do equilíbrio na posição ortostática. No plano da organização neuropsicológica, pode-se dizer que o equilíbrio tônico-postural constitui o modelo de auto-regulação do comportamento. (NETO, 2002, p. 18-19)

Enfim, a criança pequena para alcançar o equilíbrio, ela deve adotar primeiro posturas simples como o segurar sua cabeça, o sentar, reagindo conseqüentemente aos estímulos pelo meio ao qual ela vive, adquirindo ao poucos seu equilíbrio total do corpo e dos músculos. (NETO, 2002)

1.2.6. MOTRICIDADE FINA

A coordenação motora fina ou motricidade fina representa a atividade mais exercida e mais comum diante dos homens, pois ela atua quando pegamos um objeto, quando escrevemos, pintamos, desenhamos, etc. Esse movimento realizado pelas mãos seguida de uma fase de pegar e manipular algo resulta em um conjunto de três componentes: objeto/olho/mão. (NETO, 2002)

Segundo Nunes (2007), essa motricidade fina, que é guiada pela visão, realiza ao mesmo tempo o movimento do ombro, braço, antebraço e da mão que é a responsável pelo ato manual de agarrar. Os músculos oculomotores regulam a fixação do olhar e do movimento de perseguição dos olhos diante do movimento realizado pela mão. Com isso Neto (2002), afirma que a coordenação motora fina é uma ação em que existe um acaso entre o ato motor e a estimulação visual percebida, por isso esse processo pode-se dar-se somente em pessoas que enxergam, pois aquelas pessoas que não enxergam passam essas percepções visuais para percepções sonoras seguidas de explicações verbais, além de utilizarem ainda o tato como meio de formarem sua coordenação motora necessária.

Segundo Neto (2002), o ato de escrever é uma atividade motriz que requer uma coordenação motora fina bem desenvolvida, além de ser uma atividade controlada por músculos e articulações do membro superior anexada com a coordenação visual. Levando em conta ainda que a mão e o olho não sejam inteiramente indispensáveis, a escrita conduzida pela visão harmoniza o modelo gráfico mais adequado e rápido, sendo ela elaborada de acordo com o desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

1.2.7. MOTRICIDADE GLOBAL

As crianças passam grande parte de suas vidas dentro da escola, com isso suas ações estão representadas pela atividade motora que realiza. Elas correm, pulam, galopam, sobem em árvores, nadam etc. sempre mostrando o quanto estão relaxadas corporalmente e fisicamente. Essa perfeição progressiva do ato motor provoca um funcionamento global e amplo dos mecanismos reguladores das ações do corpo. (NETO, 2002)

Segundo Neto (2002, p. 16-17),

O movimento motor global, seja ele mais simples, é um movimento sinestésico, tátil, labiríntico, visual, espacial, temporal, e assim por diante. Os movimentos dinâmicos corporais desempenham um importante papel na melhora dos comandos nervosos e no afinamento das sensações e das percepções. O que é educativo na atividade motora não é a quantidade de trabalho efetuado nem o registro (valor numérico) alcançado, mas sim o controle de si mesmo – obtido pela qualidade do movimento executado, isto é, da precisão e da maestria de sua execução.

Assim pode-se perceber que a motricidade global ou a coordenação motora global, se assegura na criança durante seu desenvolvimento contínuo na escola e em casa, através de atitudes realizadas todos os dias a todo o momento.

2. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DE CRIANÇAS DE 2 A 5 ANOS

Para Jevaux (2007, p. 16),

A Psicomotricidade é essencial devido a sua importância na formação da criança desde o nascimento até a idade adulta, pois trabalha e organiza seus movimentos estágio por estágio chegando à idade adulta bem amadurecidos coordenadamente.

O trabalho com a Psicomotricidade com a criança deve ser uma formação indispensável, pois oferece uma melhoria de captação e assimilação das aprendizagens escolares. Esse trabalho também educa a criança por meio do movimento e do reconhecimento progressivo do seu próprio corpo, considerando sua idade, cultura corporal e interesses, permitindo assim que a criança domine com inteligência suas ações físicas e mentais (JEVEAUX, 2007). Na criança seu corpo é:

[...] o elemento básico de contato com a realidade exterior e, para que se possa chegar às capacidades de análise e síntese de representação mental do mundo, de construção das operações lógico-matemáticas, faz-se necessário que estas funções tenham sido realizadas previamente, e de forma concreta, através da ação corporal. (JEVEAUX, 2007, p. 18)

Para Jeveaux (2007), o crescimento da Psicomotricidade supõe o intercâmbio dinâmico da maturação neurológica e da estimulação ambiental, assim como as demais áreas do desenvolvimento da criança. Assim:

O desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes é englobado pelo desenvolvimento psicomotor. É através dele que a criança deixa de ser criatura frágil da primeira infância e se transforma numa pessoa livre e independente do auxílio alheio. As atividades motoras desempenham na vida da criança um papel importantíssimo, em muitas das primeiras iniciativas intelectuais. Enquanto explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará parte dos seus contatos sociais. (NUNES, 2007, p. 19)

Assim de acordo com Meur e Staes (1984) ao trabalhar com crianças pequenas devemos nos ater a um trabalho de qualidade e de respeito, pois é desde pequeno que aprendemos a nos movimentar para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Nunes (2007), é na primeira infância até os 3 anos de idade, que a inteligência da criança, é a função imediata do desenvolvimento neuromuscular, e depois esta agregação é interrompida e a sua inteligência e motricidade se tornam independentes.

É durante o desenvolvimento motor da criança que vão acontecendo dois artifícios que ao mesmo tempo se completam e se relacionam: a diferenciação e a integração; os dois acontecem de maneira mútua no que deriva um desenvolvimento psicomotor normal que leva ao crescimento de força, rapidez, precisão e facilidade em movimentar-se, um exemplo é o ato de pular com o pé direito ou esquerdo. (NUNES, 2007)

Segundo Fonseca (1998) apud Nunes (2007, p. 23), a criança tem um desenvolvimento psicomotor específico de 2 a 5 anos, distribuídos na seguinte tabela:

QUADRO Nº 1 – APRENDIZAGENS DE 2 A 5 ANOS

Período de desenvolvimento	Processo Perceptivo Visual	Processo motor	Processo psicomotor
2 anos	A discriminação de formas desenvolve-se.	Corre.	Imita movimentos verticais e horizontais.
3 anos	Melhor percepção visual de espaço, primeiros grafismos.	Equilibra-se num pé por pequeno período de tempo, equilibra-se na ponta do pé.	Controla-se em equilíbrio com os olhos fechados, dissociação de movimentos dos braços e das pernas.
4 anos	Coordenação oculomotora, preensão de objetos utilitários.	Coordena marcha e a corrida salta.	Coordenação simples constrói formas, praxias.
5 anos	Grafismos simbólicos, desenho dos corpos da casa, cópia de figuras geométricas.	Pé coxinho e salta com os pés juntos, sobe escadas em corridas.	Lateralidade, direcionalidade, noção de corpo, manipula, recebe e atira objetos com intencionalidade.

Fonte: Psicomotricidade (FONSECA, p. 273) apud Nunes (2009).

Além da tabela de desenvolvimento psicomotor específico citado por Nunes (2007), tem-se ainda uma tabela de Meur e Staes (1984), onde pode-se observar o

desenvolvimento psicomotor dentro de suas áreas e especificidades onde os educadores da Educação Infantil poderão estar trabalhando com crianças de 2 a 5 anos de idade. Veja a seguir:

QUADRO Nº 2 – APRENDIZAGENS DE 2 A 5 ANOS

IDADE	ESQUEMA CORPORAL	LATERALIDADE	ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL	ORIENTAÇÃO TEMPORAL
De 2 anos e meio a 4 anos.	O corpo vivido Grande motricidade. Motricidade refinada. Conhecimento do corpo Ponto de vista motor: • Perceber as partes do corpo; • Conhecer sua denominação.	Primeira abordagem por meio dos “ Jogos de lateralidade ”.	Conhecimento das noções Ponto de vista motor • Conhecer o espaço imediato; • Desenvolver diferentes noções Ponto de vista perceptomotor • Exercícios de triagens e de progressões	
De 4 a 5 anos	Conhecimento do corpo Ponto de vista perceptomotor: • Discriminação visual; • Desenvolver várias noções corporais; • Reproduzir uma figura humana. Orientação espacial do corpo Ponto de vista motor • Apurar os sentidos; • Aprender em das diversas posições e conseguir reproduzi-las.	Todos os “Jogos de lateralidade”: • Membros inferiores • Membros superiores.	• Desenvolver noções em espaço plano e em espaço com três dimensões • Exercícios de reprodução de: - formas; - grandezas; - movimento... Orientação espacial Ponto de vista motor: • Noções de: filas, fileiras, frente, costas, contra costas. • Memória espacial: - descobrir seu lugar; - memorizar um espaço criado. • Desenvolver as orientações: - seguir um trajeto - Descobrir sua orientação quando os pontos de referência mudam.	Ponto de vista motor • Ordem e sucessão: - empregar os termos “antes”, “depois”; - empregar os termos “ontem” e “hoje”; - Colocar na ordem em que as coisas são vistas; - descobrir a ordem cronológica dos gestos da vida cotidiana. • Duração do tempo: - perceber um tempo curto, longo; - noção vaga da hora; - noção de “cedo de mais”, “tarde de mais”; • Renovação cíclica dos períodos:

			Ponto de vista perceptomotor: • Discriminação visual; • Memória perceptiva; • Completar o que está faltando; • Encontrar as figuras idênticas.	- associar em um material a manhã, à noite; - associar um material as estações; - responder as questões introduzidas por “quando”; Mímicas adequadas aos dias, às estações; • Ritmos: - marchar ao som do tamborim; - Tocar tamborim; - inventar ritmos; - Fazer evoluções ao som da música; - acompanhar ritmos.

Fonte: Meur e Staes. 1984, p. 45.

Seguindo o que foi mostrado nos Quadros das Aprendizagens devemos desenvolver esse processo através de jogos e brincadeiras direcionadas ao movimento específico do corpo da criança, levando sempre em conta a assimilação mental e corporal de cada um diante dos seus movimentos realizados.

3. PAPEL DO PROFESSOR

O professor é um mediador muito importante das atividades psicomotoras, tanto no processo de diagnóstico como durante o processo de reeducação, podendo ajudar muito em todos os níveis de estimulação do cognitivo e no desenvolvimento de habilidades gestuais do corpo, respeitando e aceitando a criança como ela é. Não basta o professor ter somente boa vontade e boas intenções, é preciso que ele intervenha de forma correta através de atividades e jogos diferenciados e apropriados para a fase em que a criança está no seu processo de desenvolvimento (COELHO; JOSÉ, 2000).

Quando diz respeito ao diagnóstico da criança que venha ter problemas psicomotores, cabe ao professor esse reconhecimento e esse trabalho de reeducação. Assim, Moraes (1997, p. 186-187) diz que:

Estando em contato direto com a criança durante o processo de ensino/aprendizagem, o professor percebe de imediato o aluno que apresenta dificuldades para ler, ou trocas ortográficas, ou lentidão para realizar as atividades escolares.

Assim, após a identificação da dificuldade do aluno deve-se partir do professor o reconhecimento de que esse “problema” identificado não decorre de preguiça ou desleixo por parte da criança, devendo então, haver uma modificação no relacionamento entre o professor e o aluno (MORAIS, 1997).

Depois da identificação da dificuldade do aluno, vem o processo de reeducação, e nesse processo o professor deve respeitar as dificuldades desse aluno, não utilizando comentários depreciativos sobre o problema, além também de respeitar o ritmo dessa criança e envolvê-la em situações geradoras de ansiedade, e evitar comparações com os colegas que não apresentam nenhuma dificuldade, conversando sempre com esse aluno sobre essa sua dificuldade sem deixar de explicar por que ela ocorre. (MORAIS, 1997)

Segundo Nunes (2007), o professor que trabalha com criança da educação infantil deve ter consciência da idade cronológica de cada criança, podendo assim prever a realização de ações diante de sua fala, inteligência e corpo, conseguindo a partir daí dar suporte e estimulação necessária para cada criança em sua fase de desenvolvimentos psicomotor.

No trabalho com a reeducação psicomotora, “não se espera que o professor resolva sozinho todas as dificuldades pedagógicas e emocionais da criança. Na verdade, raramente o aluno consegue superá-las sem ajuda de um profissional”. Então é deixado bem claro que é função deste profissional da educação, identificar as

causas e as áreas que se encontram essas dificuldades e estimulá-las de maneira correta. (MORAIS, 1997, p. 188).

A Psicomotricidade é um campo da educação que vem ao encontro da prevenção de problemas motores futuros, e o ideal é que todos os professores tenham conhecimento suficiente para trabalhar com esse assunto. “A ação correta da escola nesse processo consistirá em desenvolver a espontaneidade adaptada ao ambiente” (COELHO; JOSÉ, 2000).

Segundo Coelho e José (2000), o professor deve levar em conta as práticas nas quais se trabalha o conhecimento que as crianças já trazem de casa, imaginando situações que possibilitem esses intercâmbios orais e ajudando as crianças a afirmar e conduzir com sucesso e sem erros os movimentos globais e finos do corpo.

Enfim, a educação psicomotora deve ter como objetivo principal fazer com que a criança possa realizar seus movimentos sem dificuldades, e é papel do professor com o auxílio do psicopedagogo da instituição estimular essas funções psicomotoras necessárias ao aprendizado de habilidades finas e globais, combinando a teoria com a prática e realizando um trabalho competente e promissor no desenvolvimento das crianças na fase de escolarização. De forma conjunta, a equipe pedagógica da instituição escolar, fará com que o aluno se sinta capaz de superar os obstáculos já que está sendo apoiado por pessoas nas quais ele confia e que em contrapartida confiam nele. (MORAIS, 1997)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente, mas necessário que se diga novamente o quanto importante é trabalhar com o movimento do corpo em vinculação com a mente, iniciando este trabalho com a criança pequena para que haja um desenvolvimento psicomotor contínuo e sem problemas ou dificuldades futuros.

Após ter lido várias bibliografias e ter analisado alguns artigos, pude perceber que cada autor descreveu a Psicomotricidade perante o seu ponto de vista, e que para a elaboração deste trabalho científico foi necessário a compreensão da Psicomotricidade como um todo, para que então pudesse fixar meu pensamento para um desenvolvimento psicomotor voltado para crianças de 2 a 5 anos da Educação Infantil.

Enfim, pode-se afirmar diante dos estudos realizados que a Psicomotricidade é um tema muito importante a ser discutido, porque considera que a criança se desenvolve à medida que interage com seu corpo, com os objetos de seu meio e com as pessoas a sua volta, acreditando ainda que o professor entra nesse processo com a função de prevenir, observar e mediar atividades psicomotoras, atendendo as necessidades de seus alunos, porque “para o êxito não receitas e sim a segurança, o amor e a dedicação à criança, seja ela normal ou não”. (COELHO; JOSÉ, 2000, p. 222)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Maria Teresa e JOSÉ, Elizabete da Assunção. Distúrbios psicomotores. In: **Problemas de Aprendizagem**. 12º Ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**. O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 4º ed. 2001.

JEVEAUX, Ana Lúcia de Souza Assis. **Considerações sobre a Psicomotricidade no contexto da Educação Infantil**. 2007. 33 f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil) Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Cachoeiro de Itapemirim – ES.

MENDONÇA, Raquel Marins de. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**. 2003. 69 f. Monografia (Pós-graduação “Latu Sensu” em Psicomotricidade) Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

MEUR, A. de. STAES, L. **Psicomotricidade:** educação e reeducação. Nível Maternal e infantil. São Paulo: Editora Manole, 1984.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem.** Uma abordagem Psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 9º ed. 1997.

NETO, Francisco Rosa. **Manual de avaliação motora.** São Paulo: Artemed, 2002.

NUNES, Érika Anderson. **Psicomotricidade na Educação Infantil.** 2007. 66 f. Monografia (Pós-graduação em Educação e Psicopedagogia) Faculdade de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ERASMO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XVI⁵⁸

Clotildes Marielle Prates Gonçalves Ribeiro (Unespar-Fafipa,
marielle_pgr@hotmail.com)⁵⁹

Adão Aparecido Molina (Unespar-Fafipa, aamolina@ig.com.br)⁶⁰

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo de Rotterdam (1469-1536), que por sua vez encontra-se situado na área da educação. Objetiva analisar como a criança era percebida no século XVI e quais as transformações ocorridas na forma de organização na sociedade e na vida material dos homens que justificam a proposta educacional do autor estudado. A intenção é identificar quais os pontos relevantes que levaram Erasmo a defender a ideia de que toda criança deve ser educada desde os primeiros anos de vida. Trata-se de um assunto atual ainda que tenha sido discutido no período do humanismo renascentista, dando base para o início do pensamento moderno. E diante do pensamento erasmiano, refletiremos sobre quais contribuições que este autor pode trazer para a educação no século XXI, haja vista que ainda persistem na atualidade muitos problemas citados por Erasmo acerca da educação de sua época. O estudo utiliza o método dialético a partir de uma pesquisa bibliográfica, mediante a leitura de fontes primárias e secundárias acerca do tema abordado. Erasmo apesar de se opor ao método da escolástica⁶¹, ou seja, da maneira pela qual a igreja educava, não separa a educação da religião, mantendo a necessidade de se educar a criança nas bases dos ensinamentos cristãos. Porém enfatiza que estes fossem ensinados de maneira livre, a partir de uma educação racional, onde a criança obtivesse uma formação baseada não somente nas letras, mas, sobretudo, nas virtudes e nos valores sociais, éticos e morais.

Palavras-chave: Erasmo de Rotterdam. Civilidade pueril. História da educação. Educação infantil e familiar.

⁵⁸ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2011-2012.

⁵⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

⁶⁰ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

⁶¹ A escolástica era caracterizada pela memorização, assim os estudantes preservavam seu conhecimento, portanto ou decoravam ou não aprendiam, tornando-a o único método de aprendizagem da época. (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta como tema central “A educação no século XVI e o pensamento de Erasmo de Rotterdam”, que por sua vez encontra-se situado na área da Educação. A partir deste, analisaremos como a criança era percebida no século XVI e quais as transformações ocorridas na forma de organização da sociedade e na vida material dos homens que justificam a proposta educacional de Erasmo.

A realização deste estudo justifica-se pelo fato de que, as pesquisas vêm apresentando, a partir de seus resultados, sinais que mostram um aspecto negativo no que se refere à educação no Brasil, sobretudo na educação básica. Portanto faz-se necessário um estudo acerca das causas que justificam esta problemática, bem como buscar maneiras mais eficazes e coerentes para a resolução da mesma.

Entender como funciona a educação que se inicia na família, e é complementada na escola, é importante para o educador do século XXI, uma vez que estamos vivenciando uma barbárie dentro das instituições escolares, e por que não dizer nas próprias famílias.

Em função disso, partimos do pensamento erasmiano para embasar a nossa pesquisa, haja vista que suas ideias marcaram o início dos estudos acerca da criança e a importância de educá-la ainda nos primeiros anos de vida. Para Cantos (2009),

[...] Não são lições de moral, embora educação e moral se imbriquem, tanto para Erasmo, quanto para a contemporaneidade. Trata-se de aprender como o passado e com a sátira a ele, a fim de que assuma o compromisso histórico e social de enfrentar e de encontrar respostas para os desafios colocados à educação no século XXI [...]. (CANTOS, 2009, p. 24).

O autor destaca ainda que a decadência, a barbárie tão bem relatada e satirizada por Erasmo no século XVI, não permanecera lá, pois são temas de discussão até os

dias atuais. Diante de tantas deficiências que vão desde as estruturas físicas das instituições, a desvalorização dos professores, ao mesmo tempo em que estes na maioria das vezes, ainda adentram as salas de aula com despreparo relevante para a função, até a decadência no seio familiar, que talvez seja um dos principais problemas enfrentados nas escolas atualmente.

A educação na infância é um tema clássico e por isso atual, daí a necessidade de estudá-lo a partir do pensamento Erasmiano, um dos principais e mais influentes pensadores do século XVI. Erasmo de Rotterdam foi um pensador crítico e soube apresentar seus argumentos de forma pertinente acerca da educação da criança de sua época.

À medida que a educação, em dias atuais, ainda apresenta características das quais foram alvos de críticas por Rotterdam, este por sua vez, tornara-se referência para muitos educadores em seus estudos desde então. Cantos (2009) destaca a crítica de Erasmo à educação vigente da época, sobretudo a analogia que o mesmo faz ao ensino educacional representada pelo diálogo entre o “Leão e o Urso” em sua obra “Da correta pronúncia do latim e do grego”, publicada em 1528 (ERASMO apud CANTOS, 2009, p. 14).

Feracini comenta que a obra de Erasmo surgiu como uma proposta de ‘regenerar a arte de educar’, ‘dotado de receptividade reflexiva e crítica’ (FERACINI, 2008, p. 20), ou seja, de fazer entender o homem como um Ser capaz de pensar, agir e construir seus próprios caminhos.

Com base nessas e em outras considerações que serão apresentadas no decorrer deste estudo, analisaremos como a criança era percebida no século XVI e quais as transformações ocorridas na forma de organização da sociedade e na vida material dos homens que justificam a proposta educacional de Erasmo.

Utilizamos o método dialético para nortear esta pesquisa, o que nos permitirá uma reflexão da totalidade do tema abordado, partindo da singularidade para o aspecto mais amplo que o permeia, levando-nos a atingir a particularidade do mesmo.

Asseveram Barros e Gasparin (2009, p. 35) que, “[...] Ao realizar dialeticamente a análise da relação entre o singular e o universal pela mediação da particularidade é que se chega ao conhecimento concreto da realidade [...].” (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 35). Esses autores afirmam que, para entendermos o objeto estudado, é imprescindível na dialética que o pesquisemos de forma gradativa e crescente, ou seja, das partes para o todo, só assim conseguimos relacioná-lo dialeticamente.

A pesquisa está fundamentada mediante a análise histórica da fonte primária: “Civildade Pueril” e “De Pueris”. Utilizamos para tanto, os procedimentos da pesquisa bibliográfica que, pode ser compreendida a partir dos postulados de Aranha e Martins ao explicarem que,

[...] O *materialismo histórico* não é mais do que a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao campo da história. E, como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, ou seja, econômicos e técnicos. Marx inverte o processo do senso comum que pretende explicar a história pela ação dos “grandes homens”, ou, às vezes, até pela intervenção divina. Para o marxismo, no lugar das idéias, estão os fatos materiais; no lugar dos heróis, a luta de classes [...]. (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 241).

Essas autoras explicam que no pensamento de Marx, a história não deve ser compreendida puramente pelo homem, ou seja, pela sua consciência, mas, sobretudo, a partir das transformações materiais oriundas de suas ações, o que caracteriza a eficácia do materialismo histórico nesta pesquisa.

Este estudo está embasado em uma pesquisa bibliográfica, onde foram elencados os principais pensadores e autores que dão referência ao tema abordado. Foi realizado um estudo exploratório, e então além das obras “De Pueris” e “Civildade

Pueril” de Erasmo de Rotterdam já citadas anteriormente, selecionamos também “O Capital” de Karl Marx como fonte primária.

Listamos também algumas teses, dissertações e artigos a partir do banco de dados da CAPES e de algumas Instituições de Ensino Superior, bem como artigos em revistas científicas, esses materiais formaram as fontes secundárias, as quais serão mencionadas nas referências bibliográficas deste texto.

Após o levantamento bibliográfico, iniciamos a leitura e fichamentos de todas as obras e textos produzidos pelos seus respectivos autores, esta foi realizada inicialmente com um estudo da sociedade no século XVI, com o intuito de compreender quais os fatores que influenciaram o pensamento de Erasmo de Rotterdam, para em seguida analisá-los de maneira reflexiva.

1 ERASMO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DO SÉCULO XVI

Partindo do pressuposto de que a educação deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida, Erasmo chama a atenção acerca da responsabilidade e da importância da família na formação social, ética e moral de seus filhos em sua mais tenra idade, bem como a necessidade de mudança no comportamento das famílias em relação à educação das crianças daquele período.

Ela atenta para o seguinte: “[...] Faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dúctil e o ânimo mais propenso aos defeitos ou até mesmo infestado com as raízes de vícios tenacíssimos [...]”. (ERASMO apud FERACINI, p. 21). Portanto, para entendermos a importância da ação do homem na sociedade, é necessário que o analisemos a partir de sua origem, ou seja, quais os aspectos que interferem e influenciam nesta ação.

Andery (1999) afirma que, “[...] o homem é um ser natural [...]”, porém sua relação com a natureza se dá de maneira diferente se comparada a dos outros animais. Estes por sua vez, limitam-se à sua própria sobrevivência e a da sua espécie, enquanto o homem, além de suprir suas necessidades e perpetuar sua espécie, procura transformar o seu meio, ao mesmo tempo em que se transforma através das experiências que se propõe e do conhecimento adquirido, que são perpetuados de geração em geração (ANDERY, 1999, p. 9-10).

As ideias supracitadas justificam a necessidade e a importância de se conhecer o homem a partir de sua evolução, de seu contexto histórico, ou seja, de suas ações diante do modelo de sociedade da sua época, através da qual constituirá seus conceitos de homem e de mundo.

Com base no estudo da sátira que Erasmo faz acerca da educação tradicional e os modelos de escola no século XVI, Cantos (2009) reflete sobre as contribuições que a mesma apresenta aos dias atuais, bem como se existe um modelo de escola mais eficaz proposto na concepção pedagógica de Erasmo. (CANTOS, 2009, p. 20-21).

Para esse autor, o pensamento educacional erasmiano, não era o de abolir com as escolas, mas de procurar entender os reais motivos de suas decadências e então trabalhar um novo método de ensino baseado em uma educação liberal e cristã, o que para ele só era possível nas escolas públicas. (ROTTERDAM apud CANTOS, 2009, p. 21).

A partir das experiências vividas por Erasmo e relatadas por ele em suas obras, Cantos (2009) define a proposta de Erasmo, como um modelo de formação baseada em fatores afetivos, cristãos e sociais da criança, opondo-se aos golpes ou a outras ações grotescas que não as levavam a nenhum outro resultado senão ao ódio pela instrução. Conclui ainda que “[...] Trata-se de uma educação dada na escola, mas que vai além dela”. (CANTOS, 2009, p. 21).

O autor destaca ainda o quanto os aspectos inovadores apresentados nas mesmas, foram determinantes para o pensamento educacional de Erasmo, pela qual defendeu “a possibilidade real do ensino voltado ao método da Educação liberal – e cristã”. (CANTOS, 2009, p. 22).

Conforme postula Cantos (2009, p. 23-24), Erasmo conceitua “educação liberal e cristã” como uma maneira eficaz de formar a criança para ser livre, porém embasada pelas instruções divinas, ou seja, a partir de seus valores e virtudes, a fim de que possa formar o homem de bem, o homem moral para a sociedade do comércio.

Acontece que a educação no século XVI era pautada no método escolástico, ou seja, quem ditava as regras era a igreja católica, e a educação era elitizada, somente os nobres e aqueles que tinham o desejo ou eram impulsionados pelas famílias pobres de tornarem-se monges ou padres, enfim tinham a oportunidade de estudar.

Não é preciso dizer que a ideia de Erasmo não fora recebida positivamente, afinal ela apresentava características opostas aos seus meios de educar da igreja, já que uma de suas ideias era exatamente que a educação fosse disseminada, e não limitada a poucos, e tal situação era reflexo da sociedade da época, onde o poder estava nas mãos da igreja e da nobreza.

Em consonância ao pensamento erasmiano, analisaremos mais profundamente o pensamento de Marx (1980, p. 171-189) em sua obra “O capital – a chamada acumulação primitiva”, na qual descreve com maior propriedade acerca dessa desigualdade e a divisão de classes denominada por ele no século XVI.

Com base no estudo da sátira que Erasmo faz acerca da educação tradicional e escolar de sua época, Cantos (2009) reflete sobre as contribuições que a mesma apresenta aos dias atuais, bem como se existe um modelo de escola mais eficaz proposto na concepção pedagógica de Erasmo. (CANTOS, 2009, p. 20-21).

Diante das considerações apresentadas, entendemos o quanto a educação é necessária e, sobretudo, indispensável na construção social do ser humano. E efetivamente podemos compreender que, a reflexão da ação humana é ponto crucial na tomada de decisões em prol das transformações sociais como um todo, e isso segundo Cantos (2009) implica em não dispensar os conceitos históricos, uma vez que a história está atrelada diretamente ao homem, afinal é o homem que faz a história, porque somos seres históricos.

2 ERASMO E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Feracini esclarece que para Erasmo (2008, p. 12) a educação é o único meio de diferenciar o homem dos outros animais, por isso o seu pensamento permeia em um ideal de uma humanidade que tem os direitos humanos respeitados e, sobretudo embasa a ordem social, eis que tal objetivo veicula o humanismo do século XVI, tratado neste estudo.

Diante das contribuições a partir da obra de Erasmo (2008, p. 19), Feracini destaca que é pertinente trabalhar o pensamento educacional Erasmiano neste novo século. Pois, afinal muitos anos se passaram, e neste período, obviamente houve muitas transformações, e na educação não foi diferente.

Em função disso, como foi dito anteriormente, o pensamento educacional de Erasmo é clássico, e por isso é também atual. Haja vista que, tanto para os educadores, como para as famílias, educar hoje é uma tarefa difícil e preocupante, diante de um mundo dominado pelos mais variados e mais potentes meios de comunicações, afirma Feracini.

Rotterdam apud Feracini (2008, p. 19) esclarece que “[...] a primeira atitude educacional consiste em não lesar a dignidade do educando, respeitando sua

natureza. [...]”. Rotterdam chama a atenção acerca da importância de ensinar o que é necessário à criança. Entretanto, isso não significa abdicar de sua essência, por isso afirma que não se opõe aos conteúdos, mas à forma de ensiná-los, justificando o seu pensamento de que a educação tem que ser livre e racional.

Erasmus afirma que “[...] o educador realiza, em plenitude a paternidade”. Partindo desse pressuposto, nos faz refletir sobre a relevância do papel de pai no processo educacional de seu filho, sobretudo o quanto a sua atitude interfere diretamente na construção moral, afetiva e social do mesmo. (ROTTERDAM, 2008, p. 21)

Ao enfatizar que a criança deve ser educada nos primeiros anos de vida, Erasmus (2008) diz que é imprescindível a escolha de um ‘pedagogo competente’, e que este seja dotado de um bom caráter e de bons costumes. Portanto, pronto para lhe confiar a educação do seu filho. Contrapondo a ideia de dedicar tal educação nas mãos das mulheres, que segundo ele, “[...] insistem na necessidade de entreter a criança com beijos maternos e carícias”. (ROTTERDAM, 2008, p. 22).

Para Rotterdam, educar uma criança é tarefa inestimável, diante disso questiona, “[...] Com efeito, que pode haver de mais caro de que um filho?”. Partindo de tal interrogativa, Erasmus destaca a maneira equivocada dos pais investirem na educação de seus filhos, quando estes são agraciados de maneira excessiva em seu aspecto material, o que pressupõe uma falta de atenção devida à instrução em conhecimentos, mas, sobretudo, em afeto e moral, segundo ele, ser pai vai além do ato gerativo. (ROTTERDAM, 2008, p. 23).

O autor utiliza-se sempre da analogia em suas falas, e por isso cita sempre a racionalidade como a principal diferença entre o homem e os outros animais, argumentando com muita coerência quando discute a importância da educação na idade tenra da criança, destacando esta fase, como o momento certo e preciso para educá-la. Para fundamentar melhor seu pensamento, Erasmus (2008) diz que,

[...] Quando nasce, em tua propriedade, um potro ou um cão de raça, então, muito cedo, são eles adestrados porque dotados de tendências cuja espontaneidade, enquanto ainda nova, fica mais flexível ao adestramento. (ROTTERDAM, 2008, p. 25).

O autor evidencia o quanto é conveniente aos pais, ensinar seus filhos em seus primeiros anos de vida, uma vez que na idade adulta, a compreensão tende a dificultar diante de algumas situações vivenciadas. A infância é uma fase na qual a criança encontra-se flexível, e por essa razão não está sujeita ainda a certos vícios e valores distorcidos.

A capacidade de raciocinar, de compreender, habilita o homem como o único ser, apto para ser educado. Para o autor, o caminho da felicidade está embasado na instrução correta e em uma educação autêntica. Quanto menos instruído for o homem, mais chance ele tem de agir pela ignorância, assim como os animais quando não adestrados, utilizam-se de seus instintos naturais para sobreviverem. (ROTTERDAM, 2008, p. 25- 26).

Ao chamar a atenção para a responsabilidade dos pais em relação à educação de seus filhos, Erasmo escreve que: “Pai quiseste ser. Então, hás de ser pai responsável. O filho, tu o geraste não só para ti, mas também para a pátria. A falar como cristão geraste não para ti e, sim, para Deus.” (ROTTERDAM, 2008, p. 34).

Para Rotterdam, educar não se limita a uma tarefa natural, e por isso, os pais devem cumpri-la com responsabilidade, e vai além quando descreve a educação, também, como uma tarefa divina. Neste momento do texto, Erasmo destaca mais uma vez, o quão valioso é uma boa educação, haja vista que o filho é gerado não somente para a família, afinal viverá em sociedade, e para isso é necessário ter noções de valores morais, éticos e afetivos.

Erasmo de Rotterdam critica a educação de sua época com excelência, e para fundamentar essa teoria, podemos hoje destacar suas objeções pertinentes em várias

situações de nosso cotidiano. Já no século XVI, este pensador tratava de uma educação errônea, e que no século atual, persiste nas famílias e estende-se até as escolas, uma vez que as mesmas encontram-se arraigada desde a geração da criança bem como no decorrer do seu processo educacional.

E é devido à discrepância acerca das atitudes dos pais, que a consequência das mesmas vem gerando os conflitos sociais, seja de ordem afetiva, psíquica ou ética-moral. Partindo desse pressuposto, Rotterdam (2008) afirma que,

Como poderá ser pudico na juventude, se, na infância, foi habituado com a impudícia? Como virá a ser dadivoso, mais tarde, se, agora, aprende o apego ao dinheiro e ao outro? Quem logra conter um jovem em face de luxo, se teve o paladar corrompido antes mesmo de tomar gosto pela moralidade? (ROTTERDAM, 2008, p. 37).

Erasmus (2008) afirma que não se deve esperar o bem, se não o semeia. Afinal, como exigir do filho atitudes honestas e saudáveis, se na infância fora ensinado precocemente a valorizar o que é supérfluo e em nada dignifica o homem para viver bem em sociedade? “Como ficar estupefato ante a indocilidade dela diante da virtude, quando já foi, desde tão cedo, amamentada com o leite dos vícios?” (ROTTERDAM, 2008, p. 38).

O autor explica analogicamente que, assim como os outros animais se atêm aos métodos de sobrevivência para disciplinar seus filhotes, assim deve ser os pais com relação aos seus filhos. Quando os animais adultos ensinam seus filhotes a desenvolver seu instinto de caça no intuito de alimentar-se, ou ainda os meios para proteger-se em seu habitat, na verdade estão instigando-os a desenvolver suas potencialidades naturais.

Nessa perspectiva, Erasmus esclarece que com o homem não é diferente. Pois, conforme ele entende, cabe aos pais e aos educadores, desenvolverem o potencial de seus filhos, para a sua vivência em sociedade, desde que seja embasado pelo bom senso e pela honestidade.

2.1 AS TRILHAS DA APRENDIZAGEM

Para Erasmo (2008), a felicidade está estruturada em três elementos: a natureza, a razão e a aprendizagem. Portanto acredita que o processo de aprendizagem se dá pelos hábitos que o próprio homem recebe da natureza e, posteriormente, são transformados pela razão. Daí afirmar que a aprendizagem só tende a fluir positivamente no que se refere aos bons costumes e às virtudes honestas, se esta for controlada pela razão, ou seja, é a razão quem dá lucidez ao homem em suas atitudes. (ROTTERDAM, 2008, p. 43).

Segundo Rotterdam (2008, p. 43), “[...] Experiência sem razão, não basta”. Dessa forma entendemos que a nossa existência não se justifica apenas pelo fato de termos nascido, e nos mantermos vivos. É necessário buscarmos os preceitos filosóficos, que como ele mesmo diz “[...] são como os olhos da mente”. Entendemos a partir disso que, a filosofia nos faz refletir acerca de algo que pretendemos realizar, o que evita o homem a agir precipitadamente, de modo que a experiência diária não é o suficiente para dar-lhe clareza de vida diante das decisões a serem tomadas.

Rotterdam (2008, p. 46) afirma que a pedagogia do século XVI apresentava alguns erros que ele considerava relevantes, pois os pais eram negligentes com a educação de seus filhos, ora por iniciar tardiamente a instrução dos mesmos, ora por confiar-lhes à pessoas desconhecidas e incapacitadas para tal tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos hoje o pensamento de Erasmo, compreendemos o quanto a educação nunca fora na prática relacionada como base da formação humana, apesar de ser tratada como tal. Afinal podemos observar a partir da sua crítica, que esta vem se arrastando e tem estado em evidência diante do caos no qual se encontra a

educação em dias atuais, uma questão problemática que fora citada nesta pesquisa como um dos objetivos, porém mais fundamentada no decorrer do texto.

Diante de toda discussão explicitada, remetemo-nos a uma inquietação bastante pertinente que tende a corroborar com a reflexão deste tema. O que difere essa pedagogia do século XVI com a de nossa atualidade, sobretudo na educação básica? Estaríamos nós confiando demasiadamente ou talvez transferindo a tarefa de educar os nossos filhos a estranhos? Temos acompanhado o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos?

Percebemos que há ainda uma falha considerável nesse processo, uma vez que vemos as creches e outras instituições infantis trabalhando como depósitos de crianças, enquanto seus pais precisam trabalhar para sustentá-las, tornando, assim, a escola uma moeda de troca, os pais matriculam os seus filhos e, em consequência disso, o professor ganha um trabalho.

Em consonância a essa crítica, ressaltamos a ideia de Erasmo quanto ao acompanhamento dos pais na educação dos filhos, quando estes se encontram nas mãos de outrem. Enfatiza que os pais não devem desobrigar-se de participar da educação de seus filhos, voltando a atenção não somente para eles, como também para os seus preceptores, uma vez que agindo assim, estará contribuindo para uma educação de qualidade, em prol de uma boa formação para a criança.

[...] Não decresça, pois, a atenção dos pais durante aquela fase. Tenham sob os olhos tanto o preceptor como o filho. Nenhuma justificativa desobriga de tal preocupação. Vigiem tanto o preceptor como o filho. [...]. (ROTTERDAM, 2008, p. 49).

O pensamento erasmiano está estruturado em uma educação voltada não somente para a escrita, a oratória, ou seja, ele transcende o aspecto intelectual. Erasmo assevera que não deve preocupar-se somente com o corpo, mas com o espírito, portanto vê como necessário um processo educacional livre e racional. Porém com

base nas instruções divinas, estas por sua vez farão da criança um cidadão de bem, com princípios e valores.

Partindo dessas ideias, Erasmo diz que a educação deve estruturar-se em um tripé: a natureza, a razão e a aprendizagem, esta procede quando o homem adquire costumes oriundos da natureza e tende a transformá-los pela razão, para posteriormente atingir o aprendizado.

Por isso, ele destaca que a experiência de estar vivo, não justifica a existência humana, é preciso ir além, o homem deve estar motivado na construção ou na transformação de algo, logo a educação faz parte de um processo transitório e flexível.

Em suma, após esta pesquisa é possível perceber o quanto a educação é considerada, a partir do pensamento erasmiano, como um aspecto primordial no processo de inserção do homem para a vida em sociedade. E como tal implica em valorizar os preceitos filosóficos e religiosos, dos quais depende a boa formação da criança. Haja vista que, sem educação não há transformação social, uma vez que educar seja uma tarefa composta pelo misto de docilidade e severidade, entre a razão e o amor pela pedagogia, os quais estão incutidos nos valores éticos e morais.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993. p. 240-245.

BARROS, M. S. F. e GASPARIN, J. L. O método... In: MACIEL, L. e MORI, N. **Pesquisas em educação:** múltiplos olhares. Maringá: EDUEM, 2009.

CANTOS, J. A sátira Erasiana à escola: lições para o século XXI. In: CARBELLO, S. R. C; COMAR, S. R. (Org). **Educação no século XXI: múltiplos desafios**. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-24.

FERACINI, Luiz. **ERASMO**. De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril. São Paulo: Escala, 2008.

MARX, K. A chamada acumulação primitiva. In: _____. **O capital**. 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1980. p. 171-189.

OLIVEIRA, Terezinha. **Luzes sobre a Idade Média**. Maringá: EDUEM, 2002.

ROTTERDAM, E. **De Pueris (Dos Meninos); A Civilidade Pueril**. Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Christiane Lacerda Buchner (UNESPAR Campus Paranavaí; e-mail)⁶²
christianebuchner@hotmail.com

Dorcely Isabel Bellanda Garcia (UNESPAR Campus Paranavaí; e-mail)⁶³
dorcelygarcia@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho versa sobre a Inclusão Escolar e tem como objetivo analisar os documentos oficiais sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como os encaminhamentos legais no contexto escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, está sendo realizada mediante estudos bibliográficos, por meio de documentos oficiais que passam a normatizar a elaboração das políticas públicas da educação inclusiva tais como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), dentre outros. As leituras realizadas até o momento apontam que esse período representa um grande avanço na legislação, garantindo novos direitos às pessoas com deficiências, estabelecendo um novo paradigma na concepção de inclusão, constituindo discussões e reflexões do processo ensino e aprendizagem. Assim, com as novas políticas públicas sobre a educação especial, a partir dos referenciais para a constituição de sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas passa a ser repensada. Segundo os documentos analisados, as novas políticas implicam em uma mudança estrutural e cultural da escola para que os alunos considerados deficientes tenham suas especificidades atendidas.

Palavras –chave: Políticas públicas. Educação especial. Inclusão.

1 Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR - Campus de Paranavaí.

⁶³ Professora Orientadora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – Campus de Paranavaí. Graduada em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá/UEM.

1 INTRODUÇÃO

Falam-se muito atualmente sobre a Inclusão, a educação acessível, os avanços e conquistas legais para a inserção dos alunos com deficiências, nas escolas regulares de ensino e isso requer novos desafios no processo histórico e nos novos encaminhamentos legais. Significa modificação na forma da sociedade de conceber as pessoas com deficiências, de estas buscarem seu desenvolvimento e exercerem sua cidadania.

A educação inclusiva indica que os alunos com deficiências sejam matriculados nas escolas regulares, baseando-se no princípio de igualdade, e que possam ser acolhidos, educados e ter um ensino, respeitando as diferenças individuais, estimulando o desenvolvimento da capacidade do aluno em aprender.

Diante desse novo paradigma educativo a escola deve estar aberta, ser pluralista e democrática para atender as especificidades. Incluir é oferecer condições para o efetivo processo de ensino e aprendizagem, como ação e reflexão do sistema de ensino.

Essa pesquisa de caráter qualitativo ancora-se no materialismo dialético que, segundo Borges e Dalberio (1990) fundamentados em Triviños explicam que:

O materialismo histórico dialético deve ter presente em sua estrutura de pensamento-visão de mundo- uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Deve estar convencido de que existe uma realidade objetiva fora da consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. (BORGES; DALBERIO, 1990, p. 73).

As pesquisas orientadas pelo método dialético revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo. Situam o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelece e aponta contradições possíveis dentre os fenômenos investigados.

Como procedimento metodológico utiliza-se a análise bibliográfica. Vejamos:

[Pesquisa é] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993 *apud* ROCHA e BERNARDO, 2011, p. 85).

Assim, propõe-se pesquisar e analisar as políticas públicas e sua efetivação na inclusão escolar. Dentre os documentos oficiais estudados destaca-se o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Constituição Federal (1988); Declaração de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei nº 9394/96), a Resolução nº 4/2009, entre outros. A pesquisa está respaldada em autores que versam sobre a educação inclusiva, tais como: Mantoan (1996); Mazzota (1996); Bueno (1993); e Fonseca (1987).

2 HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo Mazzota (1996), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do império, com a criação de duas instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, considerada a primeira instituição educacional organizada, exclusivamente, para atender as pessoas com deficiências e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Esses dois Institutos representaram uma grande conquista para o atendimento às pessoas com deficiências, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a educação dos considerados deficientes.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Destina-se ao amparo de

crianças e adolescentes reeducando-os para uma possibilidade de vida melhor, pioneira na orientação pré-profissionalizante de jovens deficientes intelectuais, foi responsável pela instalação das primeiras Oficinas Pedagógicas para deficientes intelectuais no Brasil.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE - tendo como objetivo cuidar dos problemas relacionados com o deficiente intelectual. É referencial nos serviços de assistência social no que diz respeito à melhoria de qualidade de vida das pessoas com deficiências.

Em relação às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB, Lei nº 4.024/61 e a nº 5.692, no que se refere à Educação Especial, visa integração do aluno com deficiência no âmbito escolar, sua inserção em programas especiais, garantia do acesso e da terminalidade.

Portanto podemos observar que no texto da Lei nº 4024/61, onde estabelece em seu artigo 88, a educação dos deficientes, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade. O art. 9 da Lei nº 5.692/71 prevê o tratamento educacional diferenciado aos alunos com deficiências físicas ou intelectuais que estiverem em atraso considerável, quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados.

Pereira (1980) relata que, a Educação Especial, embora prevista pela Lei nº 5.692/71, não recebeu o mesmo tratamento a ela destinado pela Lei nº 4.024/61. O que pode ser explicado a partir da ênfase atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases em vigor, à relação da educação com o caráter produtivo e a desconsideração dos deficientes como participantes da força de trabalho.

Com a Emenda Constitucional Brasileira de 1978, que trata do direito da pessoa com deficiência, é assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial e gratuita.

De acordo com a Constituição Federal em seu art. 227 é dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e à convivência familiar e comunitária. Ainda na mesma lei, em seu art. 208, estabelece a inclusão escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o direito à educação.

A Lei Federal nº 7.853, criou a Coordenadoria Nacional da Pessoa com Deficiência no Âmbito do Ministério da Justiça, estabelecendo seus princípios e diretrizes, referente à educação. Prevê oferta de vagas para pessoas com deficiências de forma obrigatória e gratuita em estabelecimentos públicos.

O Estatuto da criança e do adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, veio reforçar e reiterar a obrigatoriedade do atendimento às crianças e adolescentes com deficiência no sistema de ensino público e regular provocando transformações considerando crianças e adolescentes como sujeitos, especificamente, no mundo dos Direitos Humanos, sendo atores do próprio desenvolvimento.

Ainda em 1990, documentos como a Declaração de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a elaboração das políticas públicas da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca viabiliza as ações que vem ao encontro das necessidades básicas de aprendizagem e equidade, e na Declaração de Educação para Todos foi estabelecida uma orientação político-filosófico relativa em suas propostas educacionais dirigidas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, para contemplar questões básicas de aprendizagem.

A partir da década de 1990 a educação tem assumido papel de destaque no panorama das políticas públicas brasileiras, com discursos e propostas que visam garantir educação para todos.

Atualmente a sociedade inclusiva, embasada nas leis vigentes para a educação especial, ressalta a importância da inclusão dentro dos sistemas educacionais, voltando para o respeito a diferenças.

A Declaração de Salamanca - UNESCO (1994) levanta alguns aspectos no contexto brasileiro a serem considerados na implantação do processo de inclusão e a inserção de todos no programa educacional flexível, que possa abranger o mais variado alunado e oferecer o mesmo conteúdo curricular de qualidade. A partir da Declaração de Salamanca a inclusão escolar passa a vigorar, rompendo os paradigmas educacionais, as estruturas curriculares e a homogeneidade nas escolas regulares.

Em seu texto a Declaração de Salamanca reconhece os diferentes desafios aos sistemas escolares, procura formas de educar as pessoas que possuem desvantagens severas, seja de ordem física, intelectual ou social. No campo da educação, isso implica no desenvolvimento de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades, tendo como ponto relevante o respeito às diferenças individuais entendidas como características naturais dos seres humanos, ela também é um reflexo das ideias que a escola deve levar à emancipação.

Conforme a Declaração de Salamanca cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. As pessoas com deficiências devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades.

Nesse sentido todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada às elas oportunidades de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos,

visto que a Declaração de Salamanca é um documento sobre princípios, política e a prática da educação inclusiva.

Com a conferência Mundial de Educação para Todos, houve mudanças significativas na educação Mundial. No Brasil foram muitas ações aos propósitos traçados nesta conferência.

A Declaração mundial de Educação para Todos é um marco para a Educação Especial, tem como principal objetivo a busca pela educação, lembrando que ela é um direito fundamental de todos, e sua importância para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, contribuindo para que favoreça o desenvolvimento social, econômico e cultural e com isso essa conferência colaborou com os novos rumos para a educação.

Com base no acesso e qualidade fez com que o Brasil optasse pela criação de um sistema educacional inclusivo, assegurando educação básica para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

É preciso, em primeiro lugar, lembrar que a Declaração Mundial para Todos mostra estar de acordo com as diretrizes elaboradas em Salamanca, pois elas passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva garantindo a democratização da educação independentemente das diferenças individuais dos alunos.

Ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil, assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país.

A Convenção de Guatemala (2001), afirma que as pessoas com deficiências tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou

exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

A Convenção de Guatemala (2001), em seu art. I, sobre a discriminação contra as pessoas com deficiência esclarece que:

a) O termo “discriminação contra pessoas de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecede de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades (BRASIL, 2001, p. 3).

Para os efeitos daquela Convenção, tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto sob enfoques de diferenciação, adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

É necessário frisar também que a LDB 9394/96, assegura-se aos alunos com deficiência a educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, mas garante o atendimento especializado em classes, escolas, ou serviços complementares, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua inclusão nas classes comuns.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Brasil (2008), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, esse documento define como público alvo do atendimento educacional especializado (AEE) os alunos que apresentam deficiências, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os transtornos globais de desenvolvimento (TGD). As novas políticas públicas referentes à Educação Especial representam conquistas em relação aos

indivíduos que apresentam deficiências, pois reconhece a diversidade como responsabilidade compartilhada, estabelecendo relações que possibilitem as pessoas com deficiências serem inseridas no sistema regular de ensino.

Portanto, é necessário que as diretrizes norteadoras da Política Nacional de Educação Especial contemplem todos os alunos, sem exceção.

O conceito de AEE vem identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade diferenciando-se daqueles realizados em sala de aula comum, não sendo substituída a escolarização, esse atendimento complementa a formação dos alunos visando autonomia e independência dentro ou fora do âmbito escolar.

No AEE a linguagem é o processo mais importante na questão do desenvolvimento, os professores devem ter curso especializado para atender os alunos considerados público alvo e devem fazer parceria com os professores do ensino regular para caminharem juntos buscando pistas e encaminhamentos para a aprendizagem.

As salas no AEE podem ser: do tipo 1, que compreende aquelas destinadas a áreas da deficiência intelectual, física, surdez, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, ou do tipo 2, que compreende aquelas que atendem alunos cegos e com baixa visão. O AEE deve integrar a proposta articulação com as demais políticas públicas.

De acordo com o Decreto n. 7611/2008, a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam impedir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. Em seu artigo 3º, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008, p. 1).

A Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o AEE. Prevê:

O Atendimento Educacional Especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009).

O AEE é realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno inverso da escolarização, não substitutiva das classes comuns.

Sabe-se que a inclusão vive um período de mudanças significativas em âmbito nacional, postula uma reestruturação do ensino e a constituição garante a todos o acesso à escola, tornando-a aberta para as diferenças e oferecendo melhores condições de participação no processo educativo valorizando as peculiaridades sem nenhum tipo de distinção.

O movimento pela inclusão procura cada vez garantir a plena participação dos alunos, independentemente das diferenças individuais e buscar uma nova proposta de educação inclusiva, é reafirmar que o sistema educacional é uno e deve atender as pessoas com deficiências garantindo sua permanência na escola de forma participativa e efetiva.

A educação inclusiva percorreu um longo caminho para chegar às bases atuais, os documentos e as leis procuram regulamentar as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiências articulando um novo significado e uma forma particular de encarar a educação especial.

Nessa perspectiva, essas mudanças estão se consolidando, como uma nova concepção das pessoas como seres participativos, capazes e comprometidos. Para Mantoan (1997, p. 17), a inclusão escolar refere-se:

Inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática uma vez que o objetivo é incluir um grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá que se adaptarem as peculiaridades de todos os alunos.

A inclusão na escola seria então o processo de encontrar respostas educativas para diminuir o preconceito e o cumprimento dos direitos ao aluno com deficiência, dando as mesmas oportunidades que têm os demais alunos.

A política da segregação, da separação ou da exclusão é anti-humana na medida em que a condição de ser deficiente é inequivocamente uma probabilidade da condição de não deficiente. De certa forma, todos os seres humanos contêm a gênese da deficiência, motivo pelo qual a política do futuro, em termos de Integração, se deverá orientar no sentido da anti-rejeição, ou seja, terá de adotar uma política de Integração onde a rejeição e a exclusão sejam iguais à zero (FONSECA, 1997, p. 85).

Não basta adotar atitudes de inclusão, é preciso mais ações para integrar pessoas com deficiências e adotar uma política onde as oportunidades educacionais sejam valorizadas de fato. Segundo Bueno (1993, p. 80):

Assim, ao contrário do que afirma a grande maioria dos estudos que se dedicam à história da educação especial, além da ampliação de oportunidades educacionais às crianças que possuíam dificuldades pessoais que prejudicavam sua inserção em processos regulares de ensino, a ampliação da educação especial espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular que, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido

nas sociedades capitalistas modernas: o de instrumento de legitimação da seletividade social:

Portanto, a ideia de incluir na educação especial não é só oferecer o direito a matrícula nas escolas regulares, mas apresentar condições para o ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A História da Educação Especial no Brasil teve marcos importantes, mas foi a partir da década de 90 com a Conferência mundial de Educação para Todos, que houve mudanças significativas na educação mundial e muitas foram as ações e propostas nesta conferência como garantia de educação para todos, condições de aproveitar as oportunidades educativas, promover a equidade e reduzir as desigualdades das pessoas com deficiências.

As políticas públicas da inclusão estavam definidas como integração, que se refere a valores, como igualdade, respeito, direitos e deveres, que garantem o acesso e permanência dos alunos com deficiências no sistema de ensino, agora as discussões atuais apontam para a inclusão e o reconhecimento à diversidade como uma responsabilidade compartilhada, estabelecendo relações que possibilitem socialização e convívio no âmbito escolar.

Daí a necessidade de integração, portanto incluir não é só oferecer o direito à matrícula nas classes regulares, mais apresentar condições para o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão pretende o que se deseja de uma escola: a convivência com a diversidade, o respeito, sem excluir ninguém, construindo uma escola sem

preconceito, pois mais do que criar condições para as pessoas com deficiências a inclusão é um desafio que implica mudar a escola como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de dezembro de 1961. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/Acesso em: 06. abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: www.pedagogiaemfoco.pro.br. Acesso em: 18. abr. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional**, de 17 de outubro de 1978. Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência. Brasília, DF, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadora de deficiência. Brasília, DF, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 de mai. 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Ed. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes de base da educação nacional**: Lei nº 9.394/96, de 20 dez. de 1996. Diário oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. N. 248.

BRASIL. **Decreto nº7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e de outras providências. Disponível em: <http://br.vlex.com/vid/dis>. Acesso em 16. Abr. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/rceb004> 09. pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/5, p. 1-10, Julio 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente//**. São Paulo: EDUC, 1993.

Declaração Mundial de Educação para Todos. **Jomtien**, Tailândia, 1990. UNESCO.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, MariaTeresa (org). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Cortez,1996.

MAZZOTTA, Marcos.; SILVEIRA, José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PEREIRA, Olívia. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ROCHA,Alessandro.;Santos da .; BERNARDO,Débora Giselli. **Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres**. In: TOLEDO, César de Alencar Arnault de.; GONZAGA, Maria Tereza Claro (org). Metodologia e técnicas de pesquisa na área de ciências humanas. Maringá: Eduem 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente//**. São Paulo: EDUC, 1993.

PIBID/PEDAGOGIA: UMA NOVA EXPERIÊNCIA PARA FUTUROS PROFESSORES⁶⁴

Daiany Sousa dos Santos Carvalho – UNESPAR⁶⁵

Carvalhos_roeday@yahoo.com.br

Cássia Regina Dias Pereira – UNESPAR⁶⁶

cassiadiaspereira@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo relatar a experiência vivida pela acadêmica do segundo ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Paranavaí (UNESPAR), no período de novembro de 2011 a setembro de 2012 evidenciando também a importância do programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) para com a Escola Estadual Maristela – E. F. que é a participante em razão do baixo índice no IDEB. O projeto vem sendo trabalhado através da arte, no contraturno. Os resultados obtidos através dele como: a volta do interesse dos alunos com a escola, ou seja, a contribuição para o ensino-aprendizagem dos alunos fica visível para o coletivo da escola. Além do incentivo para o ensino, resgata os valores morais e éticos aumentando nos alunos a sua auto-estima.

Palavras-chave: PIBID/UNESPAR. Valores. Arte. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior,

⁶⁴ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2011-2012.

⁶⁵ Acadêmica do segundo ano do curso de Pedagogia da UNESPAR / Paranavaí – Paraná.

⁶⁶ Professora Orientadora, membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da UNESPAR – Campus de Paranavaí.

e um dos seus projetos para ajudar na formação de professores, o PIBID, este instalado na nossa Universidade (UNESPAR), visa trazer melhoramentos para as escolas cuja parceria é feita. O PIBID esta instalado em várias licenciaturas, uma delas é o subprojeto PIBID/Pedagogia/UNESPAR. Este objetiva estimular a docência por meio da implementação de práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e lúdicas através de processos que resgatem os indivíduos de volta para o meio escolar, trazendo juntamente o interesse nos estudos.

O primeiro contato com a escola foi feito através do projeto político pedagógico, que é de suma importância para o conhecimento básico do meio social em que vivem os alunos, este por sua vez contém informações valiosas para que se possa fazer um contato e inteirar-se com o meio social e escolar do educando. Apontam-se os resultados, desde o ingresso no projeto até o momento. O trabalho transcorreu com qualidade respaldado nos estudos de La Taille (2011), Marcos Méier (2009) e outros.

1. CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA ESTADUAL MARISTELA E A PARCERIA QUE SE FEZ NECESSÁRIA

A Escola Estadual “MARISTELA” – E.F localiza-se na cidade de Alto Paraná, distrito Maristela. A renda desta localização é baseada na agricultura. Por ser um distrito e se basear na agricultura, a falta de emprego é grande trazendo também a falta de opção para o lazer, fazendo com que os adolescentes procurem por centros maiores, por melhores oportunidades e os que ficam acabam trabalhando no campo.

Percebe-se a necessidade de mudanças perante as condições em que os alunos se encontram. Estes deixam muitas vezes o ambiente escolar à procura de melhores condições de vida. Nesse sentido se fez necessário o atendimento do PIBID, até para propiciar a estes alunos outro olhar para a realidade.

Diante das situações implicadas aos alunos, eles não sentiam motivação em prosseguir com os estudos, constituindo-se obstáculo. Para que houvesse a quebra desse paradigma foi importante o trabalho de parceria ensino superior e educação básica para que esses alunos mudem sua visão, e que entendam que são parte importante da sociedade e da comunidade escolar.

Após uma pesquisa feita em 2010, é notável a evasão e as faltas dos alunos em grande índice. Esse aumento se deve muitas vezes à necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Após o projeto ser implantado, notou-se uma melhora, tanto no interesse dos pais com a vida escolar do filho quanto o interesse do aluno em mudar através da educação.

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, depende de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tomarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (LIBÂNEO, 2003, p. 4).

2. O PROJETO: CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

O projeto PIBID/UNESPAR, foi incluso nessa instituição com uma organização que envolve as licenciaturas. A subárea Pedagogia envolve quatro grupos, sendo estes trabalhados nas escolas: Escola Municipal Getúlio Vargas, Escola Estadual

Maristela, Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto e um grupo que faz atendimento as Licenciaturas.

Em cada escola há uma atividade: Recreio Dirigido/ Brinquedoteca, Diversiarte, Famílioteca e Oficinas pedagógicas, estas são trabalhadas de modo que a escola, os alunos e a família estejam envolvidos para a obtenção de resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para se chegar a tal são usados meios que chamem a atenção do aluno e que tragam interesse para ele, logo voltando sua atenção para o ensino.

Para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar e aprender, para assim, desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais, inserindo-os no processo histórico como agentes. Os educandos devem sentir-se estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade. Devemos ir além do cognitivo, precisamos avaliar a afetividade, pois à medida que o educando adere às propostas feitas teremos, certamente, uma mudança de comportamento, o que pressupõe aprendizagem (RAASCH, 1999, p. 3).

Como acadêmica estou inserida no grupo Diversiarte, que é desenvolvido na Escola Estadual Maristela. Nesta instituição encontramos uma realidade diferente dos grandes centros. Como a população atendida é carente, não possuem moradia adequada e poucos recursos, a educação não é fator principal para os pais. Sendo assim muitos jovens acabam trabalhando no setor rural e ficam desmotivados a seguirem com os estudos.

Visando mudanças nesta realidade o grupo Diversiarte trabalha para que apesar das condições vividas pelos alunos eles encontrem na escola algo que chamem a atenção e que se volte para a idéia de que a educação ofertada vai levá-los a uma nova realidade e trazer-lhes um futuro digno. Assim o objetivo do projeto é proporcionar ao aluno uma via que o leve através da educação e da sua participação

nas atividades do Diversiarte, a busca pelo conhecimento e a sua fixação na escola onde é o seu lugar.

3. Como funciona o projeto Diversiarte e a sua aplicação na escola.

O Diversiarte busca trabalhar a criatividade do aluno e também mostrar a importância dos valores humanos, da virtude e da moral, ajudando-os a resolverem seus conflitos sociais e pessoais. Os alunos trabalham em grupo e individualmente ajudando a melhorar sua socialização e também para que possamos avaliá-los individualmente. Para aquisição do conhecimento as atividades são aplicadas de maneira bem diversificada.

Os valores morais são trabalhados para que antes de tudo eles possam se respeitar e respeitar os outros colegas também. Os valores que são adquiridos ao longo da vida são transformados de acordo com o ambiente em que vivemos, portanto é importante ser trabalhado na escola, pois assim o aluno aprenderá a ter responsabilidade, educação e melhorar a convivência com os demais.

Diante da sociedade atual, faz-se necessário uma metodologia de ensino que haja de maneira preventiva, na educação de valores éticos e morais, na formação consciente do indivíduo que reflete ética e moralmente diante de situações conflitantes, que exijam dele uma gama de princípios e valores que norteiem suas decisões (Silva, 2011).

Busca-se compreendê-los, na perspectiva de que tenham uma boa convivência. Se eles não são compreendidos na família procurarão outros grupos onde seus problemas se identificam com os deles, e acabam por encontrar grupos ou caminhos que os levam para algo não construtivo os afastando do ensino. Então um dos primeiros caminhos pensado foi a transmissão da ética e dos valores, ajudando-os a encontrarem a si próprios e a respeitar o espaço do outros.

O Diversiarte toma várias vertentes da arte, por isso o nome. Através deste, objetiva-se trazer o aluno de volta ao meio escolar, com um atrativo: música, dança, teatro, artes plásticas e visuais além de outras. Estas áreas, inseridas no ambiente escolar promoverá a mudança dos alunos ajudando-a serem de fato cidadãos, além disso, possibilitará o desenvolvimento individual e a inserção social.

A Arte é a expressão da vida que, associada ao processo de criação, transforma-se na capacidade de exercer plenamente a condição de ser humano. A Arte favorece o desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo seu raciocínio com criatividade e imaginação. Criando, o indivíduo torna-se mais seguro dos seus potenciais e consciente dos seus limites; torna-se mais autêntico e livre para fazer suas escolhas (LACERDA, 2009, p. 1).

A arte além de ajudar na aprendizagem pode também abrir novos caminhos para a profissão. A inserção dela na escola ajudará a formar indivíduos pensantes e críticos que serão cidadãos questionadores. A arte desempenha um grande papel na formação da vida humana.

A Arte na Educação busca a intensificação do interesse por novas criações, pela reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica, visando à formação de sujeitos ativos e autênticos. É exatamente neste sentido que a Arte na Educação atua como veículo de transformação e um canal para o vislumbre de novas possibilidades, novos horizontes (LACERDA, 2009, p. 1).

A aplicação do Diversiarte na escola vem abrindo um novo caminho. Os alunos são participantes e podem também expressar sua opinião, transmitir algo novo também para os outros companheiros. Neste ano foi feito algo diferente, para que além de soltar a imaginação e aprender a trabalhar a criatividade, eles também pudessem trabalhar a escrita, linguagem e tudo que os ajudassem a transmitir para o papel suas idéias.

O ler e o escrever consiste em aprendizado permanente, pois à medida que se modificam as necessidades de comunicação de uma sociedade, também se modificará a linguagem para atender às novas exigências. Leitura e a escrita estão interligadas.

Consequentemente, quem pouco lê, pouco escreve (Silva, 2012, p. 1).

Os alunos trabalharam com a criação de um jornal, que foi distribuído na escola e comunidade. Nesse jornal há informações sobre a escola, projetos que eles próprios estão envolvidos, visitas que fizeram a Paranaíba juntamente com o grupo Diversiarte.

Os alunos durante o ano participaram de vários eventos culturais, visitaram o Jornal do Noroeste para que assim pudessem ver como era desenvolvido um jornal. Visitaram o teatro para aprofundar conhecimentos históricos sobre cultura. Em sala de aula foram feitas oficinas com diversos assuntos direcionados a arte propiciando a expressão verbal e corporal de todos.

A cada quinze dias eles são divididos em grupo, discutem sobre o que foi feito nos últimos dias e colocam no papel. Esses textos são direcionados para o jornal, cujo acabamento final é feito pelos bolsistas PIBID/CAPES, e posteriormente é distribuído na escola e comunidade.

4. OBJETIVOS ALCANÇADOS: EXPERIÊNCIA QUE VALE A PENA

Com o decorrer do projeto é possível perceber mudanças. Os avanços são consideráveis uma vez que os alunos mudaram seu comportamento em sala conosco. No começo do ano eram agitados, faltava o respeito mútuo foram aprendendo com o trabalho em grupo.

O resultado do trabalho no dia-a-dia será colhido com o tempo, porém já se nota pela fala de alguns professores um interesse maior do educando em sala de aula. Em educação normalmente os frutos não aparecem de imediato, mas no exercício

da cidadania, no caminhar do processo. É interessante destacar que o projeto visa o resgate e até mesmo a aprendizagem de valores.

Nesse sentido, a educação para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática não pode se limitar ao conhecimento das leis e regras, mas sim a formar pessoas que aprendam a participar da vida coletiva de forma consciente. Portanto é necessário que o trabalho educativo esteja voltado também para a construção de valores educativos e morais, de cidadãos e cidadãs autônomos, que buscam de maneira consciente e virtuosa, a felicidade e o bem-estar pessoal e coletivo (SOUZA; SOUZA, 2009).

A participação no projeto PIBID/CAPES, como acadêmica do curso de Pedagogia é importante, uma vez que me coloca em contato com alunos. Há muito que aprender e a oportunidade de ingressar é ótima.

Para ser bem-sucedido como professor, não basta saber o assunto. Não basta conhecer novas tecnologias. Não basta ser popular com os alunos. Esta é apenas uma parte da história. Para dar boas aulas é necessário aprender uma série de coisas que não estão escritas nos livros de Pedagogia nem nos livros de auto-ajuda e raramente foram ensinadas na faculdade (MÉIER, 2009, p. 1).

Existem certos acontecimentos que só se aprende estando em contato com o aluno, um deles é a socialização. Parece fácil chegar em uma sala de aula e aplicar o conteúdo, mas isso envolve uma série de outros fatores que ajudarão tanto para bem como para mal. Nessa parte o PIBID tem ajudado muito. Estou no início do curso e não havia tido contato direto com alunos.

O que tem contribuído muito, até mesmo na desenvoltura pessoal, são as diferentes linguagens, muitas leituras e o estar à frente de alunos que te olham ansiosos esperando que seja dito algo diferente e interessante além do que já viram na aula, no período normal. Sentir que é possível ajudar é fundamental para a trajetória acadêmica e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, é possível dizer que o PIBID não ajuda somente a escola participante, mas os envolvidos no processo de transmissão de conhecimentos. Esse projeto de iniciação à docência chega ao momento certo, durante o curso de graduação.

Os objetivos estão sendo alcançados. Nota-se uma diferença nos alunos como também em nós mesmos. Conhecendo a realidade desses alunos, como vivem e suas dificuldades na aprendizagem são de suma importância para todo aquele que de fato quer ser professor.

REFERÊNCIAS

LIBANÊO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

Lacerda, V. (29 de outubro de 2009). Disponível em **Arte e cidadania:** <http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/a-importancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/>. Acesso: 06 de set. 2012.

Méier, M. (12 de junho de 2009). Como mediar a aprendizagem de seus alunos. Disponível em **Revista Ponto Com:** <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-artigos/como-mediara-aprendizagem-de-seus-alunos>. Acesso: 06 set. 2012.

RAASCH, L. **A motivação do aluno para a aprendizagem.** 26 de Agosto de 1999. Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20MOTIVA%C7%C3O%20DO%20ALUNO%20PARA%20A%20APRENDIZAGEM.pdf> Acesso: 10 set. 2012.

Silva, E. d. (27 de julho de 2012). **Lendo e relendo: jornal e educação: A importância da escrita**. Disponível em Lendo e relendo com o correio lageano: <http://lendoerelendocl.blogspot.com.br/2012/07/a-importancia-da-escrita.html>. Acesso: 06 set. 2012.

SILVA, L. A. (22 de março de 2011). **A importância da educação de valores para a formação moral do indivíduo.** Disponível em webartigos:

<http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-educacao-de-valores-para-a-formacao-moral-do-individuo/61865/>. Acesso: 06 set. 2012.

SOUZA, J. C. S. de; SOUZA, E. A. de. **A importância da escola na formação do cidadão: algumas reflexões para o educador matemático.** *P@rtes*. Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educadormatematico.asp>. Acesso: 06 set. 2012.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA⁶⁷

Dayane Elisa de Souza⁶⁸
Elias Canuto Brandão⁶⁹

RESUMO

Este artigo estuda a formação continuada dos professores das escolas do campo nas áreas de reforma agrária do Noroeste do Estado do Paraná. Investiga a formação continuada dos professores por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo e para o desenvolvimento, dialogamos com professores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência no Norte-PR e Escola Itinerante Carlos Marighella, em Guairaçá-Pr, ambas em áreas da reforma agrária.

Palavras-chave: Formação Continuada. Campo. Reforma Agrária.

INTRODUÇÃO

O presente artigo realiza um estudo sobre a formação continuada dos professores das escolas do campo nas áreas de reforma agrária do Noroeste do Paraná, tomando como parâmetro a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência no Norte-PR e Escola Itinerante Carlos Marighella, em Guairaçá-Pr.

⁶⁷ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí).

⁶⁸ Acadêmica do 4º Ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); e-mail: dayelisa1989@hotmail.com

⁶⁹ Doutor em Sociologia; Professor do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); e-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

Confrontamos em que medida a formação oferecida pelo Poder Público é próxima com a realidade das escolas do campo, fundamentando nossa reflexão nos pressupostos teóricos de Freire que indicam elementos necessários para a formação de professores. Segundo Freire:

Na formação continuada os professores e professoras do campo refletem sobre a prática da educação no campo, sobre a importância do planejamento, registrando as ações realizadas, possibilitando a ação-reflexão-ação, ou seja, a chamada de Práxis (FREIRE, 1996, s/p).

O artigo segue a perspectiva materialista histórica, buscando encontrar os fatores que demonstram o desenvolvimento da formação continuada dos professores das escolas do campo nas áreas de reforma agrária, na região noroeste do Paraná. Para o desenvolvimento do estudo utilizaremos o método marxista, partindo de situações concretas e as analisando para chegar à compreensão da totalidade (GAMBOA apud BARROS e GASPARIN, 2009, p. 32).

Além das leituras de produções científicas que tratam da proposição, realizamos entrevistas semi-estruturadas que foram fundamentais para a realização da coleta de dados, oferecendo-nos melhores resultados à temática e, para o feito, acompanhamos diferentes grupos de pessoas em diferentes locais/municípios e confrontamos as teorias expostas em alguns dos documentos do Estado com a prática desenvolvida nas escolas do campo.

Para compreendermos o que diferentes autores fundamentam sobre a importância da formação continuada dos educadores do campo em áreas de reforma agrária, apresentaremos inicialmente o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), levando em consideração a organização das escolas em acampamentos e assentamentos.

O MST começa a se organizar no final da década de 1970, mas oficialmente surge na cidade de Cascavel, Paraná, em 1984, quando os trabalhadores se organizaram

em movimento social para discutir que reforma agrária cobriam do Estado. Vários congressos nacionais já foram realizados até o momento, tendo sido o primeiro deles realizado em 1985, na cidade de Curitiba-PR. Os lemas dos congressos nacionais do MST, realizado a cada cinco anos refletem as elaborações coletivas, as lutas e projetos do Movimento.

Tendo o Movimento sido formado, iniciam-se as preocupações voltadas para a educação das crianças em acampamentos e sobre quem trabalharia a formação delas. Primeiramente, é o Movimento quem trabalha a formação de seus educadores, sempre se preocupando com a formação continuada, cobrando do Estado esta responsabilidade constitucional, o que demoradamente veio a acontecer, resultado de pressões e negociações políticas.

Décadas após o Movimento desenvolver educação do campo no campo, nos assentamentos e acampamentos é que, no caso do Paraná, a Secretaria Estadual de Educação (Paraná, 2009), passa a olhar para os povos do campo, como ela mesma identifica tardiamente a valorização das educadoras e dos educadores do campo. A Secretaria reconhece que em muitos lugares os educadores têm sido sujeitos importantes da resistência social no campo, enfrentando muitas lutas pelo direito à educação. Sem pressão social, o Estado ainda hoje estaria aquém deste reconhecimento.

Num olhar mais amplo, observamos que educadores do Movimento Sem Terra tem se preocupado com a formação dos educadores e a educação dos educandos. A educadora Caldart, por exemplo, tem sido defensora nacional da Educação do Campo e da formação dos educadores e educadoras do campo. Para a autora,

A Educação do campo vem modificando o conceito de educador e o objetivo dos professores do campo é de fazer pensar em formação humana, seja ela na escola, na família ou na comunidade. Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos defendidos pelo Movimento. Por esse motivo o projeto político pedagógico da

educação do campo inclui uma reflexão sobre qual perfil do profissional de educação é necessário, e como se faz essa formação, tendo como necessidade pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da educação do campo e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específica (CALDART, 2001, s/p).

Assim, a educação surge no MST com a necessidade de atender as crianças que estavam nos acampamentos e que precisavam freqüentar a escola, defrontando-se com a negativa do Estado. Nesse processo foi fundamental a iniciativa e a sensibilidade de pessoas dos acampamentos e mães que sabiam ler para ensinar as crianças acampadas, dispondo-se a ensinar nas escolas dos barracos organizadas de forma incipientes, mas que eram realidades concretas.

Para o trabalho educativo, desde o início do MST priorizou a formação de educadores por entender a importância da educação das crianças e adolescentes dos acampamentos e por considerar que este papel não está dado somente como um processo sistemático de formação na educação convencional.

É a partir da necessidade concreta, ou seja, as demandas do Movimento, que a formação continuada dos professores torna-se uma realidade. Para dar conta da demanda, o Movimento organiza encontros de formação em diferentes momentos nas diferentes regiões do país, no campo e nas cidades.

A formação e seu resultado, as aulas, acontecem de forma autônoma, sem burocracia administrativa e pressão pedagógica, porém orientada política e ideologicamente pelas necessidades políticas do Movimento, pautando-se nas idéias de Freire que defendia uma visão crítico de realidade social, buscando a autonomia do sujeito.

Analisando o Estado do Paraná, Martins (2008) observa que na relação entre Estado e Educação do Campo é notável a criação de uma Coordenação da Educação do

Campo na Secretaria Estadual de Educação, mas somente após o ano de 2003, que realiza uma série de encontros pelo Estado nos anos seguintes. Neste ínterim, constata-se nesta primeira década do século XXI alguns cursos de graduação e pós-graduação, a exemplo de Pedagogia da Terra para educadores do campo e especialização em Educação do Campo, ambos visando a formação de educadores com conhecimento sobre a temática, com continuidade por meio da formação continuada.

De acordo com Beltrame (2000), as escolas do campo e a formação de professores, formam um conjunto de situações que são estudadas no dia-a-dia no campo, a partir do trabalho da realidade. Desse modo a formação continuada mostra a importância que tem o professor, capacitando-se para que sua prática pedagógica seja uma continuidade da sua formação contínua concluída na Universidade, sem se desvincular do campo.

Em todo Brasil há movimentações acadêmicas e dos movimentos sociais do campo na elaboração de cartas e documentos que analisem a educação do campo e a formação dos professores. No Paraná, dois documentos norteiam o estudo e a formação, a Carta de Porto Barreiro e a Carta do Paraná para a Educação do Campo. A última estabelece que é dever do Estado garantir a capacitação das educadoras e educadores para atuarem na educação do campo através de formação continuada por meio de instituição pública e financiamento garantido pelo Estado. No governo Requião, observamos que houve atividades voltadas para a formação dos educadores que trabalham nas escolas públicas que atendem populações do Campo.

Constatamos que as professoras que atuam no assentamento Pontal do Tigre localizado no Município Querência do Norte-PR, buscam a própria formação continuada que o município e o Estado não proporcionam e, quando o oferecem,

sobretudo nos governos atuais⁷⁰ o fazem de forma a manipular os educadores com ideologias neoliberais, contradizendo o que se prioriza como aprendizagem nas escolas do campo. No processo de formação continuada oferecido pelo Estado não tem a participação das professoras do Município e quando a formação continuada nas escolas municipais ocorre, os conteúdos trabalhados são pensados a partir das ideologias urbanas, de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, desrespeitando a formação dos alunos do campo.

Os confrontos das produções acadêmicas com a realidade dos educadores do campo indicaram que os gestores públicos não vêem importância em investir na formação continuada discutindo a realidade dos professores do campo, preparando-os para realidades distintas.

Constatamos que os educadores que atuam no campo têm formação em magistério e pedagogia e alguns já estão concluindo a segunda ou terceira especialização, como é o caso dos educadores do Assentamento Pontal do Tigre⁷¹. No Pontal do Tigre, os cursos de formação continuada se iniciaram em 2003, uma vez ao mês e, entre outros, estudam Pistrake, Freire, Snyders entre outros.

A formação continuada de professores deve ir além das ações descritas nos livros e reproduzidas pelos educadores, devendo-se partir da totalidade da realidade onde cada professor e aluno se inserem. No MST, a formação continuada tem como objetivo inserir os professores e professoras no conhecimento de suas especificidades, o que significa ir além de abordagens de assuntos do cotidiano, enriquecendo-os com o aprofundamento teórico.

⁷⁰ Este artigo está sendo desenvolvido no último ano dos mandatos municipais e no segundo ano do governo Beto Richa.

⁷¹ No momento deste estudo, os educadores da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, do Assentamento Pontal do Tigre, estão fazendo a Especialização em “Educação do Campo: políticas de inclusão e movimentos sociais”, oferecida pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí).

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, por exemplo, fundamenta-se nos princípios da pedagogia do MST, ao mesmo tempo em que lutam por direitos comuns, a exemplo do direito a educação.

As primeiras experiências educativas no Pontal se iniciaram quando da ocupação daquela área, em 03 de março de 1988⁷². Naquele ano, com a ocupação, os sem terra organizaram escolas emergenciais, funcionando em diferentes grupos na área ocupada ou proximidades e as mesmas eram construídas sob barracos de lona e a situação era precária e sem móveis, com os alunos sentando-se no chão e debruçado sobre cadernos. Como disse Maria Júlia⁷³, “era uma situação difícil, mas acima de tudo, frequentavam a escola e aprendiam”.

Os professores que ministravam as aulas, não tinham formação para o exercício, na maioria das vezes nem o ensino fundamental completo. Por falta de atendimento por parte do Município, exerciam o papel de professor e para a atividade, pesquisava os conteúdos a serem trabalhados, limpavam o espaço e organizavam a comida com ajuda dos acampados.

Foi daquela forma iniciante de organização desde a ocupação que resultou na atual estrutura da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. Antes e agora, os educadores municipais da Escola são assentados, pertencendo ao Movimento.

Os educadores e educadoras eram escolhidos pelo compromisso, pela militância e participação de lutas populares. Buscava-se assim

⁷² 06 (seis) diferentes grupos formam o Assentamento Pontal do Tigre, cada um proveniente de uma região do Estado do Paraná: Primeiro grupo: Amaporã foi o primeiro grupo de sem terra proveniente de Amaporã chegar à área. Segundo grupo: Adecom era uma Associação de Desenvolvimento Comunitário de Querência do Norte que arrendou parte das terras do Grupo Atalla e subarrendou a famílias de trabalhadores rurais de Querência do Norte que na época da ocupação estavam residindo na área e permaneceram após a ocupação. Terceiro grupo: Castro (acampados de Castro). Quarto grupo: Reserva (assentados de Reserva). Quinto grupo: Capanema (acampados de Capanema) e sexto grupo: Tibagi (sem terra de Tibagi). BRANDÃO, Elias Canuto. **História social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003, p. 71.

⁷³ Maria Júlia da Silva é assentada no Assentamento Pontal do Tigre e no período da ocupação da área era coordenadora do grupo de Amaporã, integrando a comissão geral de negociação política.

uma educação que partisse da coletividade das organizações internas e da realidade dos educandos (COMILO, 2008, p. 14).

Os educadores assumiam esse papel de compromisso com a educação mesmo sendo discriminados diante da sociedade e do Estado. Independente dos problemas sociais e políticos lutavam por melhoria e o foco principal era a valorização das crianças e dos professores do campo. Ao se referirem à formação continuada enfatizam a formação e a profissão, a avaliação e as competências que cabem ao educador.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, a Educação do Campo tem como objetivo formar educadores politicamente preparados para atender as demandas da Educação Básica.

As Diretrizes impulsionam os Estados à educação do campo e, assim, o Estado do Paraná por intermédio da Secretária de Estado de Educação, no governo Requião, tomou iniciativas de formação continuada de professores, preocupando-se com a necessidade de estar sempre atualizando os educadores, sem a pressão sobre as metodologias a serem aplicadas no cotidiano educacional.

Diante do estudo e das constatações in loco no acampamento e no assentamento, observamos que a educação continuada precisa ter uma ligação com a práxis, admitindo o educando como sujeito da produção de seu conhecimento. Esta ligação com a práxis já era discutida por Freire há décadas atrás, registrada em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2004), quando o autor atenta para três questões centrais: a formação docente, a reflexão sobre a prática educativo-progressista e a autonomia do educando, indicando que a luta por uma educação do campo desenvolvida pelos educadores do campo precisa ser edificada a partir do reconhecimento da realidade do campo e respeitada e reconhecida pelo Estado, assim como estudada pela

academia. É interessante reforçar a importância da formação continuada comprometida com a realidade dos povos do campo.

A formação continuada possibilita ir além da formação em si do educador. Permite que o educador reveja seu papel enquanto tal, sobretudo pelo fato de sua inserção social e educativa ser parte de uma diversidade sócio-cultural envolta de sujeitos assalariados rurais, acampados, assentados, ribeirinhos, pescadores, índios e outros trabalhadores rurais.

Diferente das ações educativas das escolas urbanas são as ações nas escolas do campo que optaram pelo projeto pedagógico que trabalhe a realidade do campo, refletindo desde a formação continuada, quando a reprodução de conteúdo passa a ser questionada e as informações pré-determinadas e induzidas são reavaliadas. O que se pode notar com a formação continuada dos professores das escolas do campo e que está sendo intensificada e, na maioria das vezes procurada pelos próprios professores, vez que nem sempre as políticas do governo estadual e dos governos municipais os contemplam.

Por outro lado, constatamos que os professores das escolas públicas urbanas e do campo necessitam de uma jornada de trabalho que lhes assegurem condições de tempo e espaço no ambiente de trabalho para planejar as aulas, estudar e investigar a prática docente na relação ensino-aprendizagem coerente com os princípios de uma educação democrática. O professor necessita estar sempre se atualizando, adquirindo conhecimento para seu dia-dia de sala de aula, visando tornar seu trabalho educativo mais dinâmico por meio de diferentes recursos que não seja a reprodução de conteúdos dos livros didáticos, facilitando o processo de ensino aprendizagem. Este desafio também atinge os educadores do campo que atropelados pela falta de tempo pode praticar o método reprodutivista.

Souza (2008, p. 1.100), analisando a prática pedagógica nas escolas do campo constatou que os professores do campo dão relevância aos aspectos da

comunidade e da realidade local na seleção dos conteúdos escolares, embora o livro didático seja instrumento central no trato dos conteúdos. Revela Souza que o professor tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo e ressalta a importância de investimento na formação continuada de professores que atuam no campo, possibilitando a problematização, as trocas de experiências e angústias pedagógicas para a construção de novos conhecimentos educacionais, evitando o reproduativismo.

Não bastasse a análise, fica evidente quando comparamos os educadores e a educação do campo com a educação da cidade, observamos que o acesso dos professores aos processos de formação da educação continuada é desigual entre professores do campo e das cidades.

Outra constatação apresenta marginalização dos professores dos municípios com os professores do Estado. Estes últimos tem maior oportunidade de participar dos eventos organizados pela Coordenação da Educação do Campo, Departamento da Diversidade e pelos Núcleos Regionais de Ensino, do que os professores vinculados aos municípios. Os educadores municipais geralmente ficam a mercê de suas criatividade e iniciativas.

Existem ainda os cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado, a exemplo dos cursos oferecidos pelo Paraná entre 2003 a 2010, durante o governo Requião, que reuniu professores e gestores de todo Estado no município de Faxinal do Céu-PR, para discutirem a Educação do Campo, situação que geralmente não ocorre com professores das redes públicas municipais, mesmo existindo uma Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), de abril de 2002⁷⁴, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, trazendo orientações para serem assumidas pelos órgãos públicos, pelas universidades e pelas próprias escolas.

⁷⁴ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>

Tratando-se das escolas, a identidade destas deve ser definida a partir dos seus sujeitos e da realidade em que se inserem. No artigo 2º, parágrafo único das Diretrizes estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

CONCLUSÃO

Analisando as visitas realizadas no acampamento e assentamento, constatamos que os docentes trabalham de acordo com a realidade do local vivido. Alguns exemplos encontram-se na parede das salas de alfabetização. A letra “c” refere-se a comida, a letra “b” barraco e “e” enxada, conforme Freire, palavras geradoras parte de seu contato e manuseio diário. Dessa forma, o processo de ensino aprendizagem acontece com mais facilidade, tornando as aulas participativas e democráticas.

Ambos locais acompanhados para a realização deste estudo indicou que o professor tem necessidade de se atualizar, devendo estar atento às tendências pedagógicas e aos pensadores que influenciam a educação. Uma das formas é a especialização, por meio da formação continuada, ajudando o seu cotidiano. Outra constatação é a realização de leituras complementares que ajudem no processo avaliativo e na própria formação, facilitando a prática com a teoria, interagindo didaticamente e com autonomia com o meio que vivem.

Contrapondo com as práticas das escolas urbanas, as escolas com vínculos diretos com o MST estão sempre em busca de uma formação contínua, com o desenvolvimento do conhecimento e com a atualização, inclusive produzindo

conhecimento, participando de publicações de livros, capítulos e artigos em revistas científicas.

A formação de docentes que atuam em escolas do campo se realiza através de um conjunto de práticas na maioria das vezes incentivada pelo próprio Movimento Sem Terra, contribuindo com a construção de saberes da educação popular, da educação formal e da formação continuada dos educadores.

Além dos estudos teóricos sobre a educação continuada, constatamos pelo diálogo com educadores a valorização da importância da formação continuada para o trabalho educativo que desenvolvem, significando um ambiente fértil para a construção do processo ensino–aprendizagem, ao se preocuparem com a formação dos sujeitos do campo desde a primeira idade.

REFERENCIAS

BARROS, M.S F e GASPARIN, J. L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. MACIEL, L e MORI, N. (org.). Maringá: EDUEM, 2009.

BELTRAME, Sonia A. **Professoras e professores do MST**: sujeitos em movimento. São Paulo: USP, 2000 – Tese de Doutorado.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História social**: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL. Resolução CNB/CEB 1/2002. Diário Oficial da união, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>, Acesso em 04 set. 2012.

CALDART, Roseli Salete. **O Currículo das escolas do MST**. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/64972408/O-CURRICULO-DAS-ESCOLAS-DO-MST>, Acesso em 19 set. 2012.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção colotiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua história. In: **Educação do campo e formação continuada de**

professores. Fernando José Martins (Org.). Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 30 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MARTINS, Fernando José (org). Educação do campo e formação continuada de professores – uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

PARANÁ. **II Caderno Temático da Educação do Campo.** Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Coordenação da Educação do campo Curitiba: SEED- Pr. 2009. 193 p. (II Caderno Temático da Educação do Campo).

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo:** políticas, práticas pedagógicas e produção e sociedade, n. 105, Campinas, dezembro de 2008.

PARANÁ. Carta do Paraná para Educação do Campo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO PARANÁ, 2, 2005. Faxinal do Céu. **Anais.** Curitiba: SEED, 2005. Texto impresso pela Coordenação de Educação do Campo.

**RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS REUNIÕES DO PROJETO
“FAMILIOTECA” NO COLÉGIO ESTADUAL PROF. BENTO MUNHOZ DA ROCHA
NETO⁷⁵**

Débora Manoel dos Santos Liones Silva⁷⁶
Cássia Regina Dias Pereira⁷⁷
Nilva de Oliveira Brito dos Santos

RESUMO

O referido artigo tem como propósito relatar as experiências vivenciadas nas reuniões realizadas nas dependências do Colégio Estadual “Professor Bento Munhoz da Rocha Neto” – Unidade Polo dentro do projeto “Familioteca” pelas bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia da Unespar – Campus Fafipa. O projeto “Familioteca” faz parte do Projeto PIBID/CAPEs- Unespar – Fafipa – subárea pedagogia. Nessa primeira etapa, apresentaremos um resultado parcial desse trabalho na escola, visto que o mesmo ainda se encontra em desenvolvimento nesta instituição de ensino. O projeto é desenvolvido por meio de encontros realizados quinzenalmente dos quais participam pais e filhos (alunos). As atividades que são desenvolvidas nos encontros, são planejadas nas reuniões semanais entre as bolsistas acadêmicas e a supervisora do projeto na escola sob o acompanhamento da coordenação de área. A cada temática abordada, além das atividades propostas pelas bolsistas o colégio convida um profissional da área para que o assunto possa ser discutido com maior propriedade. Neste primeiro semestre do ano de 2012, os temas abordados foram: “Humanização da Educação”, “Afetividade em Ambiente Doméstico” e “Limite na Medida Certa”. Neste segundo semestre o trabalho do grupo está acontecendo com foco nos temas “Prevenção ao uso de Drogas”, “Sexualidade na Adolescência” e “Bullying”.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família.

⁷⁵ Artigo elaborado no Projeto PIBID- financiado pela CAPES/ PIBID/UNESPAR- Campus Paranavaí- FAFIPA.

⁷⁶ Bolsistas PIBID, acadêmica do 3º ano T1 do Curso de Pedagogia. 2012.

⁷⁷ Coordenadoras da sub área Pedagogia- PIBID/CAPEs , UNESPAR- Campus Paranavaí - FAFIPA, 2012.

INTRODUÇÃO

O projeto “Familioteca” faz parte do Projeto PIBID- Unespar – Fafipa – subárea pedagogia. Conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPEs. O atendimento pedagógico é feito no Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto – Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante localizado neste município.

O estabelecimento de ensino situa-se na área central da cidade de Paranavaí e localiza-se na rua Enira Braga, número 313. Tendo como mantenedor o Governo do Estado do Paraná por meio da SEED (Secretaria de Estado da Educação) e sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Paranavaí, o colégio oferta ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio e profissionalizante, atendendo em média 2004 alunos advindos dos mais variados bairros da cidade, principalmente dos mais próximos. É neste contexto que se realiza o Projeto Familioteca/PIBID que tem como norte estreitar os laços educativos estabelecidos entre o educando, sua família e a escola.

As atividades pedagógicas do projeto se realizam por meio de encontros realizados quinzenalmente nas dependências do colégio contando com a participação dos pais e filhos (alunos), das acadêmicas bolsistas do PIBID/ Pedagogia e da supervisora do projeto na escola e professora da área de Educação Especial, Mari Tatiane de Col.

A cada temática abordada, além das atividades propostas pelas bolsistas, o colégio convida um profissional da área para que o assunto possa ser discutido com maior propriedade. Neste primeiro semestre do ano de 2012, os temas abordados foram: “Humanização da Educação” com a participação do palestrante e vereador Gil Júlio, “Afetividade em Ambiente Doméstico” abordado pela professora e psicopedagoga Mari Tatiane de Col e “Limite na Medida Certa”, debate encaminhado pela psicóloga Maria Carolina. Neste segundo semestre o trabalho do grupo está acontecendo com

foco nos temas “Prevenção ao uso de Drogas”, “Sexualidade na Adolescência” e “Bullying”. O primeiro assunto já foi trabalhado e os outros dois já estão sendo direcionados para os próximos encontros com os pais e familiares.

Tendo em vista melhorar as relações entre a escola e a família dos alunos é que se estruturou o familioteca. Observando a relutância e também a falta de oportunidade para que família possa acompanhar e frequentar o ambiente escolar no qual seus filhos convivem por mais de quatro horas diárias, é que são efetivados os estudos que concretizam as ações pedagógicas do projeto.

A ideia que se tem dos pais na escola é de que lá estão por causa do mau comportamento ou rendimento escolar de seus filhos. O “Familioteca” tem trazido os familiares destes estudantes para mostrar-lhes que é possível discutir outros aspectos relevantes a respeito do desenvolvimento pessoal, familiar e educacional de todos os envolvidos no processo educativo das crianças e jovens.

Levando em conta o assunto ora exposto, somos levados a acreditar que a parceria entre escola e família articulada pelo PIBID/CAPES por meio de suas bolsistas refletirá no processo educacional de forma direta fazendo com que o educando se sinta amparado pelos familiares com os quais convivem e, por conseguinte, se envolvam efetivamente e de maneira satisfatória no processo ensino-aprendizagem, dele tirando o máximo de proveito possível.

1-A PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

Para um estudante de graduação em licenciatura é importante participar de projetos que lhe permitam conhecer e conviver com o seu futuro ambiente de trabalho. Pois não basta ter apenas o referencial teórico é preciso aliar esse conhecimento ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que lhe permita melhor se situar no seu universo profissional.

Essa é a oportunidade oferecida pelo Projeto PIBID/CAPES, no qual eu ingressei em, 03 de maio de 2011, via processo seletivo. Fui selecionada e iniciei minhas atividades no projeto familiateca.

Dentro da dinâmica de desenvolvimento do projeto tenho vivenciado várias situações que me fazem refletir sobre minha formação, meu desempenho como aluna e futura profissional. Assim fica evidente a contribuição do projeto para que eu possa ter uma compreensão ampla do significado das relações que ocorrem no interior da escola e de como elas influenciam o processo ensino aprendizagem.

O eixo principal do projeto está ancorado nos momentos de estudo, onde são feitas leituras que fundamentam o tema a ser abordado no encontro com os pais. Essas leituras são importantes porque me ajudam a estabelecer pontes entre os conteúdos já estudados em algumas disciplinas criando possibilidades para novas formas de pensar sobre os assuntos em debate.

Além do que a leitura facilita à escrita, esse é outro fator de destaque para o desenvolvimento acadêmico, aprender a redigir textos, fazer resumos, resenhas, melhorar o vocabulário e a ortografia. São elementos essenciais para um futuro professor.

A execução das atividades na escola trazem outro componente valioso para a minha formação, me coloca na direção do trabalho pedagógico, fazendo os planejamentos, elaborando exercícios, avaliando o desenvolvimento de cada objetivo proposto, enfim uma ação didática metodológica.

O grupo de bolsistas se organiza para fazer as leituras. Depois reunidos são feitos os apontamentos, debatidos os pontos levantados por cada participante e selecionados os conceitos que serão trabalhados nos encontros com os pais. O plano de aula é elaborado, e revisado pela supervisora. O material didático é

preparado, os recursos são organizados, e toda a estrutura para a realização do encontro é verificada.

Com os pais previamente convidados pela escola por meio das bolsistas e sob a orientação da supervisora do projeto no estabelecimento, o encontro acontece dividido em dois grupos: o dos estudantes que, com um grupo de acadêmicas realizam atividades lúdicas abordando a temática a ser trabalhada naquele dia, e o dos pais que participam de um momento de discussão sobre uma temática direcionada e de antemão preparada pela equipe de bolsistas. Esses debates contam esporadicamente com a participação de pessoas que acumulam alguma experiência no assunto tratado – ou por ser profissional da área ou por ter alguma relação com o questionamento a ser debatido no dia. Para participar efetivamente das reuniões com os pais dos alunos, procuro me inteirar bem do assunto por meio de leituras e buscas de outros recursos como vídeos, reportagens dentre outros itens que possam fazer com que eu discorra acerca do tema abordado com mais propriedade. Quando minha intervenção nos encontros se dá no grupo de alunos do projeto “Familioteca”, o trabalho desenvolvido foca dinâmicas de grupo que objetivam a socialização para que estes possam aprimorar sua relação com a família.

Além das atividades de prática pedagógica o projeto também me oferece a oportunidade de participar de curso de extensão que agregam valor teórico científico a minha formação.

Dentro da fundamentação teórica que dá sustentação ao projeto familiotecaselecionei dois temas que considero importantes para um bom entendimento do contexto em que estamos inseridos dentro do âmbito das relações ensino aprendizagem, os quais seguem esse relato.

2-ALGUNS APONTAMENTOS DO CONTEXTO HISTÓRICO FAMILIA

Com todas as transformações ocorridas no seio da sociedade durante a história, a família sempre foi e será a principal condutora de socialização da criança. Um exemplo dessa figura familiar são as comunidades tribais já que naquele período não havia escola e não existia uma figura com a responsabilidade de educar.

Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar. (ARANHA, 1996, p. 27).

Nesse mesmo contexto ao qual estamos nos referindo, a figura dos elementos da família eram os responsáveis pela educação que servia para a vida em comunidade, dos valores e das formas de trabalho para a sobrevivência da tribo. Era uma educação centrada no exemplo, e na oralidade.

Avançando no tempo, chegamos ao modelo educacional da antiguidade clássica. A educação grega era rígida e tinha como propósito a “formação integral” do indivíduo, ou seja, com o “corpo e espírito”. A princípio essa educação era de responsabilidade da família e posteriormente seus filhos eram encaminhados aos palácios onde recebiam outros ensinamentos. “A criança nobre permanece em casa até os sete anos, quando é enviada aos palácios de outros nobres a fim de aprender, como escudeiro, o ideal cavaleiresco”. (ARANHA, 1996, p. 50).

Diante disso, vimos o surgimento do trabalho de educar a criança através do afeto visto que os gregos já preconizavam esse modelo de educação. (...) “também são contratados preceptores, que dão uma formação integral baseada no afeto e no exemplo”. (ARANHA, 1996, p. 50).

Nos estudos de história da educação foi possível identificar elementos que consideramos dentro do projeto, importantes para serem debatidos junto com os

participantes. Observamos que nas várias etapas do desenvolvimento educacional existem fatores que influenciam o processo ensino aprendizagem e vários são os teóricos que destacam esses elementos.

Por conseguinte, o projeto “Familioteca” abordou o tema “Afetividade” com os pais e filhos participantes das reuniões com o propósito de aprimorar o conceito sobre afeto na educação destes filhos. Este afeto somente será consolidado se levarmos em conta que a educação terá um papel preponderante para que esta relação saudável ocorra entre aluno e família. “A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimentos, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor”. (CHALITA, 2001, p. 11).

O ato de educar uma criança realmente exige muito de pais e professores, mesmo sabendo que para isso não existe um manual de instruções a ser seguido nessa árdua tarefa que é a de educar uma criança. Além do mais, esse esforço e dedicação devem ser contínuos percorrendo o decurso de sua vida.

A autora Cledes Harris compara a educação da criança a uma “atividade humana”, ou seja, acredita-se que tudo que o indivíduo produz e realiza em sua vida é aprendido e, dessa forma, deve ocorrer à educação desses pequenos. “A educação é uma habilidade e, como toda habilidade, pode ser aprendida, desenvolvida e aprimorada”. (Harris, 1995, p. 5).

Levando em conta o assunto ora exposto, uma das grandes contribuições para que essa educação se realize é ter o hábito de cultivar a autoestima das crianças, pois estudos relatam que esta influencia diretamente na vida da criança. É válido destacar o significado da palavra autoestima para um melhor entendimento desse sentimento: “Característica de uma pessoa que valoriza a si mesma, dando-lhe a possibilidade de agir, pensar e exprimir opiniões de maneira confiante.” Diante dessa descrição iremos destacar as características de crianças que apresentam muita e pouca autoestima com a finalidade de sintetizar melhor o assunto em evidência.

• **A criança com muita autoestima**

... tem orgulho de suas realizações:	“Veja! Gosto realmente desse quadro que pinte!”.
... age com independência:	“Fui eu quem preparei meu café da manhã”.
... assume responsabilidades facilmente:	“ Vou regar as plantas”.
... tolera bem as frustrações:	“Puxa, esse modelo é difícil de montar, mas sei que vou conseguir”.
... enfrenta com entusiasmo novos desafios:	“Oba! A professora disse que amanhã vamos começar aprender divisão”
... sente-se capaz de influenciar os outros:	“Deixe-me mostrar-lhe como jogar este novo jogo que aprendi”.
... demonstra uma ampla série de emoções e sentimentos:	“Sinto-me bem quando papai está em casa e triste quando ele sai”.

• **A criança com pouca autoestima**

... evita situações que provocam ansiedade:	“Não vou à escola hoje porque vai haver uma prova difícil de matemática”.
... rebaixa os talentos que tem:	“Nada que desenho parece bom”.
... sente que os outros não a valorizam:	“Eles nunca querem brincar comigo”.
... culpa os outros pelas próprias fraquezas:	“Você não me disse onde estava a vassoura, por isso não vou limpar a sujeira”.
... é influenciada pelos outros com facilidade:	“Sei que não deveria ter feito isso, mas eles me desafiaram”.
... torna-se defensiva e fica sempre frustrada com facilidade:	“Não é por minha culpa que a pipa não voa. Vou arrebentar esta coisa estúpida”.

(Harris, 1995, p. 15).

Uma das discussões realizada nas reuniões no colégio onde o “Familioteca” acontece foi a respeito de limites na criação dos filhos. Tem-se a ideia de que todos os que convivem com a criança tem o direito de corrigi-las. No entanto, essa responsabilidade inicia em casa com a família e na escola com os professores. Mas o fato que nos chama a atenção é a respeito da ausência de autoridade tanto por parte dos pais quanto dos professores em sala de aula.

O autor Içami Tiba, em sua obra “Disciplina Limites na Medida Certa” caracteriza essa falta de autoridade como sendo uma consequência decorrente de gerações anteriores com a seguinte sequência: “primeira, a geração dos avós; segunda a geração dos pais e professores; terceira a geração dos jovens”. O escritor sintetiza como ocorreu tal educação nestas gerações.

Pois bem, a primeira geração educou seus filhos de maneira patriarcal, com autoridade vertical — o pai no ápice e os filhos na base. Esta era obrigada a cumprir tudo o que o ápice determinava. Com isso, a segunda geração foi massacrada pelo autoritarismo dos pais, e decidiu refutar esse sistema educacional na educação dos próprios filhos. Na tentativa de proporcionar a eles o que nunca tiveram, os pais da segunda geração acabaram caindo no extremo oposto da primeira: a permissividade. (TIBA, 1996, p. 18.)

Se traçarmos um paralelo entre as gerações passadas e a nossa, seremos levados a perceber que, em tempos passados, os pais adotavam uma postura um tanto e quanto rígida, lançando mão de práticas severas podendo o castigo físico se tornar um exemplo de punição aos seus filhos.

Sendo fruto de uma educação bastante estrita, os filhos daquela geração, por sua vez pais agora, procuram métodos educativos mais amenos para nortear sua conduta com relação aos seus filhos. Fazem isto com o intuito de dar-lhes uma criação diferente daquela oferecida pelos seus progenitores. Em suma, seria o medo de ser tirano e autoritário, repetindo, assim, a fórmula antiga utilizada em sua própria criação. Isto culminou em uma forma de educação permissiva e comprometedora de aspectos fundamentais como limites e valores importantes para o caráter do ser

humano – adolescentes que só reconhecem seus direitos, desconhecendo seus deveres e, por muitas vezes, não aceitando ou relutando em concordar com um “não”, quando este vem de encontro aos seus interesses.

O impressionante é verificar que esses pais, que tanto reclamavam dos pais de outrora, acabam repetindo hoje, com seus filhos, muitos dos comportamentos e atitudes de seus próprios pais. Quando a situação fica intolerável, o pai, embora avesso a isso, vê-se obrigado a lançar à criança um retumbante — e muitas vezes inadequado — não. São os dois lados de uma mesma moeda: permissivo demais e autoritário. (Tiba, 1996, p. 65).

Esta postura dos jovens de nossos dias, filhos desta forma branda de criação, tem tido reflexos diretos dentro da escola, uma vez que professores, pedagogos e educadores, em geral, têm tido dificuldades em lidar com estes educandos. Por outro lado, quando o pai contemporâneo se vê em maus lençóis e percebe que está para perder o controle da situação, muitas vezes se vê na necessidade de utilizar o jeito autoritário para que as circunstâncias não tomem um rumo insustentável.

Com isso, cria-se uma situação deveras antagônica para esse pai: o ato de ser permissivo demais para não reproduzir os atos de seus antepassados se contrapondo a uma atitude imperativa imposta por ele naquele momento, mesmo isto indo contra sua ideologia de educação familiar.

3-BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em se tratando de educação da criança, faz-se necessário ter conhecimento sobre as leis que a amparam para que todos possam assumir sua parcela de responsabilidade nessa tarefa de educá-la.

Haja vista que o dever da educação envolve Família, Escola e Estado. Para maior entendimento buscaremos na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - lei nº 8.069 de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394 de 1996.

A promulgação da lei maior da educação CF/ 88 estabeleceu o direito de ensino a toda criança e em conformidade com a referida lei no artigo 227 fica claro o papel da família em zelar do direito da criança.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) rege a educação brasileira com princípios impostos pela CF/88. Nos artigos 2º e 3º, sintetiza mais uma vez o dever da família e do estado a respeito da educação da criança e ainda direciona o ensino desses indivíduos.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consiste em um compilado de ordens jurídicas prevendo a proteção integral da criança e estabelece-lhe o direito a educação básica. No artigo 4º estabelece:

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

Mais do que nunca, os direitos básicos da criança que constam nas três leis que regem a educação devem ser assegurados. No Estatuto da Criança e do Adolescente, estão sequenciados de maneira lógica os entes responsáveis por garantir os direitos básicos das crianças: primeiro a família, a quem compete oferecer condições básicas de sobrevivência – moradia digna, condições de higiene e um lar de tranquilidade. Depois a sociedade deve oferecer-lhes em seu seio condições exequíveis de convivência. Por último, mas não o menos importante, entra o Estado com o dever de oferecer para esta criança, saúde, segurança e, acima de tudo uma educação de boa qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não esgota toda a discussão deste vasto assunto. Seu norte é referenciar teoricamente o que ocorre no âmbito do projeto “FAMILIOTECA” que foca, em sua essência, a relação que deve existir entre a família e a escola.

É importante mencionar aqui a dificuldade existente em trazer para o cotidiano todas as teorias apresentadas pelos estudiosos no que se refere a educar uma vez que existe uma diversidade enorme nas diferentes famílias com as quais o projeto trabalha, desde sua composição e estrutura, condição social, intelectual dentre outros aspectos.

Entretanto o projeto tem por objetivo principal quebrar o paradigma que coloca uma distância entre a escola da criança e sua família. É possível mostrar que a relação família x escola vai além de convocar os pais somente para reclamar da disciplina ou

rendimento escolar do estudante. A entidade pode muito mais do que isso – ela é capaz de unir forças para lutar por um grupo em comum: o aluno.

Ao levarmos em consideração que o público alvo do nosso projeto - pais de alunos da “Unidade Polo” – são pessoas em sua maioria esclarecidas e com senso crítico apurado – muitas vezes sinto-me apreensiva com a possibilidade de não atingir esse público a contento. Por outro lado o trabalho com os educandos me realiza mais, pois, vislumbro nele a possibilidade de contribuir para o crescimento desses alunos como seres humanos uma vez que eles sempre assimilam bem os trabalhos a eles propostos, principalmente por serem atividades lúdicas e prazerosas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 8 ed. São Paulo: Gente, 2001

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. VadeMecum–Atual e ampliada. 10. ed. São Paulo: Saraiva 2010.

HARRIS, Clemis. **Crianças seguras: como aumentar a autoestima das crianças**. São Paulo: Gente, 1995.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. 1 ed. São Paulo: Gente, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 8 Set. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 8 Set. 2012.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO⁷⁸

Desirée Marisa Canato (UNESPAR/FAFIPA): de-canatto@hotmail.com⁷⁹

Mislene Rosa Lino: mislene.rosa@hotmail.com

Denilza Tobias Rezende: denilzarezende@hotmail.com

Fatima A. de Souza Francioli (UNESPAR/FAFIPA) – e-mail: fas.francioli@hotmail.com⁸⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade mostrar as políticas educacionais de jovens e adultos a partir da LDB 9394\96. Este teve início nas aulas de educação de Jovens e Adultos objetivando analisar todas as etapas dessa modalidade de ensino. A educação brasileira passa por várias dificuldades educacionais, entre elas o abandono escolar, o qual ocorre principalmente na infância, pois, as crianças encontram muitas dificuldades para permanecerem no ambiente escolar. Ao se deparar com a necessidade imposta pelo meio em que vive os mesmos sentem-se pressionados a ter que escolher entre permanecer na escola ou buscar soluções para seus conflitos. Devido a essas situações de fracasso escolar houve a necessidade de criar uma educação que permita a esses indivíduos voltarem a frequentar o ambiente escolar. Com a criação da educação para jovens e adultos, essa oportunidade pode ser concretizada, essa condição permite com que os jovens e adultos possam ter a chance de ingressar no mundo de trabalho, onde os mesmos passam a ter capacitação necessária para ocupar o cargo. Com o respaldo da lei 9394\96 ficou garantido pelo Estado a educação gratuita para todos que possui um atraso no currículo escolar, sendo assim, os programas desenvolvidos para sustentar essa nova modalidade de ensino faz com que os mesmos possam acompanhar o currículo escolar com maior praticidade. Contudo, a educação de jovens e adultos tem como finalidade buscar subsídios para o atendimento de ensino na contemporaneidade, tomando como ponto de partida o referencial legal existente para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Formação do trabalhador.

⁷⁸Trabalho desenvolvido para a disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

⁷⁹Acadêmicas do 3º Ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí.

⁸⁰Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado na disciplina de Fundamentos da Educação de jovens e adultos no 3º Ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, abordando a temática sobre a EJA no Brasil após 1988 e as exigências para o mundo do trabalho.

Para atender o que aqui foi proposto, organizamos o trabalho em três momentos distintos, assim constituído: no primeiro momento discutimos a respeito da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a provação da LBD nº9394/96 para o ensino dos jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade própria.

No segundo momento abordamos sobre o estudo que investiga os programas de educação escolar para jovens e adultos concebidos pelo Governo Federal, Estadual e Municipal ao longo dos anos 90 e início do novo milênio, realizaram as articulações entre a educação e o mundo do trabalho.

Conforme mudam as demandas do trabalho, muda o perfil do emprego, solicita-se um trabalhador que dê conta de acompanhar as mudanças (BARONE, 2004. p. 2). E finalmente no terceiro momento o trabalho relatou sobre a década de 1990, as exigências educativas da sociedade deixavam claro que era urgente a necessidade de alfabetizar os milhões de jovens e adultos analfabetos, para atender essa demanda em 1996 foi criado o (PAS) Programa Alfabetização Solidária com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil.

1. A EJA NO BRASIL PÓS 1988

De acordo com Chilante (2005), as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvido no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDB nº9394/96, tem como objetivo intenção de compreender o ensino na contemporaneidade, especificamente o ensino para os jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade própria, tomaremos como ponto de partida o referencial legal existente para essa modalidade de ensino. Para atender essa expectativa analisaremos diversos documentos normativos produzidos após 1988:

- A Constituição de 1988
- A LDB 9394/96
- Plano Nacional de Educação – 2001
- A Resolução CNE/CEB 1/2000 e
- O Parecer CNE/CEB 11/2000.

O chamado Ensino Supletivo foi produzido na década de 1970 e na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), essa modalidade de ensino ganhou capítulo próprio, sendo destinado a suprir a escolaridade regular de adolescentes e adultos que não a tivessem concluído em idade própria, “A carga horária para os cursos seria estabelecida de forma a ajustar-se ao tipo especial de aluno e que esse se destinava resultados em uma grande flexibilidade curricular (BRASIL, 2002b, p. 56).”.

Com a nova LDB de 1996, a organização do sistema educacional brasileiro estabeleceu em dois níveis: a Educação Básica formada pela: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior e a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena e Educação a Distância.

Nessa nova estrutura o Ensino Supletivo da Lei nº 5.692/71, foi substituído pela terminologia de Educação de Jovens e Adultos. Na LDB – 1996 a Educação de Jovens e Adultos é objeto dos artigos 37 e 38, que explicita que compete aos sistemas de ensino assegurar gratuitamente oportunidades educacionais, de maneira adequada, a aqueles que não concluíram seus estudos na idade apropriada. Segundo Chilante e Noma (2005) a novidade na LDB/96 é o rebaixamento da idade mínima para os exames supletivos de 18 anos para 15 e 21 para 18 anos, que corresponde às etapas de Ensino Fundamental e Médio. Isso também se confirma nos estudos de Pierro, Jóia e Ribeiro:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema (PIERRO, JÓIA, RIBEIRO, 2001, p. 67-68).

Para esses autores, a LDB/96 deslegitimou a EJA no campo das políticas educacionais ao procurar acelerar os resultados dessa modalidade de ensino.

Ainda na década de 1990, as exigências educativas da sociedade deixavam claro que era urgente a necessidade de alfabetizar os milhões de jovens e adultos analfabetos. Diante da falta de políticas para atender essa demanda em 1996 foi criado o (PAS) Programa Alfabetização Solidária com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil.

Com iniciativa do governo federal e idealizado pelo MEC, o PAS foi implementado pelo Programa Comunidade Solidária que inicialmente foi presidido pela primeira dama Ruth Cardoso. O PAS desenvolveu ações de combate a pobreza com base em três programas: Alfabetização Solidária; Capacitação Solidária e Universidade Solidária.

Para Chilante (2005, p. 169 e 170), a propósito de dar continuidade ao PAS, os municípios esbarraram nas restrições do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) quanto aos investimentos em EJA, fato que levou o MEC a buscar outras parcerias como a estabelecida com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE): o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador (PLANFOR), e os Recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Essas parcerias objetivavam diminuir o desemprego da população economicamente ativa (PEA), combater a pobreza e a desigualdade social além de elevar a produtividade, a qualificação e a competitividade do setor produtivo.

Nessa mesma direção o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) criado em 1998, foi criado com o objetivo de promover a educação em todos os níveis nos projetos de assentamento da Reforma Agrária.

O programa do Governo Federal iniciado sob o Governo Lula, em 2003, foi o Programa Brasil Alfabetizado. Os projetos deveriam apresentar carga horária de alfabetização entre 240 horas/aulas e 320 horas/aulas, equivalente entre 6 a 8 meses de duração, com o mínimo de 10 horas/aulas semanal.

Segundo Chilante (2005), o EJA ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais no Brasil no final do século XX, pois essas reformas tinham como objetivo dotar os sistemas educativos de maior eficácia com o menor impacto possível nos gastos do setor público, e com isso cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE JOVENS E ADULTOS.

Barone (2004, p. 3) constatou que o cenário brasileiro, o analfabeto são “as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade. No entanto com suporte em Letelier (1996) o conceito de analfabetismo deve ser compreendido a partir de seus diferentes níveis”. Conforme pesquisa de Barone, o analfabeto absoluto é aquele que não conhece os signos e os códigos do idioma ou, quando os conhece, é de forma precária. Quanto ao analfabeto regressivo é a denominação dada aos adultos que já tiveram o domínio da leitura e da escrita, mas por não utilizarem tais habilidades, regrediu a condição de analfabeto absoluto e os analfabetos funcionais são as pessoas que embora conheçam a leitura e a escrita não compreendem o conteúdo de um texto simples.

De acordo com Barone (2004, p. 4), os dados mais gerais sobre o analfabetismo no país, dentre a população com 15 anos ou mais, podem ser vistos a partir de sua evolução ao longo do século XX. Como constata Barone, para o IBGE a taxa de analfabetismo funcional em 2000, correspondia a 27,3% da população com 15 anos ou mais ou 33 milhões de pessoas. No entanto, diz Barone o que mais chama a atenção é o percentual das regiões: na Região Sudeste do país concentram-se 23,1% dos analfabetos, enquanto na Região Nordeste este percentual amplia-se para 48%, e o mais importante é que os dados do IBGE demonstram que no Brasil há mais de 8 milhões de famílias que são chefiadas por pessoas totalmente analfabetas, ou por analfabetos funcionais.

A maior taxa de analfabetismo do país é registrada na Região Nordeste, ela corresponde a quase 8 milhões de analfabetos, número no qual equivale a 50% do total de analfabetos do Brasil. Outro fator que se pode incluir no analfabetismo é a idade. Pelas estatísticas apuradas por Barone (2004), os dados do IBGE demonstravam que no Brasil entre os anos de 1996 a 2001, à taxa de analfabetismo se concentrava na população com mais de 44 anos, ou seja, em 1996 os

analfabetos que tinham mais de 44 anos correspondiam a 59,3%, em 1998 eram 56,0% e em 2001 eram 51,6%, segundo o IBGE.

3. AS EXIGÊNCIAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

Segundo Paiva (1994), alguns profissionais ligados ao campo educacional no Brasil afirmam que, os programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos são desprovidos de sentidos, e isso condiz com o fracasso de muitos programas desde o final da Segunda Guerra Mundial. Porém, com a universalização do ensino elementar, os analfabetos teriam desaparecidos em alguns anos.

Num mundo, onde o letramento é a condição mínima para o trabalho, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma prioridade, principalmente no mundo contemporâneo, o qual é invadido pelas tecnologias que exigem a aquisição de conhecimentos para lidar com essa situação, assim, o EJA ganha uma nova dimensão, ou seja, como afirma Paiva (1994, p. 31) “Tornou-se mais clara que a educação dos adultos expandiu-se com vigor nos países centrais nos últimos anos e que ela tende a assumir uma importância maior no futuro”.

Para o autor, países, onde a economia está passando por mudanças, estão readequando a força de trabalho dando treinamento para aqueles que correm risco de estarem fora do mundo de trabalho. Outros países estão buscando modelos alternativos de cooperação entre autoridade e instituições educacionais, pois não se trata apenas de melhorar a qualidade da educação inicial, mas sim, de um constante treinamento para o emprego.

Alguns países que decidiram investir nesses treinamentos, não deixaram de refletir sobre como incentivar os adultos a estudar, como desenvolver materiais para ensiná-los a distância entre outros.

Não se trata apenas de reforçar e melhorar a qualidade da educação ou promover medidas compensatórias ao ensino fundamental, mas de reeducação constante, de treinamento, de readequação aos novos processos de trabalho, aos procedimentos a eles vinculados e aos conteúdos de empregos. (PAIVA, 1994, p. 31).

Historicamente, atesta Paiva (1994) que na segunda metade do século XX, os programas voltados para jovens e adultos estavam em alta, à importância desses programas estava ligado a ideia de que a educação assegurava a democracia e iria contribuir para a transformação socioeconômica. No entanto, nos anos 50 a experiência destruiu essas simplificações, pois essas ações rápidas são quase sempre ineficazes, pois a aprendizagem depende de profissionais qualificados e situações que motivem os adultos a estudar. Sempre foi postulado que a habilidade da leitura e da escrita adquirida ao longo do tempo, são fundamentais para impedir a regressão ao analfabetismo.

Como afirma Paiva (1994), nos últimos anos a educação de adultos tornou-se em grande medida, a educação permanente que se constrói sobre uma sólida base elementar, pois não se trata apenas de democratizar o acesso ao conhecimento, mas sim de elevar a qualidade de ensino. Todavia as características deste final de milênio indicam que o acesso ao desenvolvimento contemporâneo, depende da boa qualificação para assegurar o desempenho das pessoas de uma dada sociedade, com uma educação crítica voltada para a transformação social e não apenas para a adaptação da população ao processo de modernização.

Embora que, os argumentos em favor do EJA estejam em nossos dias, forte e expectativamente apoiados sobre a lógica imposta pela dinâmica econômica, a mesma que empurra em direção ao reconhecimento da centralidade da educação e da qualidade do ensino, essa redução é pobre e irreal. (PAIVA, 1994, p. 37).

Nesta direção, Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001) observam que, segundo os dados do IBGE, em 1996 a contagem da população já indicava que havia 5,3 milhões de pessoas entre 15 e 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de um ano ou mais. Segundo a autora, a entrada precoce no mercado de trabalho e as

exigências por parte desse mundo são fatores principais a direcionar os jovens e adolescentes para o curso de suplência, para prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio.

Assim, o curso de suplência passou a ser uma oportunidade para boa parte da população, o curso tem três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores, para os jovens que iniciaram o ensino regular e que por algum motivo tiveram que abandonar a escola já algum tempo e para jovens que cursavam recentemente a escola regular, mas estão atrasados quanto à idade e a série cursada.

No mesmo ano de 1996, uma emenda da Constituição Federal anulou a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a sua gratuidade. Segundo Fávero et.al (1999), essa emenda desobriga o Estado de aplicar verbas destinadas ao ensino fundamental e no atendimento de jovens e adultos. Assim na década de 1990, houve uma maior participação dos municípios no início da escolarização para jovens e adultos, pois o Governo Federal delegou a esses municípios a responsabilidade de dar continuidade ao atendimento do EJA.

Com a nova LDB 9394/96, houve uma diminuição das funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para as crianças, adolescentes e jovens, mantendo ênfase nos exames, rebaixando a idade mínima para essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e 21 para os 18 anos no ensino médio.

Tendo sido os principais provedores do ensino supletivo, os estados são ainda hoje os principais responsáveis pelo financiamento e pela oferta de educação escolar básica para jovens e adultos, assumida a quase totalidade das matrículas públicas do ensino médio e 47% na etapa fundamental do ensino, segundo o censo escolar de 2001 (PIERRO apud PAIVA, 2010, p. 332).

Diante de uma realidade tão complexa, Ribeiro (ano) observa que existe uma grande demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos.

Devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois, estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuário da linguagem e da escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento (RIBEIRO 2001, apud RIBEIRO, 1999).

Segundo a pesquisadora, isso implica em superar a concepção de que a melhor idade para aprender é a infância e adolescência, reconhecendo que jovens e adultos são capazes de aprender e que as mudanças nos diversos setores da sociedade neste final de milênio implicam em constante conhecimento dos indivíduos de todas as idades. Sendo assim, a formação de jovens e adultas não se restringe apenas a concepção de educação básica, não adquirida no passado, mas visam à necessidade de formação que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

Outra situação problemática que a Educação de Jovens e Adultos se depara, é a preparação para o mercado de trabalho, tendo em vista que o Brasil se depara com a baixa qualidade de sua força de trabalho. Faz-se necessário que a formação de cidadão para esse mercado deve-se colocar de maneiras distintas para uma criança e adolescente que devem ser preparada para uma inserção futura nesse mundo do trabalho, para esses, o ideal é uma educação básica, já para os jovens e adultos que estão inseridos no mundo de trabalho, esse segmento entre formação geral e capacitação profissional dificilmente se sustenta.

Di Pierro, Jóia, Ribeiro (2001) explicitam que ao lado da formação para o trabalho, deve ser incorporada no currículo de jovens e adultos a formação política para que eles possam ser indivíduos atuantes na sociedade moderna.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, foi uma das fontes dessa explicitação do caráter político da educação, conformando a matriz do paradigma da educação informou toda uma diversidade de práticas educativas formais e não formais. (RIBEIRO, 2001, p. 730).

Como coloca Paiva (1994), hoje adaptar-se não basta, é preciso que o indivíduo possa ser capaz de enfrentar os problemas com iniciativas e criatividade, para isso ele precisa de uma base sólida de conhecimentos.

No que diz respeito aos programas direcionados para a educação de jovens e adultos, Pierro (2001) afirma que, desde 1996, a campanha desenvolvida pelo Governo Federal no Programa Alfabetização Solidária (PAS), focalizava suas ações nos municípios mais pobres, onde os índices de analfabetos eram maiores. Esse programa consistia numa campanha de alfabetização inicial destinada aos jovens e dirigida primeiramente para a região norte e nordeste, pois era constatado que nessas regiões havia um alto índice de analfabetismo. Além do PAS, o governo desenvolveu também o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), objetivando superar os altos índices de analfabetos entre os assentados.

Em 1998, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e com a municipalização do ensino fundamental para os jovens e adultos, o FUNDEF desconcentrou o financiamento do ensino básico, favorecendo os estado e municípios. Os estudantes jovens e adultos estavam dentre os beneficiários desse fundo. Porém para conter os gastos federais, o presidente da república vetou esse dispositivo da Lei 9424/96. Dessa maneira, os municípios ficaram limitados quanto aos gastos da educação básica e passaram a direcionar a maior parte dos recursos para o ensino fundamental de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos.

Segundo Pierro (2001), para contornar essa limitação dos financiamentos os municípios passaram a computar o EJA no censo escolar, como ensino

fundamental comum. Sendo assim, essa modalidade de ensino perdeu a confiabilidade, pois não expressava adequadamente as dimensões do atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das leituras consideramos a importância da Educação de Jovens e Adultos para aqueles que não tiveram acesso ao ensino em sua idade própria. Sendo assim, para atender a demanda de uma sociedade capitalista e tecnologicamente avançada, exige-se o mínimo de escolaridade. Entretanto, entende-se que para adquirir uma posição na sociedade se faz necessário a formação escolar, mas sabemos que essa escolarização nem sempre acontece sem interrupções. Desse modo a formação de jovens e adultos tem o intuito de preencher essa lacuna dando subsídios para que todos tenham acesso à educação.

REFERÊNCIAS

- CHILANTE, E. F.N. **Formação de Professores EAD Nº 13**. Política Educacional Brasileira. In: NOMA, A. K. et al. Maringá: Eduem, 2005, p. 159–174.
- BARONE, R.. E.M. **A questão social no novo milênio**. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos: As Articulações entre Educação e Trabalho. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RosaBarone.pdf>. acesso em: 18 de junho de 2012
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: Inep, 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2000. Fixa Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 25–133.

PIERRO, M. C. DI; JÓIA, O; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

PIERRO, M C. Di. **Educação e Pesquisa**. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001. p. 321–337.

PAIVA, Vanilda. **Anos 90: As novas tarefas da educação dos adultos na América Latina**. São Paulo. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1994. p. 29–37.

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: um estudo sobre a alfabetização na perspectiva do método fônico⁸¹

Eliane Dorado Trivilin – UNESPAR/FAFIPA (elianedorado@hotmail.com)⁸²
Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR/FAFIPA
(fas.francioli@hotmail.com)⁸³

RESUMO

Este projeto insere-se no campo da educação, na área específica de métodos de alfabetização. Tem a intenção de analisar os métodos de alfabetização, historicamente utilizados no Brasil, em especial o método fônico bastante difundido nos municípios do Noroeste do Estado do Paraná. Para isso, nos apoiaremos nos estudos e pesquisas desenvolvidas pelos Capovilla (2002) e por Mortatti (2000). Além dessa análise, também observaremos o método de alfabetização desenvolvido em uma escola municipal da região Noroeste. A metodologia utilizada se norteará pela pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo realizada junto aos professores da escola municipal observada. Nesse contexto, os dados coletados servirão como instrumento de análise e reflexão, não só para a pesquisadora, mas principalmente para os educadores envolvidos no complexo processo da alfabetização.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização. Alfabetização. Método fônico.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão a respeito das concepções de alfabetização, pois é um tema que se insere na área da educação básica e também na formação do pedagogo. O presente artigo pretende resgatar a importância dos professores conhecerem os métodos de alfabetização que vigoraram historicamente no Brasil.

⁸¹ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, no período de 2010-2011.

⁸² Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

⁸³ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Nesse sentido, é possível apresentar a seguinte hipótese: grande parte dos professores alfabetizadores não identifica qual o método de alfabetização que utilizam em sua prática. Para confirmar essa hipótese partimos do pressuposto que por deficiência em sua formação, os profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental não identificam as bases teóricas e pedagógicas dos diferentes métodos de alfabetização e, por essa razão se encontram perdidos com a implementação do método fônico, o que acaba deixando-os mais confuso na hora de alfabetizar seus educandos.

À luz dos pressupostos da metodologia dialética e da teoria histórico-cultural, pretende-se analisar o desenvolvimento histórico dos métodos de alfabetização que influenciaram a educação brasileira em especial e, em que momento e por quais razões surgiu o método fônico.

Segue os seguintes procedimentos metodológicos: estudo bibliográfico e estudo de campo por meio de entrevista semiestruturada e observação livre. Sob o olhar de Trivinos a pesquisa é um trabalho que não se faz isoladamente: “[...] O processo de pesquisa qualitativa não admite visão isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]” (TRIVINOS, 1987, p. 137).

Para entender os métodos de alfabetização, este trabalho foi organizado em três momentos: no primeiro momento apresentaremos a influência dos métodos de alfabetização na história da educação brasileira. No segundo momento falaremos do método fônico que vem sendo implantado como método de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. No terceiro e último momento procederemos à análise da coleta de dados feita com professoras alfabetizadoras.

1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a partir dos anos de 1890, após a proclamação da República a educação tornou-se um instrumento privilegiado, ou seja, tinha como propósito ensinar as crianças a ler e escrever, pois até então este ensino ficava por conta de práticas culturais que eram transmitidas nos lares ou nas poucas escolas do Império. Com a necessidade de ter mão-de-obra qualificada para atender o meio profissional e os ideais do Estado Republicano, as escolas assumiram um importante papel de instrumento de modernização. Pode-se perceber então, que desde a implantação do modelo republicano em nossas escolas o fracasso escolar estava presente devido a vários fatores, entre eles, a não obrigatoriedade do ensino, pouca oferta de vagas, população analfabeta na zona rural e falta de vontade política para estruturar um sistema nacional de ensino.

A alfabetização se impôs como um problema estratégico de criar soluções urgentes que conseguissem mobilizar administradores públicos, legisladores do ensino e intelectuais de diferentes áreas de ensino. A esse respeito Mortatti explica que:

[...] Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse sentido e fator responsável pelo fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistematicamente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais [...] (MORTATTI, 2000, p. 3).

Como a autora deixa claro, nas últimas décadas vem-se estudando um método revolucionário que possa mudar a questão da alfabetização brasileira. Historicamente, o ensino no Brasil teve a influência de diferentes métodos de alfabetização. Como revela as pesquisas de Mortatti (2000) entre o final do Império no século XIX até a década de 1970, no século XX, a alfabetização passou por três

diferentes métodos denominados genericamente como “métodos tradicionais de alfabetização”. Sob essa denominação encontramos o método sintético, o analítico e o misto. Todos esses métodos foram utilizados, respectivamente nessa ordem – sintético analítico e misto - durante décadas, para ensinar as crianças a ler e escrever. Um método sucumbia quando outro se firmava entre os educadores e isto acontecia pelo surgimento de novas ideias e concepções teóricas.

As mudanças de métodos que ora acusam o sistema escolar, ora acusam a falta de compreensão da utilização de métodos, ora as mudanças históricas e ora as políticas públicas, na verdade acabam deixando de resolver o fator crucial que é o analfabetismo. Pensando nisto Mortatti (2000) dividiu em quatro momentos cruciais a história dos métodos de alfabetização, explicando que cada um deles fica caracterizado por uma disputa de concretização relacionada com o ensino da leitura e escrita. Cada método de alfabetização lançado era caracterizado como o melhor para um determinado momento histórico.

No primeiro momento Mortatti (2000) classifica como “A metodização do ensino da leitura”, ou seja, até no final do império brasileiro, o ensino era organizado em salas adaptadas que abrigavam os alunos de todas as séries. Nesse modelo o ensino dependia muito mais do empenho de professor e aluno para subsistir, pois o material que era disponível para o ensino da leitura e escrita era precário.

Mortatti (2000) explica que para o ensino da leitura nessa época era utilizado o método de marcha sintética que funcionava da parte para o todo. Soletrava-se o nome das letras e diziam-se os sons correspondentes às letras. Assim, ia da silabação à emissão de sons, partindo das silabas. Dessa forma, iniciava-se o ensino da leitura com apresentação das letras. Quando reunidas as letras ensinavam-se então a ler as palavras formadas, por fim eram ensinadas as frases isoladas ou agrupadas, enquanto a escrita ficava por conta da caligrafia e ortografia. No final do século XIX foram produzidas as primeiras cartilhas brasileiras que se baseavam nos métodos de marcha sintética que circulou por muitas décadas.

Em 1876, data que Mortatti (2000) considera como sendo o segundo momento crucial, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir de 1880, o método João de Deus contido nas cartilhas publicadas passou a ser divulgado nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. O que diferenciava o método João de Deus é que se iniciava o ensino da leitura pela palavra, para depois analisar a parte dos valores fonéticos das letras, com isso, esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890, nele acontece à disputa entre os defensores do método João de Deus e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Com essa disputa a autora ressalta: “[...] o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado como o que ensinar [...]” (MORTATTI, 2000, p. 5).

Mortatti (2000) caracteriza esse segundo momento como a institucionalização do método analítico que se implementou a partir de 1890, com a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo. Essa reforma teve início com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo; do ponto de vista dialético, a base dessa reforma estava nos novos métodos de ensino, que em especial surgia o novo e revolucionário método analítico para melhorar o ensino da leitura. Esse “novo” método foi adotado pelos estados brasileiros, mas alguns professores reclamavam da lentidão para o resultado. O que diferenciava o método analítico era que por uma forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se na criança onde, o ensino da leitura no método analítico deveria iniciar pelo todo, para depois de proceder a análise de suas partes constitutivas. As cartilhas produzidas nesse segundo momento passaram a se basear no método de marcha analítica que partia do processo de palavração e sentencição. Deu-se, assim, uma acirrada disputa entre o novo método analítico, considerado revolucionário, e o tradicional método sintético da silabação. Esse segundo método estendeu-se aproximadamente até meados de 1920, onde, a discussão continuava sobre o ensino da leitura. Assim, pode-se perceber:

As disputas ocorridas nesse 2º momento fundam outra nova tradição: no ensino da leitura envolvem enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões psicológicas da criança. (MORTATTI, 2000, p. 7).

O terceiro momento a autora sintetiza como “A alfabetização sob medida”, em decorrência da autonomia didática proposta pela Reforma Sampaio Dória, e de novas urgências políticas e sociais. Devido à resistência que os professores criaram contra o método analítico, houve a necessidade de buscar soluções para o aprendizado da leitura e escrita. Foi então, que na tentativa de solucionar o problema da alfabetização que consolidou os dois métodos de alfabetização anteriores: sintético e analítico passaram a utilizar o método misto, ou seja, analítico sintético, considerando que os dois juntos conseguiria obter um resultado mais rápido e eficiente. A partir desse momento, as cartilhas foram elaboradas baseadas no método misto, onde, o ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças e a escrita continuava sendo entendida como habilidade de caligrafia e ortografia, que seria ensinada simultaneamente à habilidade da leitura. O aprendizado de ambas consistia em exercícios de discriminação, coordenação viso-motora e auditivo-motora posição de corpo e dos membros, dentre outros. Esse terceiro momento que é estendido aproximadamente até o final da década de 1970, a autora classifica como: “[...] a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica [...]” (MORTATTI, 2000, p. 8).

O quarto e último momento são denominados por Mortatti (2000) de “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, que iniciou na década de 1980 em decorrência das novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, e mais uma vez tinha a finalidade de combater o fracasso escola que vinha crescendo no Brasil. Na busca de solucionar esse problema que vinha acontecendo com a alfabetização, introduziu-se, no Brasil, um pensamento

construtivista na tentativa de amenizar os fracassos escolares. Na ânsia de resolver esse problema, o construtivismo é apresentado não como um método novo, mas como uma revolução conceitual, onde, se abandonaria as teorias e práticas tradicionais de metodizar-se o processo de alfabetização questionando a necessidade das cartilhas. As cartilhas então passam a ser utilizadas somente por professores, e deveriam ficar guardadas nos armários como apoio na preparação de suas aulas. Assim, os alunos não mais utilizam a cartilha como um instrumento direto em sala de aula.

É importante ressaltar que a busca de uma solução para alfabetização ainda não acabou. Continuamos enfrentando os mesmos problemas a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, por isso, de tempos em tempos surgem novos pesquisadores apresentando novas propostas para a alfabetização com a promessa de erradicar o analfabetismo.

2 A IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO FÔNICO

Exatamente com a promessa de enfrentar o analfabetismo no Brasil, os autores Alessandra G.S. Capovilla e Fernando C. Capovilla (2002) foram em busca de outra perspectiva teórica que apresentasse uma nova proposta de alfabetização. Foi assim que, na década de 1990 eles passaram a desenvolver pesquisas experimentais com crianças na fase da alfabetização o que culminou como o método fônico. Os estudos realizados por esses pesquisadores fez uma análise do método construtivista de alfabetização (global), implantado nas escolas brasileiras e, concluíram que esse método trouxe mais malefícios do que benefícios para frear o analfabetismo no país.

Comparando o método construtivista de alfabetização e o método fônico, os Capovilla apontaram que a diferença essencial entre eles é simples, ou seja, enquanto o método construtivista determina que a alfabetização deva ser feita

diretamente a partir dos textos complexos, introduzidos logo no começo da alfabetização, antes que a criança tenha tido chance de aprender a decodificar e a codificar, o método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente. Além disso, para os Capovilla, o método construtivista não tem um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se esperam que a criança perceba sozinha tais relações, enquanto o método fônico prioriza que no processo de alfabetização, a criança, adquira uma boa habilidade de fazer decodificação grafo fonêmica fluente, ou seja, depois que ela estiver recebido informações explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas. Os autores fazem ainda uma crítica ao método construtivista/global, considerando que o fracasso escolar vem aumentando desde a implantação do referido método produzindo, assim, uma enorme insatisfação entre os educadores.

Segundo os Capovilla (2002) o que se constata é que as autoridades ainda não pararam para pensar que o método construtivista introduzido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN são os grandes responsáveis pelo mau desempenho da educação brasileira. Esses pesquisadores observaram que países como os Estados Unidos, França, Inglaterra e outros países ao constatarem o estrago que o método construtivista estava fazendo, passaram a usar explicitamente o método fônico, enquanto isso o Brasil ainda insistia em usar o método construtivista.

O método fônico na concepção dos Capovilla (2002) tem o objetivo de desenvolver as habilidades meta-fonológicas e ensinar as correspondências grafo fonêmicas de modo a levar a criança a adquirir leitura e escrita competentes, ou seja, na escrita, fazendo codificação fonografêmica suficientemente fluente para poder registrar seus pensamentos e, na leitura, fazendo decodificação grafo fonêmica suficiente fluente para obter acesso semântico natural à medida que processa um texto. De acordo com Capovilla (2002), a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita:

1 - Estágio logográfico: a criança trata do texto mais ou menos como se fosse um desenho, e não uma escrita alfabética.

2 - Estágio alfabético: as relações entre o texto e a fala se fortalecem primeiro em relação à escrita e, depois, também em relação à leitura. Durante a escrita, a seleção das letras e o seu sequenciamento passam a ficar sob controle dos sons da fala.

3 - Estágio ortográfico: a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas. Ela aprende que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita.

É possível constatar que o método fônico recuperou alguns princípios dos métodos tradicionais de alfabetização ao propor o ensino sistemático, de forma explícita e estabelecendo a relação entre grafemas e fonemas organizados em três grandes eixos: a consciência fonológica, o conhecimento das correspondências grafofonêmicas e a produção e interpretação de textos. Segundo os defensores do método fônico, esse método facilitará a alfabetização, diminuindo assim, o índice de crianças com dificuldades na leitura.

3 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Conforme anunciamos na introdução deste artigo, realizamos uma pesquisa de campo através dos seguintes procedimentos: análise das entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras e professoras pedagogas. A seguir, demonstraremos os resultados coletados.

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E PROFESSORAS PEDAGOGAS.

Foi realizada uma entrevista numa escola municipal que atende a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, localizada na região Noroeste do Paraná, com a intenção de analisar como está sendo desenvolvido o ensino da alfabetização. A escola possui 12 salas que são divididas com turmas da educação infantil e do 1º ao 5º ano. Conta com 491 alunos sendo, que desse total, 264 alunos estão sendo alfabetizados nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, com a idade de 5 a 12 anos.

Para realizar as entrevistas foi formulado um questionário, com perguntas que direcionavam o interesse da pesquisa. Entrevistamos uma pedagoga da escola e uma professora do 1º ano, que responderam de acordo com suas realidades. Segue-se assim, as perguntas e respostas feitas pelas mesmas. Serão utilizados os seguintes signos para identificar o entrevistador e entrevistados: E (entrevistadora), P (pedagoga), PROF. (professora).

E: - Qual o livro didático usado pela instituição:

P: - *São utilizados os livros da coleção Letramento e Alfabetização Linguística da autora Claudia Miranda e Vera Lucia Rodrigues, para todas as turmas.*

E: - Como ocorre o direcionamento do conteúdo, organização do plano de aula ou matriz curricular (se a escola obtiver um).

P: - *Nós pedagogos fazemos o planejamento anual seguindo a proposta que vem do MEC e nos apoiamos nos PCNs. Assim que concluímos encaminhamos para a Secretária Municipal de Educação para ser analisado. Depois de retornado*

passamos para os professores, auxiliando-os a elaborar seus planejamentos bimestrais de acordo com a série em que trabalha. Deixamos a critério das professoras como realizar o planejamento individual ou em dupla. Depois de pronto os planejamentos são vistos e no dia-a-dia é feito um acompanhamento se as professoras estão realizando o que planejaram.

PROF: - Como nós temos a liberdade de escolher como planejar preferimos fazer em grupo. Professores que atuam na mesma série se reúnem e montam seus planejamentos de acordo com o que nos foi passado. Se bem que costumamos realizar o planejamento de acordo com a realidade de cada sala de aula sem fugir muito do que nos é recomendado.

As respostas acima nos faz pensar até que ponto as pedagogas auxiliam no planejamento, pois é possível observar uma controversa na fala da pedagoga e das professoras. Enquanto a pedagoga diz que participa da elaboração, as professoras dizem fazer de acordo com a realidade de cada sala de aula. Isso evidencia que não existe um planejamento comum na escola. Não queremos dizer que deve existir um “modelo” a seguir, mas deve existir uma organização pedagógica sistematizada dos conteúdos que deverão ser ensinados.

E: - Quanto à avaliação das crianças: ocorre em que período (mensal bimestral ou semestral). Quais os critérios usados para essa avaliação e quais os critérios abordados para obtenção de aprovação ou reprovação da mesma.

Prof: - Nós, professoras de alfabetização, avaliamos nossos alunos continuamente através das atividades realizadas em sala, bimestralmente são realizadas as tomadas de leitura e semestralmente é feita a sondagem. Não reprovamos no 1º ano e no 2º ano, isto só ocorre se a família concordar ou pedir para que o aluno refaça o 2º ano novamente.

A resposta acima demonstra como o professor deve ter conhecimento na hora de avaliar, pois, além de tudo a criança avaliada é o resultado de seu trabalho em sala. O autor Gagliari (1990), em seu livro explica que o processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

E: - Quais os critérios usados para seleção do professor de alfabetização e como os mesmos recebem capacitação para alfabetizar?

P: - Bom como fazemos parte da equipe pedagógica utilizamos um critério de escolha para os professores, isto é, no início do ano letivo as distribuições de séries são escolhidas pelos professores. Os critérios que utilizamos são por tempo de serviço, cabendo ao educador mais velho de carreira escolher a série que quer atuar.

Segundo informação da pedagoga escolar, as professoras que escolhem a sala de alfabetização recebem uma capacitação no início do ano ministrado pelas próprias pedagogas.

P: - Recebemos orientação da Secretária de Educação e repassamos para as educadoras complementando a capacitação de acordo com as necessidades que as mesmas apresentam.

PROF: - Para nós, que somos professoras alfabetizadoras há mais tempo não encontramos muitas dificuldades, mais para quem está iniciando a dificuldade é maior deixando a professora meio perdida. Por isso, contamos uma com apoio das

outras para desenvolver um bom trabalho. Achamos que a capacitação que recebemos no início do ano é fraca, mas como não temos muita opção de escolha procuramos sempre estar em busca de materiais diferenciados para deixar a alfabetização de nossos alunos mais prazerosa.

Os relatos acima tanto das professoras pedagogas como das professoras alfabetizadoras, demonstra que as alfabetizadoras não estão se sentindo amparada como deveriam. Essa situação de insatisfação acaba causando algumas dificuldades em sala de aula e prejudicando a alfabetização de seus alunos. O autor GAGLIARI (1990), destaca alguns fatores no processo de alfabetização. Para ele, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento que está acontecendo à alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

E: - Qual a metodologia utilizada pelo professor de alfabetização?

PROF: - Nossa escola segue o método sócio interacionista, o que é nos passado como professoras alfabetizadoras pelas pedagogas é que partimos do todo para parte na hora de alfabetizar, sempre priorizando o nível que os alunos estão. Mas como somos nós que lidamos com a realidade preferíamos alfabetizar por sílabas fazendo com que a criança conheça os valores sonoros das letras, pois assim, conseguimos obter melhores resultados na alfabetização.

Quando perguntadas por que não utilizam o método fônico, já que alfabetizam através das sílabas, as professoras alfabetizadoras disseram que não adotaram o método fônico na alfabetização porque a escola não fez a opção por este método, mas que a orientação que elas têm é que devem aplicar o método que mais der certo com a turma.

A questão é bem clara, não há uma proposta pedagógica, cada um faz “o que sabe” e o que acredita que dá certo. Quando as professoras falam do método utilizado na escola fica evidente que elas não sabem de que método está falando. O método sócio interacionista, citado pela professora pedagoga, nada mais é que a teoria construtivista que foi apresentada não como um método novo, mas sim como uma revolução conceitual, abandonando assim, as famosas cartilhas dos alunos. As cartilhas passaram a fazer parte somente como um apoio para os professores na hora de planejar suas aulas. Nesse emaranhado de informações desencontradas, os dados coletados demonstram que nenhum dos profissionais da educação dessa escola tem domínio teórico sobre os métodos de alfabetização.

Ao observarmos as atividades desenvolvidas na sala de alfabetização, constatamos que o método adotado é o que outrora foi denominado de “método misto” e que atualmente denomina-se de método fônico. Como explica Mortatti (2000), é necessário rever os pressupostos sobre os quais se baseiam os diferentes métodos e procedimentos utilizados na alfabetização, levantando questões e sugerindo formas de trabalho que auxiliem a superação das dificuldades encontradas por diferentes alunos em sala de aula.

Do ponto de vista da autora, algumas mudanças serão necessárias para trabalharmos, a alfabetização sob novas bases. É importante enfatizar que não serão apenas mudanças de método e técnicas, porque o método não cria conhecimento, e novas técnicas, apenas, não resolvem problemas, transformando-se em receitas que não garantem a melhoria do ensino e dos seus resultados. O que importa é que tanto a escola como o professor tenha clareza da teoria adotada para saber desenvolver o método que corresponde a cada teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os métodos de alfabetização permitiram constatar como os equívocos cometidos pelas escolas e professores na hora de alfabetizar as crianças.

O interesse ao realizar essa pesquisa surgiu da necessidade de observar como os professores vêm aplicando os métodos de alfabetização na sala de aula.

Como durante anos vem ocorrendo mudanças na educação com a finalidade de melhorias é possível afirmar que professores alfabetizadores e professores pedagogos, vem se contradizendo no momento de por em prática as teorias. É necessário que ocorra domínio de conteúdos e conceitos, pois pedagogas não estão suficientemente preparadas para orientar professores alfabetizadores.

Desde 1890 quando a educação passou a ser olhada com mais cuidado, estudiosos vem se debatendo para ajustar um método adequado para amenizar o analfabetismo, mas, infelizmente essas mudanças nem sempre são apropriadas pelos professores, pois como se pode constatar, os professores, não estão conseguindo distinguir e nem se adequar a um método. Assim, ocorrem as falhas, que provocam erros irreversíveis no processo de alfabetização. A falta de clareza, de preparo profissional, de domínio das teorias pedagógicas tem permitido a entrada de qualquer proposta pedagógica na escola, que venha com a promessa de salvar a educação.

Entende-se com isso, que há uma necessidade de melhorias para educação principalmente na alfabetização. Percebe-se que professores estão pedindo socorro para educação, porém não estão sendo ouvidos e cada vez mais está ficando menos habilitados para assumir seu papel.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, C.L. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, C.L. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILA, F.C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo; Memnon, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: UNESP/INEP, 2000.

TRIVINOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII L.S.; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10º. Ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

ESCOLAS ITINERANTES: UMA REALIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO⁸⁴

Elizabete Maria Novaes de Moraes⁸⁵

Elias Canuto Brandão⁸⁶

RESUMO:

Este artigo estuda as escolas itinerantes nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especificamente a Escola Itinerante Carlos Marighella, município de Guairaçá-PR, passando pelas primeiras experiências das escolas do atual Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte. Visa conhecer como se dá o processo educacional, assim como as políticas públicas e os sujeitos que formam e organizam a escola. A pesquisa foi fundamentada na teoria histórica social, onde o processo educativo envolve crianças, jovens e adultos que vivem em acampamento com o mesmo objetivo: lutar por terra e pela educação, indo além do estudo de conteúdos convencionais, ampliando o conhecimento com a discussão da realidade sócio-político e econômica, a partir da realidade do homem do campo em acampamento e em assentamento. Para o estudo, autores como Comilo (2008), Caldart (2012), Martins (2004/2008), entre outros que fundamentaram nosso a discussão e procedimentos metodológicos, a exemplo de entrevistas semi estruturadas.

Palavras-Chave: Escola Itinerante. Educação do Campo. MST. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O artigo se volta para as escolas itinerantes que surgiram dentro dos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desde os primeiros anos

⁸⁴ Trabalho de conclusão de curso em andamento.

⁸⁵ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); e-mail: elizabetemoraes1@hotmail.com

⁸⁶ Doutor em Sociologia; Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí); e-mail: eliasbrandao.unespar@gmail.com

da década de 1980. Para o estudo, além das leituras bibliográficas sobre as Escolas Itinerantes, visitamos a Escola Carlos Marighella, no “Acampamento Elias Gonçalves de Meura”, no Município de Guairaça-PR e também a Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte-PR. Em ambas escolas, levantamos informações que nos subsidiaram na elaboração e análise deste artigo que ora socializamos.

A Escola Carlos Marighella funciona em atendimento das crianças do acampamento e do assentamento Milton Santos e as primeiras escolas no Assentamento Pontal do Tigre, foram realidades ainda no final da década de 1980, época em que apenas chamavam de Escola do acampamento.

Neste sentido, as observações realizadas durante o estudo de campo no “Acampamento Elias Gonçalves de Meura”, no “Assentamento Milton Santos” e no “Assentamento Pontal do Tigre”, possibilitou-nos conhecer a realidade do que seja as escolas itinerantes e dialogar sobre os formadores das crianças que nelas estudam.

Em diálogo com o educador Roni, coordenador pedagógico da Escola Itinerante Carlos Marighella e as educadoras Franciely e Viviane, contaram o avanço ocorrido na educação dentro do acampamento. De acordo com os educadores, quando se instalaram na área ocupada, não tinham nenhuma estrutura, nem material para ensinar as crianças, atendendo-as em uma mangueira de gado e em barracas de lona. Quando na mangueira, prendiam os bois e transformava a mangueira em espaço educativo. Toda essa precariedade serviu de incentivo aos educadores, que apenas tinham o ensino fundamental ou médio.

Somente mais tarde, com a união de todos os acampados e objetivos comuns, a exemplo da terra para trabalhar e a educação como direito de todos é que construíram salas de aula com madeiras tiradas do acampamento. O passo seguinte

foi buscar conhecimento. Alguns hoje são pedagogos e continuam estudando – alguns cursando Pedagogia da Terra.

Os educadores deixam claro que o difícil é conseguir recursos, pois o sistema educacional e político são lentos. Além do trabalho na sala de aula, fazem parte do planejamento uma horta comunitária e oficinas com atividades de contra turno para que os alunos não fiquem ociosos no período em que não estão estudando.

No primeiro semestre de 2012, a Escola do “Acampamento Elias Gonçalves de Meura” conta com uma cobertura ampla para reuniões, 10 salas de aula divididas em ciclos, uma biblioteca, cozinha e banheiro adequado às necessidades básicas dos alunos. A Escola Itinerante tem como escola base o Colégio Estadual Centrão, localizado no Assentamento Pontal do Tigre, no Município de Querência do Norte que também visitamos para este estudo. O Colégio Centrão acompanha todo o processo administrativo, educativo e as questões legais da Escola Itinerante Carlos Marighella. As salas de aula da Carlos Marighella são divididas em ciclos, do 1º ao 5º ano (1º ciclo), e educação infantil. Os professores pertencem aos assentamentos e acampamentos e, do 6º ao 9º ano os professores são da Rede Estadual de Ensino, deslocando-se de outras cidades até a escola no acampamento. A Escola Itinerante conta com 57 alunos, atendendo alunos do acampamento e do assentamento Milton Santos.

No Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, relatou Maria Júlia da Silva, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante a ocupação da área em 1988, ela e suas filhas tiveram a iniciativa de ensinar as crianças do então acampamento em baixo das árvores e o material era conseguido por meio de doação das escolas e mercados da cidade de Querência do Norte ou de Terra Rica e o trabalho dos educadores era voluntário.

Além da educação, atendiam área da saúde, pois não tinha ninguém para atender as necessidades básicas das pessoas doentes no acampamento. Para o

atendimento, buscavam apoio nas Secretarias de Educação e Saúde e enfrentaram todas as resistências políticas. Somente anos mais tarde foi que a prefeitura construiu uma escola de madeira usada e doou algumas carteiras e materiais didáticos⁸⁷. As informações fornecidas pelos educadores do acampamento e do assentamento para estudo nos leva ao que o MST documentou em um de seus materiais pedagógicos de que a:

Escola Itinerante é fruto de um conjunto de discussões do entorno da vida da comunidade acampada; produz aprendizados que ajuda a reforçar a consolidação deste espaço como um lugar de vivência de novas relações, fortalecidas por valores como: companheirismo, solidariedade, cooperação e autonomia. (MST, 2008, p. 71).

O estudo possibilitou observar que os participantes do Movimento dos Sem Terra, estejam acampados ou assentados, atuam de forma coletiva, procurando cumprir diferentes tarefas para o bem estar de todos, sobretudo porque “o coletivo é uma célula viva que atribui responsabilidades a todos os membros, portanto, os educadores que fazem parte desse coletivo se organizam em diferentes momentos afim de garantir a dinâmica dessa escola” (MST, 2008, p. 73), sendo importante a união do grupo em Movimento.

Analisaremos a partir deste ponto que as pessoas acampadas lutam por terra e pela educação das crianças, jovens e adultos, visando melhores condições de vida e, para isto, buscam soluções às necessidades e realidades da educação do campo e das escolas itinerantes, intervindo na elaboração de políticas públicas para uma Educação do Campo que respeite e considere as especificidades e realidades dos trabalhadores do campo.

⁸⁷ No momento da pesquisa, Maria Júlia da Silva havia cursado o ensino médio e ensina na escola itinerante dentro do lote do assentamento onde reside, atendendo alunos do Paraná Alfabetizado e do 5º ao 8º ano. Suas filhas concluíram curso superior, fizeram especializações em áreas diversas, entre elas na educação do campo e são educadoras na Escola Camponesa Chico Mendes, ao lado do Colégio Estadual Centrão, dentro do Assentamento Pontal do Tigre.

1. A ESCOLA ITINERANTE

A Escola Itinerante nasceu no seio da organização do Movimento dos Sem Terra e a relação com a educação traz na sua origem a história e o direito pela terra e pela permanência através do trabalho e do cultivo, do sustento das famílias acampadas e assentadas.

A Escola Itinerante é um coletivo pedagógico formado por educandos e educadores buscando resgatar autoestima, altivez e a dignidade humana. O trabalho pedagógico faz parte da dinâmica do MST, como também o resgate da realidade histórica a partir da observação dos fatos sociais vividos em um sistema capitalista configurado pelo neoliberalismo de concentração da riqueza em poucas mãos. Em documento do MST elaborado para formação dos educadores, fica evidente a escola que desejada.

A expectativa era ter uma escola que participasse da vida do acampamento, que respeitasse a sua necessidade e realidade, e, que a tomasse como ponto de partida para as práticas pedagógicas. (MST, s/a, p. 13).

Compreender a realidade da educação neste cenário capitalista, por meio da Escola Itinerante, significa ir além do que a educação brasileira sempre foi historicamente e continua sendo.

Assim, estudar e discutir a realidade em uma Escola Itinerante⁸⁸ é praticar a dialética por meio da análise do processo educativo envolvendo as pessoas de acampamentos e assentamentos.

A proposta pedagógica da Escola em análise – o que não é diferente das demais escolas itinerantes – fundamenta-se nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST

⁸⁸ No momento em que analisávamos este estudo, as crianças, pais e professores da Escola Itinerante Carlos Marighella, do acampamento Elias de Meura, fazenda Santa Filomena, corriam risco de serem despejados. Os educadores se esforçavam em contar a história da Escola que existe há 08 (oito) anos, desde 2004, mas nas conversas (prosas como dizem), transparecia preocupação com o futuro das crianças e seus pais.

e são adaptadas às necessidades específicas para atender os sujeitos do campo, nos levando ao que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, no art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Segundo Comilo (2008, p. 13), a pedagogia do Movimento referente aos trabalhos nas escolas do campo não são aleatórios. São pautados em diferentes pensadores e pedagogos, entre eles Paulo Freire e nas pesquisas participativas que mediam e reconstróem o processo educativo. Partem da problematização da realidade, tendo como objetivo a consolidação da teoria e da prática, efetuando uma fundamentação teórica emancipatória entre educadores e educandos. De acordo com Saveli, segundo Martins,

A organização do currículo passa pelo coletivo do assentamento, incluindo aí professores que conheçam profundamente a realidade do assentamento, e os assentados que devem ter conhecimento do que se passa na escola pelas crianças, que precisam ter a oportunidade de discutir os conhecimentos que vão produzindo na escola. (SAVELI apud MARTINS, 2004, p. 63).

As escolas em assentamentos do MST existem desde 1979 nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Segundo Carvalho (2011), com a ocupação, em 1979, das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta/RS, os sem terra se preocuparam com as mais de 200 crianças que acompanhavam os pais e organizaram atividades de recreação e atividades educacionais.

De acordo com os autores, a Escola Itinerante acompanha o deslocamento dos acampados e no seu início, a escola sede foi a Escola Nova Sociedade, no Assentamento Itaipu, Município de Nova Santa Rita.

As escolas itinerantes continuam até hoje tendo uma escola sede se responsabilizando pelas atividades pedagógicas e reconhecendo os conteúdos aprendidos na Escola Itinerante. Carvalho descreve que:

O setor de educação está organizado no MST desde 1980 e foi progressivamente ampliando sua importância e área de atuação. As equipes de base são formadas por professores e pais que se articulam com coordenações regionais, estaduais e nacionais. O grande desafio do setor é de elaborar continuamente a proposta geral de educação, incorporando os avanços da educação popular dentro e fora das escolas formais. O setor também viabiliza a construção das escolas, contratação de professores e alternativas para a formação e titulação dos profissionais. (CARVALHO apud CALDART e SHWAAB, 2011, s/p).

Ressalta o autor que,

No início dos acampamentos e assentamentos muitos achavam que a escola atrapalhava a luta pela conquista da terra, mas admitiam que aprender ler e escrever era necessário. Foi nessa brecha que os educadores começaram a discutir as funções da educação e perceberam que o problema era o tipo de escola que conheciam. Depois de vencida a resistência, os sem terra queriam uma escola diferente, coerente com o movimento que eles criaram no campo. (IBIDEM).

Destacamos que diferente da escola tradicional, de reprodução e repetição de conteúdos previamente elaborados, a Escola Itinerante procura conectar a teoria com a prática, fornecendo conhecimentos da organização do Movimento Sem Terra. O trabalhar a teoria com a prática possibilita aos alunos entenderem a realidade vivida nos acampamentos, compreender o que é um coletivo e que a escola e a educação podem ser diferentes e democráticas na sua ação pedagógica, assim como valorizar as lutas do Movimento, preparando as crianças para uma realidade

social, política e econômica que nem sempre é a que o homem do campo e seus filhos se deparam.

Apesar de a preocupação com a educação das crianças do campo estar presente desde o início da organização do MST, foi a partir de 1985, que o Movimento, em todo o Brasil, sentiu a necessidade de escolas nos acampamentos e assentamentos, próximas de seus filhos e conectado com sua realidade. Esta preocupação possibilitou a educação, primeiramente às crianças dos acampamentos e, posteriormente, escolas públicas em vários assentamentos da reforma agrária, sempre de forma dialética, teoria e prática.

Para Comilo (2008, p. 12) “a pedagogia do MST busca ser dialógica e dialética. Tem íntima relação com a realidade, pois traz, para o interior da sala de aula, as ações e reflexões dos trabalhadores que formam a identidade do movimento dos Sem Terra”.

Uma Escola Itinerante é formada por sujeitos que vivem nos acampamentos e assentamentos e essas pessoas lutam coletivamente pela efetivação da Reforma Agrária. A cada novo acampamento⁸⁹, organiza-se uma nova escola. Além disso, a Escola Itinerante não é estática. Não se fecha atrás de muros. As crianças são ensinadas em qualquer lugar, nos barracos de lona ou à beira das estradas. Nos acampamentos, assentamentos, embaixo de uma árvore ou em frente de prédios públicos durante as manifestações e pressões políticas por reforma agrária, financiamentos bancários ou cestas básicas de alimentos para os acampados.

A Escola Itinerante não é cercada por muros ou cerca de arame farpado. Está onde as crianças estão, deslocando-se a cada mudança de território, acompanhando as lutas e novas ocupações, discutindo a conjuntura social, política e econômica, a estrutura e a infraestrutura local, regional e nacional.

⁸⁹ Apesar de que neste início de milênio o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) optou por garantir as áreas ocupadas e se reorganizar internamente.

Para Bahnui e Camini (2012, p. 334) as escolas se denominam “itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo”. Mas não bastava assegurar a escolarização, era necessário o reconhecimento para que as crianças dessem continuidade a seus estudos no futuro e, assim, o Movimento debate esta situação em setor próprio, criado internamente, o Setor de Educação do MST, chegando a discussão junto ao Estado, nas secretarias de Educação. Portanto, as experiências escolares do MST nas ocupações dos acampamentos são históricas e se iniciam com as primeiras ocupações, desde a Encruzilhada Natalino e Fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul e só teve o reconhecimento do governo devido às pressões e reivindicações que ainda em pleno século XXI continua sendo uma luta constante pelo direito a educação e reconhecimento das escolas nos acampamentos e assentamentos em todo Brasil.

Em pleno início do século XXI, as escolas itinerantes apresentam resultados surpreendentes, criando até certo desconforto àqueles que historicamente negaram apoio à educação do campo, que negaram educação integral às crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos, pois, não acreditavam na importância e necessidade dos povos do campo estudar, conhecer e se especializar, descreditando que essa conquista tornasse uma realidade.

2. AS ESCOLAS ITINERANTES NO PARANÁ

Quando analisamos a educação nas escolas itinerantes do Estado do Paraná, constatamos que o início das mesmas não foi diferente de outros estados e realidades. No Paraná, a organização e elaboração da proposta pedagógica avançaram com as ações do Setor Estadual de Educação do MST em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEED), que submeteu as propostas pedagógicas das escolas itinerantes ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para estudo, análise e aprovação das propostas.

A organicidade das escolas e do processo do projeto político pedagógico (PPP) das escolas do campo onde o movimento atua, tem sido vinculada aos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, sem deixar de lado as Diretrizes da Educação Pública Estadual e o direito a educação garantida na Constituição Federal e LDB que abonam a busca do desenvolvimento da educação como processo permanente para a formação e transformação social do ser humano respeitando suas peculiaridades regionais e socioeconômicas. Referente à educação, prescreve o artigo 1º da LDB que:

A educação abrange os processos formativos que envolvem a vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

As análises bibliográficas e visitas realizadas na Escola Itinerante e assentamento indicaram que as escolas itinerantes valorizam suas vivências cotidianas procurando ter uma visão ampla do mundo, buscando conhecer seus direitos e deveres como cidadãos críticos, desenvolvendo e ampliando o saber além das informações ensinadas nas escolas convencionais.

Neste contexto de vivências e conquistas, os movimentos sociais do campo tiveram reconhecimentos importantes como o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação (CEE) das escolas itinerantes no ano de 2003 e, novo reconhecimento foi concedido em 2005. No momento deste estudo – final de 2012 – as escolas itinerantes no Paraná completaram nove anos de reconhecimento público e devido à desconfiança dos gestores públicos do Estado, passa constantemente por processo de avaliação criterioso nos órgãos do governo.

Para os educadores do Movimento, (MST, s/a, p. 74) “A educação tem como finalidade principal a humanização das pessoas, e a escola [é compreendida] como lugar de formação humana, pois é o que o Movimento tem construído no seu

processo histórico de luta”. Para o MST a educação nas escolas do campo é fundamental e deve ser reconhecida e respeitada, pois as crianças não podem ser cerceadas do direito à educação como prescreve o artigo 28 da LDB.

As escolas itinerantes não são fantasmas e o que fazem é formar cidadãos, com firmeza das ações diárias, politizando o cotidiano, somando o conhecimento construído com suas habilidades visando a transformação social, por meio da compreensão de seus valores, direitos e deveres de cidadãos. Para o Setor de Educação do MST,

Esta escola assume ser aberta para a vida e o mundo. Que nela se encontre formas e força de transformar a realidade, aprendendo a cuidar do ser humano, a viver a ternura, a solidariedade e o perdão entre os companheiros e companheiras. (s/a, p. 73).

Entendem os educadores do Movimento que todos têm os mesmos direitos e deveres de se formar, estudar, aprender, seja homens, mulheres ou crianças, com vez e voz.

Ainda segundo o Setor de Educação do Movimento, “quando nascemos somos macho ou fêmea, numa conjuntura natural, humana. Mas aos poucos, a sociedade nos molda, nos forma, nos educa para sermos homem e mulher, dentro de um padrão pré-estabelecido” (MST, s/a, p. 78), no entanto, o homem não necessariamente deve ficar moldado por um sistema que controla, precisa lutar, se organizar e participar politicamente das mudanças.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS ITINERANTES

A Educação nas escolas itinerantes oportuniza os educandos a transformar suas vivências cotidianas na luta pela terra em novos conhecimentos e desafios nos espaços educativos. É como disse Caldart, “A escola do MST é mais do que escola,

e educação são mais que educação, à medida que são considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade”. (MST apud CALDART, s/a, p. 72).

A Educação do Campo acontece no campo, nos espaços organizados nos acampamentos, escolas nos assentamentos, escolas ou espaços nas ilhas ou nas diferentes comunidades de aldeias indígenas ou quilombolas e por meio das ações realizadas pelos educadores. Quando se fala em Educação do Campo, não podemos nos prender à educação formal e padronizada, pois as ações e as diferentes práticas de formação dos movimentos sociais do campo, por si só, apresenta caráter educativo. Na Educação do Campo, a educação vai além da escolarização. Forma-se cidadão, pois se vai além da grade curricular convencional. Enriquece-se pela realidade vivida: negociações, pressões políticas por reforma agrária, demarcação de áreas indígenas, assembleias e conferências, seminários e encontros, passeatas e marchas, entre outras.

Independente do caráter educativo, as escolas nos acampamentos precisam de reconhecimento e as crianças dos assentamentos precisam de escola decente, responsabilidade do Estado, visto que a educação é um direito previsto na Constituição Federal e em documentos internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como prescreve o artigo 26:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DIREITOS HUMANOS, 1948).

É como escreveu os educadores do Setor de Educação do MST,

É preciso olhar para a infância e a adolescência Sem Terra, pois elas são as sementes que se movem dentro dos acampamentos e assentamentos, trazendo consigo a esperança, representada muitas vezes, através de olhares, gestos e simbologia. São elas que nos impulsionam a continuar a caminhada, sem jamais perder a esperança e a ternura de lutar. (MST, s/a, p. 70).

No Movimento Sem Terra, assim como noutras comunidades do campo Brasil adentro, a educação das crianças sempre foi uma preocupação, no entanto, a convivência do Estado tem sido marcante, desrespeitando o que determinada a Constituição Federal nas porcentagens a serem investidos na Educação pela União, Estados e municípios.

O Movimento não cobrava apenas escolas. Lutava pela legalização das atividades educativas e tantas outras necessidades nos acampamentos. Cobrava investimentos nas estruturas físicas das escolas que funcionavam sob barracos de lonas, cobrava materiais escolares, merenda para as crianças e professores que pudessem trabalhar nas escolas itinerantes e que não fossem reprodutivistas do sistema educacional vigente, pois a proposta pedagógica do Movimento é sustentada em uma Pedagogia Socialista, com propostas pedagógicas que atendessem as crianças, jovens e adultos do MST, respeitando suas diferenças culturais, políticas e econômicas, assim como as diferentes realidades e experiências de vida.

Na prática, todos os trabalhadores do campo e seus filhos têm o direito de estudar em escola do campo no campo, sem se deslocarem para os centros municipais e, negar este direito é afronta à Constituição. Como o direito a educação continua negado⁹⁰, a proposta pedagógica do Movimento tem sido trabalhada a partir da contextualização do cotidiano, respeitando os conhecimentos adquiridos historicamente, enriquecido pela realidade na luta pela conquista da terra.

⁹⁰ A cada mudança de governo municipal e estadual, o Setor de Educação do MST depara-se com a necessidade de cobrar do Estado o cumprimento da Constituição no que trata ao direito a educação.

Destacamos que no MST, a educação vai além das atividades desenvolvidas na escola, pois um dos elementos constituidores da essência do indivíduo participante do Movimento se dá pela educação efetuada no cotidiano da luta pela Reforma Agrária. Essa luta pela terra e por educação proporciona a identidade do sujeito do campo, que, diante dos desafios, internalizam os valores das demandas do Movimento, e, assim constituem uma identidade coletiva, construída pela participação ativa nos movimentos sociais. É como afirma Caldart,

Este Sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária, e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART Apud MARTINS, 2004, p. 57).

O processo educativo na Educação do Campo no campo é resultado da vivência que permeia os povos dos acampamentos e assentamentos. Na prática, a realidade cotidiana se transforma em conteúdos e atividades de sala de aula por meio da utilização de todo material que contribua com a formação do educando, sejam materiais didáticos pré-elaborados ou materiais proporcionados pela vida real e conflitos no campo, pois todo o conhecimento aprendido vai além das salas de aula e passam pela apropriação dos conhecimentos que são transformados em ideais, visando a construção de mudanças sociais mais profundas.

4. A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

A luta do Movimento dos Sem Terra em busca de educação para todos e melhoria de vida para o homem do campo, nos leva a Marx e à leitura da concepção da visão dos contrários, onde toda realidade é movimento e fruto de contradições, onde se aprende com ela. Como lembra Rocha e Gasparin, “os contrários se produzem e se

mantêm um ao outro em sua luta mesma, até a vitória de um deles, ou até sua ruína mútua”. (LEFEBVRE Apud ROCHA e GASPARIN, 1975, p. 43).

No caso do MST, a luta é constante por igualdade de direitos e educação respeitando a realidade do campo. Lutam pela terra e dignidade dos trabalhadores rurais e a educação no campo está entrelaçada por reivindicações, passando pelo investimento nos professores do e para o campo, a exemplo da parceria entre MST e FUNDEP.

Em 1989, os movimentos populares da região de Três Passos-(RS), a Igreja e um grupo de educadores criaram a FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região de Celeiro), com o objetivo de atender às demandas por ensino formal e não formal da região. O MST se aproxima da Fundação Através do Departamento de Educação Rural (DER) e propõe a criação de um curso supletivo de magistério para professores de assentamentos do Rio Grande do Sul que começou a funcionar já no primeiro semestre de 1990 no município de Braga, onde fica a sede do DER. O curso está organizado em co-gestão entre os alunos, professores DER, setor de educação do MST e representantes dos órgãos municipais de educação da região. (CARVALHO apud CALDART e SHWAAB, 2011, s/p).

De acordo com o autor,

Além do cenário muito próprio vivido nas comunidades ligadas ao MST, os professores das escolas de assentamento também precisam manejar problemas típicos do processo de ensino-aprendizagem como a angústia da família com relação ao desempenho da criança, a insegurança profissional frente às dificuldades dos alunos e a própria herança que trazem da formação em escolas tradicionais. (IBIDEM).

As parcerias demonstram que a formação de professores sempre foi um desafio e uma preocupação, resultando no desenvolvimento de atividades educativas que atendessem as necessidades das crianças naquele momento, respeitando os objetivos do Movimento em áreas constantemente ameaçadas.

Neste contexto, as escolas e comunidades do campo caminhavam e caminham juntas, lutavam e lutam por ideais comuns, buscando alternativas e estabelecendo projetos pedagógicos a serem empregados na Educação do Campo.

Anos se passaram e o Movimento não desistiu do direito a Educação. Em todos os encontros nacionais, a Educação é pauta nos debates do Movimento e, segundo Comilo (2008, p. 12), os debates são devido à luta por "um projeto popular para as escolas do campo no Brasil", que busque "a democratização dos saberes cientificamente acumulados ao longo da história".

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Através dos estudos, fundamentados em diferentes autores, documentos do MST e artigos sobre as escolas itinerantes, constatamos a importância da educação para o MST. Constatamos que a Escola Itinerante é formada pelos sujeitos do campo a partir das necessidades de inserir seus filhos na escola, enfrentando dificuldades devido a distância entre moradia e escola, sobretudo quando as crianças do campo são transportadas para as escolas das cidades, além das dificuldades pela forma como os filhos dos povos do campo são recebidos nas escolas urbanas, em várias situações sofrendo discriminação.

Constatamos que a luta dos sem terra por terra e pela educação do campo no campo não é demagógica, é realidade e que os poderes públicos precisam se atentar para o atendimento da população do campo no campo.

Considerado que a educação é um direito constitucional, o Movimento Sem Terra lutou pela efetivação da Educação do Campo a partir das escolas itinerantes que são constituídas pelos sujeitos sem terra, estando em constante movimento, não sendo estática, acompanhando os sem terra nas mudanças de acampamentos ou despejos, momentos em que se reorganizam em nova Escola Itinerante, dando

continuidade a formação educacional estudando o cotidiano, momento em que as crianças aprendem a valorizar o espaço que vivem.

À escola itinerante trabalhar a realidade, fortalece os laços de coletividade e, assim, a educação transforma as crianças, tirando-as da alienação do sistema capitalista vigente, ao estudar a vida como ela se apresenta ideologicamente.

REFERÊNCIAS

BAHNUIK E CAMINI. Escolas Itinerantes. IN: **Dicionário da educação do campo**. CALDART, Roseli Salete et al. (orgs). Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
Acesso em: 05 de set. 2012.

BRASIL, LDB - **Lei de Diretrizes e Bases- 9.394/96**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br./civil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 14 de mai. 2012.

CALDART, Roseli Salete. A Educação no MST. IN: **Gestão democrática e ocupação da escola: O MST e a Educação**. Fernando José Martins. Porto Alegre: EST, 2004.

CARVALHO, Carlos. **As escolas itinerantes do MST** - parte I: [jornal-opinião-cultura-política, 2011]. Disponível em: < <http://www.n-50mm.org/?p=243>> Acesso em: 29 de jun. 2012.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola. In: **Educação do campo e formação continuada de professores**. Fernando José Martins (Org.). Porto Alegre: EST; Campo Mourão: FECILCAM, 2008.

DIREITOS HUMANOS. **Declaração Universal**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 08 set. 2012.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: O MST e a Educação**. Porto Alegre: EST Edições, 2004.

MST. **Itinerante: A escola dos sem terra – trajetórias e significados**. s/c: s/e, 2008.

MST. **Escola itinerante uma prática pedagógica em acampamentos.** São Paulo: Gráfica e Editora Peres Ltda, s/a.

A BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE ESCOLAR⁹¹

Fabiana Bazílio Pereira (Unespar campus Fafipa, fabianabazilio@gmail.com)⁹²
Nilva de Oliveira Brito dos Santos (Unespar campus Fafipa, nilvaobs@gmail.com)⁹³

RESUMO

Este artigo insere-se no campo da educação e na área específica da ludopedagogia. Pretende investigar sobre a importância da brinquedoteca no ambiente escolar, bem como discutir a preparação do professor para trabalhar nesse ambiente. Uma pesquisa de natureza bibliográfica em uma perspectiva dialética. Tem como base teórica os estudos de Vygotsky (1991) e outros autores que discutem a questão educacional com ênfase no brincar para o desenvolvimento psíquico da criança, bem como um espaço dentro da escola destinado à ludicidade. O trabalho expõe conceitos e discussões referentes ao tema com o intuito de demonstrar aos professores o quanto é importante o brincar no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Educação. Ludicidade. Professores.

INTRODUÇÃO

O presente artigo além de investigar a questão da brinquedoteca no ambiente escolar busca referencial que possibilite pensar sobre a preparação do professor para trabalhar nesse ambiente. No contexto da ludicidade o brincar supre algumas necessidades como: expressar, transformar, participar, desenvolver e aprender. A brinquedoteca escolar além de oferecer atividades lúdicas, também influencia na

⁹¹ Trabalho realizado no 4º ano de pedagogia na disciplina "Produção Científica" como requisito para conclusão de curso.

⁹² Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná campus Fafipa Paranaíba PR.

⁹³ Professora Orientadora. Docente do Colegiado de Educação da UNESPAR-Campus Fafipa-PR. Discente do Programa de Doutorado em Educação da UEM.

formação e no desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, se percebe a ausência de brinquedotecas nas escolas.

Nesse sentido se faz necessário pensar sobre a brinquedoteca nas escolas, como espaço mediador de aprendizagens e, por outro lado, também a formação profissional dos educadores para trabalhar como brinquedistas.

O jogo, a brincadeira, deve ser entendido como estratégias cognitivas no processo de humanização da criança. Não são, portanto, simplesmente atividades lúdicas, mas funcionais, pois estão articuladas às necessidades de conhecimento do real pela criança. Que no processo de aquisição de conhecimentos (formação do caráter, desenvolvimento da afetividade, etc) que precede a escolarização ou sob a ação pedagógica formal (creche, escola, pré-escola) tais estratégias podem estar presentes, caso o meio social assim possibilite (BENTO, 1990, p. 27).

Norteadas por uma perspectiva dialética, que segundo Konder (1981, p. 8 *apud* BARROS; GASPARIN, 2009, p. 38) é assim definida: “[...] dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”, a pesquisa busca um olhar crítico sobre a ludicidade. Para Konder (1981, *apud* BARROS; GASPARIN, 2009) o método dialético considera o mundo em perpétuo desenvolvimento, em estado de movimento e mudança.

O método dialético distingue-se dos outros métodos pelo fato de dar a chave de compreensão do mundo no seu conjunto: da natureza, da sociedade e do pensamento, isto é, dos problemas globais e não apenas de algumas esperas da realidade. [...] A filosofia marxista é uma ciência que tendo por base a solução materialista da questão fundamental da filosofia, descobre as leis dialéticas mais gerais do desenvolvimento do mundo material e indica o caminho para o seu conhecimento e a sua transformação revolucionária (KRAPÍVINE, 1996, p. 54-55 *apud* BARROS; GASPARIN, 2009, p. 40).

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, com base teórica assentada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991) e outros autores da

educação, uma vez que estes consideram fundamental a presença de um espaço dentro da escola destinado à ludicidade.

1 O BRINCAR NA INFÂNCIA E A BRINQUEDOTECA ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Ao brincar a criança se desenvolve, tanto cognitiva, como intelectualmente, além de adquirir princípios sociais e morais. De acordo com Oliveira (2007) ao brincar são construídas novas possibilidades de ação e formas inéditas de arrumar os elementos do ambiente. Os objetos utilizados e manipulados na brincadeira são usados de modo simbólico, como um substituto para outras, interferências de gestos imitativos reprodutores das expressões, posturas e verbalizações que acontecem no ambiente da criança.

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências na aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal (BORBA, 2006, p. 38).

Brincar é a atividade principal da infância. De acordo com Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pelo fato que os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. O brincar corresponde à atividade que, entre zero a seis anos, propicia a melhor forma do desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança, isto é, as funções psíquicas superiores, como a atenção e memória ativa, a linguagem, o pensamento e as ideias e sentimentos morais.

O autor ressalta ainda que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento próximo e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Ele também discute que mesmo sendo livre e não estruturada a brincadeira possui regras que conduzem o comportamento da criança. Por exemplo, uma criança que brinca de ser professora com o quadro negro e giz assume posturas e comportamentos pré-estabelecidos, daquilo que ele já conhece e entende o que é ser um professor. Sendo assim, no momento das brincadeiras a criança recria o mundo e libera ações daquilo que já conhece.

Luckesi (2005) compreende que o conceito de brincar no cotidiano está sendo vinculado a um caráter moralista, pois sempre se ouve as pessoas dizerem “acabou a brincadeira, vamos trabalhar”, “isso não é brincadeira”, “vocês estão brincando, mais é preciso levar a sério” essas e outras expressões acabam por desqualificar o brincar. Ele considera que esse juízo moralista desqualifica a infância e infantiliza a ação de brincar que tem características propriamente criativas.

Assim, para Luckesi (2005) o brincar significa agir lúdica e criativamente, de modo que construímos a passagem de um estado fusional⁹⁴ com a mãe, para um estado de independência, no espaço paterno.

O brincar é de suma importância na infância, pois, influencia diretamente em seu desenvolvimento, principalmente o brincar direcionado que acontece nas escolas como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem.

Friedmann (1992) considera que a brincadeira é a linguagem natural da criança e que é importante estar presente na escola desde a educação infantil, porque assim o aluno pode se expressar através da música, de jogos, da arte, de expressões

⁹⁴ A fusionalidade, explicada por André Lapierre e Bernard Aucouturier, *apud* LORENZETTO significa a simbiose total entre o feto e a mãe, situação de caráter temporário, onde o óvulo e o espermatozóide se transformam num novo continuador da vida. Segundo os autores, a fusionalidade é também um estado de indiferenciação total onde o feto não é uma parte separada da mãe e vive numa plenitude difusa e sem limite (1996, p. 61).

corporais mantendo a espontaneidade de criança. Ela aponta que o local importante dentro da escola destinado para esses tipos de atividade seria na brinquedoteca, por proporcionar oportunidades da criança descobrir-se, e descobrir também suas capacidades e habilidades específicas, de modo que perceba o outro e vê que não é a única no mundo, que o espaço é para partilhar, cooperar e também competir atitudes que surgem de maneira natural durante a atividade lúdica.

Alguns dos objetivos da brinquedoteca podem ser apontados:

[...] Valorizar o brinquedo e as atividades lúdicas e criativas, possibilitar o acesso à variedade de brinquedos. Desenvolver hábitos de responsabilidade e trabalho. Dar condições para que as crianças brinquem espontaneamente. Despertar o interesse por uma nova forma de animação cultural que pode diminuir a distancia entre as gerações. Criar um espaço de convivência que propicie interações espontâneas e desprovidas de preconceitos. Provocar um tipo de relacionamento que respeite as preferências das crianças e assegure seus direitos [...] (CUNHA, 1992, p. 37).

Cunha (1992) considera a brinquedoteca um ambiente planejado que incita a criança ao brincar, que conseqüentemente permite o acesso a uma diversidade de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, Santos (1997) aponta que todas as brinquedotecas têm como objetivo comum o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar independente do tipo de brinquedoteca e do seu lugar instalado sejam num bairro, na escola, no hospital, numa clínica, ou em uma universidade.

Diante dos inúmeros benefícios no desenvolvimento das crianças, evidencia-se cada vez mais a importância da brinquedoteca escolar para que os professores possam conhecer seus alunos de maneira que não aconteceria em sala de aula e em especial como um lugar favorável de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

Friedmann (1992) ressalta que na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Mas para isso, são necessários três pontos fundamentais: vivência, percepção e sentido, reflexão sobre a vivência. O

educador deve escolher situações importantes dentro da vivência em sala de aula, e ter consciência de que forma isso influencia o processo de aprendizagem.

A criança pode trabalhar e fixar um conteúdo por meio da atividade lúdica, mas para isso o jogo é uma das estratégias e não a única. Cabe ao professor estabelecer metodologias para facilitar esse trabalho. A autora esclarece também que o trabalho com brincadeiras deve ser diferente na educação infantil e no ensino fundamental, pois, no ensino fundamental precisa ser mais formal, voltado para as vivências curriculares, necessita ter estratégias direcionadas para a formação científica do aluno, enquanto para o professor da educação infantil é mais fácil falar de brincadeiras, pois, o brincar baseia-se no desprendimento do eu e união com o todo, que acontecem por meio de brincadeiras de roda, músicas, teatros com histórias, enfim, em atividades mais simples, menos estruturadas, mas com finalidades específicas.

De acordo com Kishimoto (2011) uma pesquisa realizada pelo Pontão de Cultura de um programa do Ministério da Cultura, nos anos 2008/2009 aponta a variedade de brinquedotecas no Brasil, sendo a grande concentração em laboratórios, centros de pesquisa, extensão e estudo de prática com aproximadamente 212 naquele período.

Para a autora de um total de 565 brinquedotecas, 212 (37%) encontra-se junto aos cursos de formação de professores para infância e 98 (17,34%) em espaços escolares. Sendo assim, cerca de 310 unidades (54,34%), ou seja, mais da metade encontra-se em espaços educativos. O predomínio desses equipamentos na área da educação pode ser explicado por três fatores: “a política pública para a infância que valoriza o brincar, a necessidade de formação de profissionais e a carência de brinquedos nas instituições de educação para crianças de 0 a 10 anos.” (KISHIMOTO, 2011, p. 22).

2 COMO MONTAR UMA BRINQUEDOTECA

A brinquedoteca pode atender vários tipos de pessoas e ser organizada em várias localidades, em especial espaços que atendem ao público infantil, por exemplo: creches, escolas, hospitais, parques, centros culturais, paróquias.

Andrade (1992) compreende que para garantir bons resultados nas brincadeiras não basta que a brinquedoteca seja bem equipada e disponibilizar brinquedos que agradem as crianças. É sim necessário uma equipe preparada, que tenha conhecimentos teóricos, que saiba utilizar o lúdico como recurso pedagógico, que domine os jogos e as brincadeiras, e seja claro em relação ao seu papel com as crianças no contexto da brinquedoteca. A autora afirma que por mais semelhantes que seja uma brinquedoteca em relação à outra, cada uma tem sua singularidade, da mesma forma, acontece com as crianças e os profissionais.

Para elaborar um projeto de criação de um brinquedoteca o primeiro passo é montar uma equipe qualificada, conforme o tamanho do espaço físico e a quantidade de funcionários se deve criar estratégias que facilitem o funcionamento do local. É importante também pesquisar sobre a região onde se deseja implantá-la, além de colher informações sobre a comunidade da qual provavelmente atenderá.

Verifique se existem outras instituições ou entidades atuando no local ou prestando serviços, tais como: igrejas, hospitais, empresas, escolas, creches. Elas, junto com o serviço público local, serão importantes na hora de conseguir dados gerais sobre a população local. Levantamentos de faixas de idade, nível sócio-econômico, escolaridade e profissão, podem ser muito úteis para algumas brinquedotecas, na hora de vir a caracterizar e definir sua clientela (AFLALO, 1992, p. 186).

É preciso também delimitar quais os objetivos a serem atingidos, o que se espera com a brinquedoteca, o público que vai atingir, e quais as necessidades desse público. Faz-se necessário saber quantos serão os frequentadores da brinquedoteca e quem serão eles.

[...] os objetivos estarão aí justamente para orientar você no trabalho e definir o que poderia ser chamado o perfil, ou melhor, as características do público que brinquedoteca pretenderá atingir. A esta altura deverá ser decidida também a forma a ser adotada para se referir a esse público, ou seja, clientes, clientela, usuários, fregueses, membros, sócios, associados (AFLALO, 1992, p. 187).

O espaço onde a brinquedoteca será montada também é muito importante, para segurança tanto do local, como para as pessoas, equipamentos, brinquedos e demais matérias. A iluminação e a ventilação precisam ser adequadas, os banheiros em condições satisfatórias, ter cuidados também com umidade excessiva, goteiras, animais nocivos à saúde, ou qualquer problema que possa vir a prejudicar as pessoas ou os bens da brinquedoteca. A área externa deve ser organizada de modo que possa oferecer condições favoráveis para atividades externas, por exemplo, correr, pular (AFLALO, 1992).

Segundo Cunha (2007) quando alguém entra em uma brinquedoteca deve se sentir atingido pelo encanto do local, precisa sentir que chegou a um lugar especial. A decoração deve transmitir essa mensagem, o ambiente deve ser carregado de criatividade e de manifestações e apreciações da infância, de maneira que a criança sinta-se esperada e bem-vinda.

Pode haver grande variedade de móveis, alguns colocados à altura da criança para que ela possa movimentá-los ou fazê-los soar; muitas cores, que trazem alegria ao ambiente; e variedade de formas e de materiais que desafiem a vontade de experimentar – um convite à exploração explícita na decoração e muito para explorar e para descobrir (CUNHA 2007, p. 16).

De acordo com a autora, dentro da brinquedoteca podemos encontrar vários ambientes ou cantinhos. Por exemplo: canto do faz de conta, canto da leitura, canto das invenções, sucatoteca, teatrinho, mesa de atividades, estante com brinquedos, oficina de construção ou restauração de brinquedos, e acervo de jogos e quebra-cabeças.

Considera-se importante também que haja um espaço para os adultos, pois eles podem tirar a liberdade das crianças quando circulam pelos ambientes. Para evitar que atrapalhem as crianças que estão brincando pode ser organizada uma sala para quem as espera ou um pequeno escritório para quem cuida da parte burocrática (registros em fixas, ou questões administrativas).

3 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA TRABALHAR NA BRINQUEDOTECA

O profissional que irá atuar na brinquedoteca deve desenvolver entre várias competências, a capacidade de interagir com o aluno e criar condições que favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Segundo Bergeret; Campagne; Sole (1989 *apud* ANDRADE 1992, p. 25) o profissional para trabalhar na brinquedoteca precisa ter características ímpares, respeitar os caminhos das crianças e seus pensamentos, sendo paciente, determinado, criativo. Deve ser preocupado em enriquecer seus conhecimentos, ter curiosidade e disposição para descobrir brinquedos, jogos, brincadeiras novas e, ao mesmo tempo, resgatar os jogos tradicionais.

O brinquedista deve estar atento às necessidades que o educando tem de utilizar determinado brinquedo por várias vezes, respeitar suas vontades e desejos e procurar trabalhar com grupos pequenos, de modo que irá atender todos por igual. Deve fazer intervenções, sugerir aos pais que brinquem com seus filhos, e oferecer ideias que poderão contribuir na aprendizagem das crianças.

Para Andrade (1992) um ambiente com diversos recursos lúdicos, não garante à criança a potencialização máxima da brincadeira. “[...] É preciso que existam profissionais com boa formação prática e teórica, com conhecimentos de técnicas de animação lúdica, de jogos, brinquedos e brincadeiras” (FRIEDMANN, 1992). Por

isso, Mrech (1995, p. 25) afirma que “... antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria ludicidade”.

A presença do lúdico na formação dos professores é necessária não só teoricamente, mas também na prática. Para Santos (1997) a formação lúdica deve oportunizar ao futuro educador um autoconhecimento, saber de suas possibilidades, limitações e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

De acordo com Friedmann (2003) para trazer o lúdico e a brincadeira para dentro da escola é preciso primeiramente, em uma reunião, resgatar em memória a infância dos educadores. É o momento de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que seus alunos estão vivendo agora.

É preciso levar em conta também a formação acadêmica que o professor teve ao realizar sua graduação. E se este educador foi preparado para trabalhar com a ludicidade, com situações voltadas ao brincar como recurso pedagógico.

Levando em conta todos esses significados e importância uma questão a ser levantada é a seguinte: Atualmente os cursos de formação de docentes preparam profissionais capacitados a utilizar do lúdico como recurso pedagógico e aliado ao desenvolvimento cognitivo do aluno?

É possível notar que muitos cursos de graduação que formam professores que irão trabalhar na educação infantil e no ensino fundamental não preparam em sua formação acadêmica profissional capacitado para lidar com a ludicidade. Na maioria das universidades as disciplinas relacionadas ao lúdico não ganham muita importância, geralmente são matérias optativas ou se quer compõe o currículo.

Tendo como exemplo, um curso de pedagogia de uma universidade estadual do Paraná, encontramos uma disciplina direcionada para a ludicidade intitulada

“Brinquedos e brincadeiras”, mesmo assim é uma disciplina optativa, ou seja, com carga horária de 32h/a. No entanto, essa disciplina não está sendo ofertada pela dificuldade em encontrar professor disponível.

Entende-se que algumas outras disciplinas podem até mencionar esta temática, porém se limitam a fundamentos e a aspectos teóricos, não conduzem aos acadêmicos a uma vivência e uma prática que possibilite os futuros profissionais a lidarem com situações que envolvem o lúdico como recurso pedagógico.

Segundo Kishimoto (2011) a preocupação com a qualidade dos cursos de Pedagogia, faz com que o Serviço de Ensino Superior do Ministério da Educação – Sesu/ MEC considere a presença de laboratórios didáticos como a brinquedoteca no projeto pedagógico, critério de qualidade, indicando que:

O uso da ludicidade como princípio importante para o ensino-aprendizagem, instalações físicas, equipamentos, jogos e brinquedos em que professores em formação realizam simulações que favorecem o trabalho docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL/SESU, 2009 *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 25).

A expansão das brinquedotecas universitárias se inicia na década de 1980, segundo pesquisa Kishimoto (2011) até 1995 existiam cerca de 3% de brinquedotecas em universidades, em escala crescente chegando ao ano de 2009 houve um crescimento de aproximadamente 20%.

Pode-se entender que nos primeiros anos a maioria dos equipamentos criados foram desativados pela dificuldade de manutenção. A partir de 2005 começa se expandir, firmando-se nos anos de 2009, resultado da valorização por órgãos públicos e privados que são encarregados pela criação desses equipamentos.

Kishimoto (2011) quando fala da importância das brinquedotecas nas universidades aponta que estas formam alunos, estagiários, monitores e brinquedistas vindos dos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, Fisioterapia, Educação Física,

Turismo, Letras, Nutrição, Matemática e outros. Para a autora, nas universidades públicas para manter uma brinquedoteca em funcionamento as carências são muitas como, por exemplo: funcionários disponíveis para organizar o espaço depois do uso, espaço físico precário ou pequeno, rotatividade de equipamentos e crianças, falta de apoio das instituições, recursos humanos pouco remunerado ou baseado no trabalho voluntários, recursos financeiros pequenos, enfim, inúmeros fatores que acabam deixando esquecido a importância desta brinquedoteca universitária na formação dos futuros profissionais da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida o brincar é necessário para o desenvolvimento da criança, pois, é com a brincadeira que ela recria o mundo, adquire conceitos morais, sociais, respeita regras, enfim desenvolve-se intelectualmente, como também socialmente.

Vários autores discutem acerca da expansão e da necessidade de uma brinquedoteca escolar como espaço mediador de aprendizagem, que cria possibilidades aos alunos de vivências diferentes das que geralmente acontecem na sala de aula. O uso de brincadeiras e jogos na escola é entendido como ponto fundamental para que o educador conheça seu aluno de uma maneira diferente. O lúdico como recurso pedagógico se torna aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Mas para que essa mediação ocorra de modo efetivo é preciso que o professor tenha uma formação adequada, que saiba utilizar do lúdico de modo que favoreça a aprendizagem do educando. Vale ressaltar também sobre a importância de uma brinquedoteca universitária, pois esta contribui para a formação acadêmica dos futuros educadores preparando-os de forma direta proporcionando experiências com brinquedos, jogos, e situações que só tem a contribuir na carreira desse profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. M. R. Junqueira de. A equipe na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.
- AFLALO, C. Dicas para criar e manter uma brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.
- MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicológica de crianças com necessidades especiais. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. 14 (33): 20-30, 1995.
- BARROS, M. S. F.; GASPARIN, J. L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura ; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs.): **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009, p. 38-40.
- BENTO, A. M.; MÜLLER, B. et al. Pré Escola. In: PARANÁ, SEED. **Currículo básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba, 1990, p. 27.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- FRIEDMANN, A. et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.
- _____. A importância do brincar. **Diário na escola**. Santo André, 2003. Disponível em: <http://www.formarerede.org.br/biblioteca/0012.pdf> Acesso: 8 Mar. 2012.
- KISHIMOTO, T. M. A brinquedoteca no contexto educativo e internacional. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 15-35.
- LORENZETTO, L. A.. O lúdico: Um fenômeno transicional. **Revista Motriz**. Volume 2, Número 2, 1996, p. 61. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2_ART01.pdf> Acesso em: 04 Jun. 2012.
- LUCKESI, C. C. **Brincar: o que é brincar?**. 2005, p. 01-02. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>> Acesso em: 10 Mai. 2012.

MOURA, J. **Winnicott - Principais Conceitos**. 2008, p. 03. Disponível em:
<<http://artigos.psicologado.com/abordagens/psicanalise/winnicott-principais-conceitos>>. Acesso em: 04 Jun. 2012.

CUNHA, N. H. da S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scrita: ABRINQ, 1992.

_____. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2007, p. 16-19.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 160.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A EDUCAÇÃO DO PROLETARIADO⁹⁵

Fabiane Cavalcanti de Andrade⁹⁶

Jeferson Eduardo Calixto

Andressa Amaral Ferreira

Fátima Aparecida de Souza Francioli (UNESPAR-FAFIPA, fas.francioli@hotmail.com)⁹⁷

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo a formação dos trabalhadores, destacando a educação de jovens e adultos. Para tanto recorremos a leitura nesta área, buscando autores, tais como, Haddad, Pierro, Beisiegel, Freire, Carvalho entre outros que discutem a educação dos trabalhadores. A partir desses parâmetros retomamos o modelo de educação desde a colonização no Brasil, em especial, o da educação de jovens e adultos, que nesse período estava pautado no ideal educacional religioso, nos ofícios e nas normas de comportamento. A educação básica passou a ser garantida no período do Império com a primeira Constituição Federal, no entanto, foram excluídos os negros, os escravos e as mulheres por não serem considerados cidadãos. Na República houve a exclusão dos adultos analfabetos ao voto. Esse período se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que reivindicavam melhoras no ensino básico, mas tais preocupações não surtiram efeito prático, pois a realidade econômica do país não conseguia garantir as propostas legais que resultassem numa ação eficaz. A educação de jovens e adultos começou a se modificar a partir do século XX, com movimento de educadores, da população e da mobilização da opinião pública e dos governos estaduais, municipais e iniciativa privada, que produziram assim, um movimento a favor da educação de jovens e adultos. Esses movimentos resultaram em campanhas educacionais e políticas públicas para jovens e adultos. Atualmente essa formação ocorre por meios de programas criados pelo MEC, voltados para a alfabetização de jovens, adultos, idosos.

Palavras-chave: Analfabetismo. Formação de professores. Educação de jovens e adultos.

⁹⁵ Trabalho realizado durante a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, durante o terceiro ano do curso de Pedagogia, no período de 2012.

⁹⁶ Acadêmicos do terceiro ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

⁹⁷ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este artigo é referente a disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, do terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Nesse sentido, nos propomos a investigar a histórica da formação dos trabalhadores, destacando a educação de jovens e adultos no Brasil. Para isso, analisamos a necessidade da educação de jovens e adultos desde o período da colonização até a república, abordando as campanhas e as políticas públicas referentes a EJA. Em seguida, abordamos a formação dos trabalhadores na contemporaneidade, focando os programas utilizados pelo Ministério da Educação e os períodos em que eles são ofertados, bem como o público alvo que é atendido.

1 A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desde os primórdios da colonização brasileira a necessidade educacional de jovens e adultos se fez presente. No início essa forma de educação se pautava no ideal educacional religioso, normas de comportamento e ofícios, necessários à economia, que eram inicialmente transmitidos aos nativos e posteriormente aos trabalhadores negros (escravos). Quanto à educação dos colonos, era um ensino que priorizava as questões da humanidade, ou seja, uma educação erudita. Essa estrutura organizacional foi mantida enquanto os jesuítas permaneceram no Brasil, mas em 1759, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, o ensino toma outra direção.

Com a implantação da primeira Constituição brasileira de 1824 estava garantido o direito à educação básica e gratuita para todos os cidadãos, no entanto, a maior parte da população ficou a mercê, pois nem todos eram considerados cidadãos, ou seja, somente os homens da elite podiam exercer esse direito. Nesse sentido

ficaram excluídos os negros, os escravos e as mulheres. A exclusão dessas pessoas trouxe o ônus educacional, de maneira, que “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109) Haddad e Pierro (2000) ressaltam que em 1891 essa situação não se modificou, pois a nova Constituição Republicana estabeleceu a exclusão dos adultos analfabetos do direito ao voto. Esse período se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais, que reivindicavam melhoras no ensino básico, mas tais preocupações não surtiram efeito prático, pois a realidade econômica do país não conseguia garantir as propostas legais que resultassem numa ação eficaz. Nesse período a preocupação com a educação de jovens e adultos não foi difundida como um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Esse fato só se modificou a partir da década de 20 do século XX, com o movimento de educadores e da população, resultando em práticas de políticas públicas para educação de jovens e adultos.

Em 1934 o Plano Nacional de Educação decretou normas para o ensino primário integral para os adultos. Esse documento foi o primeiro a apresentar um tratamento particular para educação de jovens e adultos. Em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário reservou recursos para incluir na educação primária o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Após três anos, o fundo estabeleceu verbas para o Ensino Supletivo em todo território nacional. Nesse período a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) mostrava ao mundo a diferença entre o desenvolvimento dos países, alertando o papel da educação de jovens e adultos no processo de desenvolvimentos dos países que eram considerados atrasados, entre eles, estava o Brasil.

Segundo Haddad e Pierrô (2000) tal ação resultou na instalação do Serviço de Educação de Adultos(1947), que tinha a função de reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para jovens e adultos. Com a criação desse órgão, foram desenvolvidas diversas atividades e produção de material didático. Além, da mobilização da opinião pública e dos governos estaduais,

municipais e iniciativa privada, produzindo assim, um movimento a favor da educação de jovens e adultos.

2 AS CAMPANHAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS

Conforme dados coletados por Haddad e Pierro (2000) as campanhas de alfabetização da educação de jovens e adultos iniciaram-se na década de 1950 com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, depois em 1967 com o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na década de 1970 com o ensino supletivo e a Lei 5692/ 71, entre outras.

Em 1947 com a criação do Serviço de Educação de Adultos foi lançado um movimento em favor da educação de adultos que durou até o final da década de 1950, esse foi denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Essa campanha criou uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos. Paiva (1973) ressalta que desde o final da década de 1950 até meados de 1960 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se um marco histórico para a área. Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos, liderava um grupo de educadores pernambucanos durante o Congresso apresentou e defendeu o relatório intitulado: A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Entre essas campanhas e

programas no campo da educação de jovens e adultos estão: o Movimento de Educação de Base (1961); o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da secretaria Municipal de Educação de Natal e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (1964).

Em 1964 com o golpe militar o Programa Nacional de Alfabetização foi cortado e seus coordenadores presos e os materiais apreendidos. Haddad (2000) afirma que o Estado exercia sua função de coerção com fins de garantir a normalização das relações sociais.

Alguns programas de caráter conservador foram consentidos e incentivados nesse período, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que servia aos interesses do regime militar, no entanto, devido as críticas foi desaparecendo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

Mesmo com toda a repressão o setor da educação não poderia ser abandonado pelo Estado, já que os militares objetivavam construir um grande país e para isso era necessário uma educação que atendesse seus interesses e o mercado de trabalho, pois seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um país em desenvolvimento.

Para atender tal fim foi criado o MOBRL em 1967 e implantado o Ensino Supletivo em 1971. O MOBRL tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em um período de dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Sendo assim, o Mobral propunha a educação do trabalhador. O movimento foi muito criticado e passou por diversas mudanças, distanciando-se assim, cada vez mais dos objetivos iniciais de superar o analfabetismo brasileiro.

O Ensino Supletivo visou se constituir em uma nova concepção de escola, suprimindo a escolarização regular e promovendo crescente oferta de educação continuada. Haddad (2000) fala que o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional.

O Ensino Supletivo estava organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A Suplência era para os jovens e adultos que não concluíram a escolarização regular na idade própria. Suprimento é a repetida volta à escola para aqueles que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Aprendizagem a formação no trabalho. Qualificação é a profissionalização.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao longo da década de 1990 o analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais diminuiu. Para Beisiegel (2000), muitos fatos indicam que isso ocorreu devido à modernização do país e aos avanços realizados no ensino fundamental de crianças. Iniciou-se, assim, a discussão sobre a política de educação de jovens e adultos analfabetos com a Constituição de 1988. A partir da Constituição de 1988 o ensino fundamental passou a ser gratuito e obrigatório para todos os aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Também assegurou que 50% dos recursos vinculados ao ensino fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, mas com o passar do tempo essas orientações começaram a ser esquecidas.

Beisiegel (2000) informa que no governo Collor foi extinta a Fundação Educar e o país passou a excluir o EJA das atribuições do Ministério da Educação. Em 1991 na gestão de Goldemberg, foi declarado que a união não cuidaria da alfabetização de jovens e adultos, por causa da escassez de recursos públicos da educação, investiria apenas na educação das crianças. Logo após, o ministro Murilo Hingel em

sua gestão elaborou o Plano Decenal de Educação para todos, realizou uma grande reflexão sobre a política de educação de jovens e adultos, mas não saiu da teoria. Também o ministro Paulo Renato não alterou nada na orientação decretada em 1991.

Em 1996, a emenda Constitucional nº 14 determina que os municípios atuariam apenas no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal no ensino fundamental e médio. O ensino fundamental de jovens e adultos estava sendo marcado nos anos 90 por dois movimentos complementares em suas consequências adversas: 1- o governo da União veio deixando de atuar diretamente nessa área. 2- os Estados e os Municípios, não assumiram os compromissos que lhes foram atribuídos na legislação.

Desde o Ato Adicional de 1834 a educação popular vem sendo atribuída às administrações locais: às províncias, no Império e aos Estados, após a proclamação da República. Segundo Beisiegel (2000) somente passa a existir uma política de educação de jovens e adultos a partir de 1940, concebida, organizada, coordenada e financiada pela União. Assim os movimentos de educação só se realizavam com apoio federal, como a Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1947 e o Movimento de Educação de Base de 1961.

Em 1969 as atividades da Cruzada ABC foram concentradas no Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), que em 1985 foi substituído pela Fundação Educar, subordinada ao Ministério da Educação.

A partir de 1997 o Conselho da Comunidade Solidária passou a empreender o Programa de Alfabetização Solidária, realizado mediante parceria de entidades e empresas públicas e particulares. O programa prioriza o atendimento aos municípios com maiores índices de analfabetismo no Norte e Nordeste do país, em 1999 iniciou o projeto piloto de alfabetização nos grandes centros urbanos. Este programa é

muito criticado por educadores populares, pela vinculação desse processo a um setor do Governo da União caracterizado pela atuação assistencialista.

4 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NA CONTEMPORANEIDADE

A formação dos trabalhadores na atualidade ocorre por meios de programas criados pelo Ministério da Educação-MEC voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Parte dessa população dá prioridade ao trabalho deixando os estudos em segundo plano, mas devido as exigências do mercado são obrigados a voltar para a escola. Assim com intuito de inserir esses indivíduos na sociedade Alfabetizada foram criados alguns programas como PBA (Programa Brasil Alfabetizado), os CEEBJA'S (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.)

O primeiro programa de Alfabetização é o PBA voltado para o Ensino Fundamental que visa a formação correspondente às series iniciais de primeira a quarta série, conforme informa o portal do MEC:

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal Considerações finais (BRASIL, 2012)

Nos CEEBJA'S se atende os alunos de 5ª série ao 3º ano do ensino médio, e também há ofertas de cursos profissionalizantes. Uma diferença básica para as escolas regulares é que nesta modalidade de ensino o aluno completa seus estudos

em um período menor que o ofertado pelas escolas regulares. O aluno estuda uma disciplina por vez (dependendo de sua disponibilidade de horários, pode cursar várias disciplinas ao mesmo tempo). Nos CEEBJA'S existe o programa denominado de Aproveitamento de Estudos, onde os alunos podem fazer aproveitamento dos estudos que já realizaram, ou seja, podem pedir aproveitamento de estudos. Se já conclui a 5ª série pode começar estudando pela 6ª série e assim sucessivamente de acordo com as séries que já concluiu.

Outra forma de atender a demanda de analfabetos é a ofertada pela rede municipal para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, desde a alfabetização até o 4º ano.

Outro programa oferecido para o trabalhador é o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.) que tem como meta a superação do quadro da educação brasileira explicitado na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Essa pesquisa divulgou que no ano de 2003 sessenta milhões de jovens e adultos trabalhadores, brasileiros, com 15 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental e que apenas 6 milhões 8,8% estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Diante dessa realidade o governo Federal instituiu, em 2005, em âmbito nacional o primeiro decreto do PROEJA nº 5.478 de junho de 2005 que foi em seguida substituído pelo decreto 5.840 de 13 de Julho de 2006, ampliando a abrangência do primeiro decreto, isto é, incluiu os cursos do PROEJA para o público fundamental da EJA.

Nesse sentido, o PROEJA apresenta a proposta de integração da educação profissional à educação básica visando a superação da dualidade do trabalho manual e intelectual. Essa proposta impôs a construção de respostas para diversos desafios como o da formação profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos, de assistência que favoreçam a

permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura a oferta de cursos.

Segundo o portal do MEC (2012) e, de acordo com os documentos de base do PROEJA e a partir da construção do projeto pedagógico integrado, os cursos do PROEJA podem ser oferecidos da seguinte forma:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2012)

Assim há o PROEJA FIC e o PROEJA TÉCNICO. O PROEJA FIC é realizado com alunos da EJA que estão cursando o ensino Fundamental ou Médio, sendo a carga horária de 1400 horas aulas assim divididas: 1200 horas da EJA e 200 horas da formação Inicial e Continuada. Já o PROEJA TÉCNICO é realizado com estudantes da EJA que estão cursando apenas o ensino Médio, sendo sua carga horária de 2400 horas aulas, com 1200 para a EJA e 1200 para a parte técnica o que totalizam 2400 horas aulas. O PROEJA TÉCNICO deve estar de acordo com as regulamentações específicas de ofertas de cursos técnicos.

Assim sendo, o PROEJA visa uma educação formal voltada para os trabalhadores, incluindo-os na educação escolar composta pelo currículo da: alfabetização, ciências humanas, ciências sociais, as exatas e as biológicas, além do ensino técnico. Ambas formações visam a inserção desses indivíduos (classes trabalhadoras analfabetas)

na sociedade capitalista alfabetizada que exige pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, onde saber ler e escrever não é mais suficiente.

Sendo o público dessa modalidade de ensino a classe trabalhadora, esse modelo de ensino é ofertado em sua maioria em períodos noturnos. Como seus alunos são pessoas que trabalham durante o dia e à noite frequentam as salas de aulas em busca de recuperar o que perderam ou que não tiveram oportunidade de conquistar quando mais novos, o ensino noturno, segundo Carvalho, apresenta algumas características bem específicas:

Se pensarmos no ensino noturno, esse cotidiano vai apresentar um conjunto de características singulares, pois recebe um alunado que já está inserido na produção capitalista e que chega à escola já esgotado pelas lides do trabalho que explora e avilta. Resultado disso é o grande índice de evasões, reprovações, desistências, fato que contribui para formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificado, pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no mundo do capital (CARVALHO, 1984, p. 5)

Sendo esse, um grande impasse na formação dos trabalhadores, onde os mesmos só têm disponibilidade no horário noturno para estudar, o que se constata é que esses alunos não possuem a intrepidez necessária para um bom estudo em sala de aula, predominando muitas vezes o cansaço das atividades exercidas durante o dia. Apesar do cansaço, os alunos enfrentam a exigência da escolarização para poder manter seu trabalho e melhorar sua condição de vida.

Quanto a essa formação os trabalhadores nem sempre adquirem o conhecimento necessário para a sociedade letrada, ou seja, muitos mal sabem ler e escrever, e mesmo assim participam e inserem-se como cidadão alfabetizados. Para Carvalho (1984, p. 11) “Da ótica da escola o que ela ensina será materializado no diploma, que nem sempre é prova de que se aprendeu realmente, mas condição para ocupar posições na hierarquia salarial”.

Essa é a educação ofertada aos trabalhadores no Brasil, uma educação que acontece graças ao engajamento político e social que não depende somente de investimentos em políticas públicas e sim de comprometimento de educadores e educandos, tenho em vista o mesmo objetivo, qual seja, a inserção dos trabalhadores em uma sociedade a qual eles já estão inseridos, mas em muitos casos não podem participar da sociedade alfabetizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos trabalhadores constitui-se no Brasil desde o período da colonização, onde a educação era pautada no ideal educacional religioso, nas normas de comportamento e ofícios necessários à economia. No decorrer dos períodos do Império e da República o ideal educacional se modificou, passando do religioso para o "profano", ou seja, conhecimentos que não estavam ligados a religião, mas que faziam parte dos conhecimentos da educação básica.

Já as normas de comportamento e ofícios necessários à economia são as mesmas até os dias atuais, pois a maioria dos jovens e adultos analfabetos procuram os programas ofertados pelo EJA devido às exigências do mercado, que os obrigam a voltar para a escola. Não podemos negar que algumas pessoas voltam pelo fato de querer aprender, para deixar de ser uma pessoa denominada ignorante, mas a maioria volta, ou continua os estudos em ensinos profissionalizantes para cumprir as exigências no mercado de trabalho.

A relação da Educação de Jovens e Adultos com a economia e as exigências do mercado de trabalho também foi comprovada com a criação Plano Nacional de Educação (1934) que decretou normas para o ensino primário integral para os adultos e o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942) reservou recursos para incluir na educação primária o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Tanto o Plano Nacional como o Fundo Nacional só foram criados após a UNESCO mostrar ao

mundo a diferença entre o desenvolvimento dos países, alertando o papel da educação de jovens e adultos no processo de desenvolvimento das nações que eram consideradas atrasadas, entre elas, estava o Brasil. Essa ação resultou na instalação do Serviço de Educação de Adultos em 1947, contribuindo com diversas atividades e produção de material didático e mobilizando a opinião pública, desde os governos estaduais, municipais e a iniciativa privada, produzindo assim, um movimento a favor da educação de jovens e adultos.

As campanhas que surgiram tinham sempre a intenção de erradicar o analfabetismo brasileiro. Nesse aspecto, consideramos importante o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Outra decisão importante foi a criação do Ensino Supletivo que promoveu uma grande oferta de educação continuada.

Após analisar as políticas públicas da educação de jovens e adultos pudemos verificar que somente iniciou-se uma discussão sobre tal questão a partir da Constituição de 1988, pois ela garantia a obrigatoriedade e a gratuidade à educação para todos que não tiveram acesso no tempo correto, assegurando que 50% dos recursos da educação seriam aplicados na erradicação do analfabetismo. Mas com o decorrer do tempo essas orientações deixaram de ser executadas.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. Questões de atualidade na educação popular: **Ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados**. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 31, jun/2000, p. 7-19.

BRASIL, Instituto Federal de São Paulo: **PROEJA**. Disponível em: <http://spo.ifsp.edu.br/proeja.html>. Acesso em: 11/06/2012

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 JUN. 2012.

CARVALHO, C. P. **Ensino Noturno, Realidade e Ilusão** – São Paulo: Cortez, 1984.

HADDAD, S.; PIERRO, M.C.DI. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jul/Ago, 2000, N 14, p. 108-128.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

LITERATURA INFANTIL NAS SÉRIES INICIAIS⁹⁸

Flávia Pestana Cardoso⁹⁹
Maria Simone Jacomini Novak¹⁰⁰

RESUMO

Compreender a importância da literatura infantil destacando a influência que ela tem no processo de construção do hábito pela leitura é a proposta deste artigo. Valorizando a sala de aula como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, a partir do momento no qual as pessoas se conhecem, trocam experiências e convivem. Em função disso, o hábito pela leitura tem que iniciar-se desde cedo, para que se torne algo prazeroso e não uma obrigação. Desta forma, a literatura infantil é um dos caminhos que leva a criança a desenvolver-se. O presente estudo busca abordar alguns aspectos fundamentais, como o ambiente em sala de aula, o assunto, a forma e o estilo, ao se trabalhar a literatura infantil. O trabalho aqui desenvolvido apoia-se em uma pesquisa de campo, destinada aos alunos das séries iniciais. Por meio de entrevistas semi-estruturadas serão coletadas informações para analisar assuntos relativos à leitura e ao trabalho desenvolvido pelos professores com a literatura infantil na sala de aula. Os resultados obtidos serão analisados e comparados com os dados teóricos encontrados na pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Formação de leitores. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a literatura infantil nas séries iniciais, dando ênfase na estimulação do hábito pela leitura desde cedo na criança, situado no âmbito educacional. O bom uso da literatura infantil na sala de aula pode auxiliar os

⁹⁸ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, no período de 2012.

⁹⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹⁰⁰ Professor Orientador. Mestre em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

professores a mostrarem aos seus alunos que a leitura pode ser algo prazeroso e não uma obrigação. Para tanto é necessário que as escolas tenham além de bons livros que podem ser utilizados nas aulas, espaços adequados para a prática da leitura.

O objetivo deste artigo é compreender como a literatura infantil é utilizada no ensino fundamental a partir de uma pesquisa teórico-prática em uma escola pública do município de Paranavaí, analisando a influência que ela pode ter para a criança na construção do hábito pela leitura.

A literatura infantil na escola pode proporcionar a construção do ser como sujeito de uma sociedade que questiona e transforma. Através do imaginário a criança vive o real, assim, o contato com materiais de leitura deve ser constante para que desperte o gosto por esse ato, tornando-se um hábito e não um momento esporádico, podendo ser nas aulas de literatura infantil os primeiros contados da criança com os livros.

O trabalho desenvolvido fundamenta-se na vertente histórico crítica, e nos autores da literatura infantil, como Zilberman (2003) e Coelho (2005), que entender a literatura infantil como uma arte que funde os sonhos e o imaginário da criança.

A pesquisa tem como pressupostos metodológicos a pesquisa dialética, que segundo Barros e Gasparin:

O método dialético de investigação parte, sim, do todo caótico, do fenômeno, mas busca, por meio da análise dos conceitos mais simples, das abstrações mais tênues constitutivas do objeto, chegar à essência do objeto investigado, isto é, ao concreto no pensamento. Por isso, para chegar à essência do fenômeno, caminha-se do inferior ao superior, do externo para o interno, do evidente para o desconhecido do aparente para o fundamental, do simples para o complexo. (BARROS e GASPARIN, 2009, p. 36).

Assim podemos perceber que a metodologia dialética parte do micro para o macro evidenciando primeiramente o entendimento dos fatos simples para então articulá-los aos fatos complexos. Buscando entender a totalidade das relações que envolvem um objeto.

Neste sentido utiliza os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, que segundo Severino:

[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses etc. utiliza-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122.)

Além desse procedimento, será feita pesquisa de campo para coletar informações que possam contribuir para o tema adotado. Serão realizadas entrevistas semi-estruturada, que é definida por Trivinos como:

Entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipótese, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida em que se recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p. 146).

As entrevistas serão destinadas a 20 (vinte) alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Jayme Canet no município de Paranavaí/Paraná. O questionário contará com 13 (treze) questões abertas e fechadas, relativas a leitura e ao trabalho desenvolvido pelos professores com a literatura infantil.

Os dados obtidos na pesquisa de campo serão comparados aos dados teóricos encontrados na pesquisa bibliográfica, visando verificar como o mundo literário é

apresentado aos alunos, qual sua influência para a prática da leitura, e qual a qualidade da biblioteca da escola.

É partindo do princípio de que a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento do hábito pela leitura desde cedo na criança, é que fundamenta a presente pesquisa.

1 LITERATURA INFANTIL: HISTÓRICO

O surgimento da literatura infantil está estreitamente ligado com o aparecimento da infância na sociedade, pois surge no momento em que as preocupações sociais se voltam para a criança, pois antes não se escrevia para elas, porque eram vistas e tratadas como adultos em miniatura. Os primeiros textos foram escritos no final do século XVII e durante o século XVIII.

Segundo Richter (apud ZILBERMAN, 2003, p. 36) na antiguidade não havia infância, “[...] nenhum espaço separado do “mundo adulto”. As crianças trabalhavam e viviam juntos com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença e morte)”.

Com o passar do tempo sentiu-se a necessidade de haver uma literatura que fosse destinada especialmente às crianças, atrelado a isso a criança passou a ter um novo papel na sociedade.

Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformulada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Já as origens da literatura infantil brasileira, segundo Mortatti (2000), encontram-se entre o final do século XIX e início do século XX, quando à finalidade de ensinar valores morais e sociais, assim como padrões de conduta relacionados com aparecimento de uma cultura escolar. As produções feitas para as crianças eram como manuais de ensino, e só na metade do século XX é que essas produções dão lugar à literatura infantil, onde o novo gênero passa a ser matéria de ensino.

Assim segundo Lajolo e Zilberman (2010), a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro).

Como base nessas palavras, podemos dizer que a literatura infantil contribuiu para que a forma como a criança era vista tomasse outro rumo. E assim, segundo Zilberman (2003), os primeiros textos destinados às crianças, foram escritos pelos pedagogos e professores com finalidade educativa, sendo utilizada como recurso didático.

2 LITERATURA INFANTIL: OBRIGAÇÃO OU PRAZER

A literatura infantil é um importante elemento da prática pedagógica. De acordo com Coelho (2005), criar o hábito pela leitura nas crianças desde cedo é um grande desafio, pois muitas vezes elas veem esse ato como uma obrigação e não com algo prazeroso. Para que a crianças tomem gosto pela leitura o mediador deve introduzir em sua aula leitura, trazendo livros, contação de histórias, teatro, jornais, revistas, lembrando que para não pressionar a criança deve ser apresentado em pequenas quantidades.

Assim Coelho (2005) evidencia que a Literatura Infantil estimula vários sentidos, tais como: o imaginário, a emoção, a afetividade e inteligência, além de desenvolver outras habilidades. Ela também pode mostrar à criança uma nova gramática da comunicação sem regras fixas unindo, dessa forma, o verbal, o imagético, e o sensorial.

Ao longo do desenvolvimento da literatura infantil foi se descobrindo que ela poderia desenvolver na criança habilidades e conceitos, através de sua prática educativa. Assim podemos ver na fala de Nelly Coelho (1987), a seguinte função para a literatura:

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no diálogo leitor/texto, estimulado pela escola. É o livro, a palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e jovens (COELHO, 1987, p. 2).

É na escola que a criança será preparada para a vida, e para isso é preciso que ela tenha suporte para sua formação enquanto indivíduo. É nesse espaço que a literatura infantil pode contribuir especialmente, estimulando o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em vários níveis e, principalmente, dinamizar o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente.

Como aposta Coelho (1987), a literatura é arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Ela funde os sonhos e a vida prática o imaginário e o real, os ideais e sua possível realização. Para que a literatura surta o efeito desejado, a autora coloca que é preciso se atentar na escolha dos textos, para que eles sejam adequados ao nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Considerando este elemento, cabem algumas reflexões de como deve ser os livros para cada faixa etária.

Segundo Coelho (1987), as crianças de seis a nove anos, já conseguem reconhecer os signos do alfabeto, a formação das sílabas simples e complexas e estão no processo de socialização e de racionalização da realidade. É nessa fase que o professor teve proporcionar ao aluno o contato com os livros.

Para a autora, os livros para essa faixa etária devem conter imagens coloridas. Com relação as narrativas devem desenvolver situações simples, linear e que tenha início, meio e fim. Outro elemento apontado é de que as histórias devem ser de humor, engraçadas e cômicas. Os personagens podem ser simbólicos ou reais, mas com comportamentos bem nítidos, como bons, maus, fortes, fraco, belos e feios. O texto deve ser estruturado com sílabas simples, frases curtas e enunciados em ordem direta. Os argumentos devem estimular a imaginação, inteligência, afetividade, emoções, o pensar, o querer, o sentir.

Já para as crianças de oito e nove anos - que dominam e tem facilidade para leitura, são interessadas ao conhecimento das coisas, e possuem atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza - o professor continua sendo importante mediador da leitura do contato com o livro e da motivação. As imagens ainda se fazem necessárias, os textos tem que ter caráter simples de ordem direta, a narrativa tem que girar em torno de uma situação central e o humor e a graça exerce grande atração, assim como também o imaginário e a fantasia.

Nessa fase, a criança é atraída pela histórias bem humoradas em que a astúcia do fraco vence a prepotência do forte; ou em que a inteligência vence o mal. Contemporaneamente, a literatura para as crianças enfatiza especialmente o fenômeno do pensar, do sentir e do querer, em sua necessária complementariedade (COELHO, 2005, p 36).

No mesmo sentido Cunha (1991), nos traz outro lado da literatura infantil, que é a literatura como uma atividade de lazer, que exige uma participação efetiva do leitor e um grau maior de consciência e atenção, diferenciando assim de outras práticas de lazer onde o indivíduo é passivo. Para a autora é a escola que teria que desenvolver

no aluno formas ativas de lazer, aquelas que tornam o aluno crítico e criativo, mais consciente e produtivo.

Podemos perceber que a literatura infantil é fundamental no processo de aprendizagem do aluno, e para que ela seja realizada com sucesso é preciso que os professores desde cedo disponibilizem ao aluno o contato com os livros e que consigam passar a leitura como forma de fruição e não obrigação, e assim também contribuir para a formação da consciência de mundo.

3 LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como mencionado, essa pesquisa tem caráter teórico e prática. Para tanto foi proposta uma pesquisa de campo, na qual foram aplicados questionários com 20 alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal do município de Paranavaí- Paraná. A seguir serão apresentadas algumas questões e resultados encontrados.

Com o foco questão da criação do hábito pela leitura via escola, uma das primeiras questões foi a seguinte: Você gosta de ler?



Gráfico 1: Você gosta de ler?

Observa-se que a maioria dos alunos respondeu que gostam de ler, e uma pequena parte não gostam. Mas infelizmente ao longo da entrevista pude perceber que nem a família nem a escola estão proporcionando condições efetivamente para que esses alunos criem o gosto e o hábito pela leitura, desde cedo em suas vidas. Pois a escola é lugar privilegiado onde esse contato da criança com o livro deveria acontecer.

Um dos importantes elementos também para se pensar a questão é percebendo se os alunos têm materiais de leitura fora do âmbito escolar, para tanto foi feita a seguinte questão: Tem livros em sua casa?

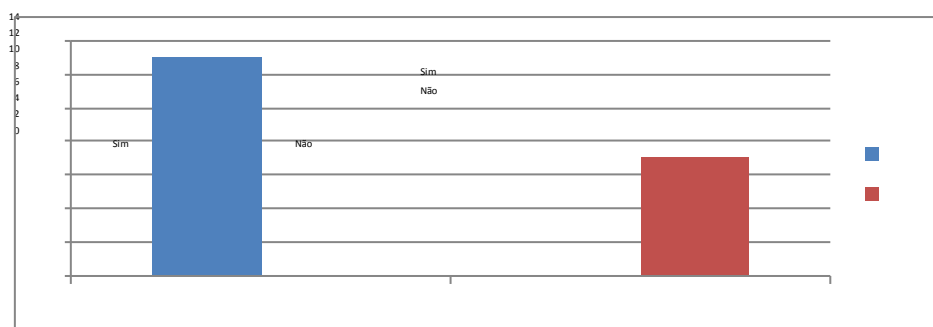


Gráfico 2: Tem livros em sua casa?

Outra vez a maioria respondeu positivamente. Os alunos possuem livros em casa, o que é muito importante, uma vez que, para lerem precisam ter contato com os livros, e nada melhor do que esse contato já começar em casa, antes mesmo da escola. Pois assim a criança já adquirindo uma intimidade dela com o livro, e o mais importante junto com a família, que também ocupa papel importante nesta missão.

Uma outra questão que nos ajuda a pensar no incentivo que os pais podem dar aos filhos para a leitura foi evidenciada a partir da seguinte questão: Esses livros você comprou ou ganhou?

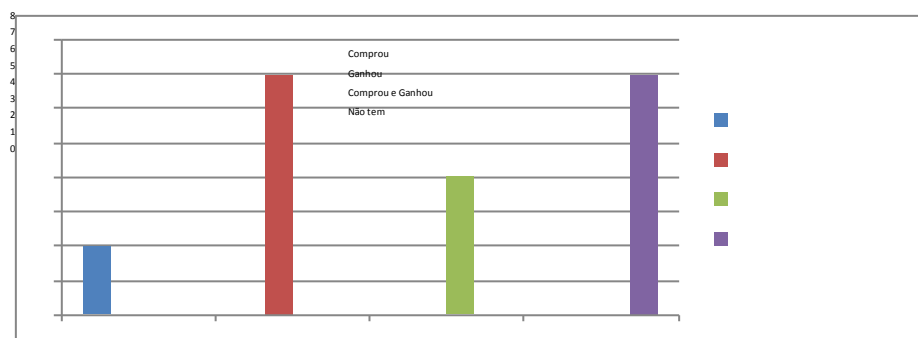


Gráfico 3: Esses livros você comprou ou ganhou?

Nota-se nesta resposta que uma grande parte dos alunos ganha os livros que têm em casa, e uma minoria compram-os, e outra parte ainda que não possui livros. Desde modo o fato de ganhar ou comprar esses livros faz com que a criança esteja ali sendo constantemente apresentada a leitura. No caso dos alunos que não possuem livros em sua casa, isso dificulta a interação dele com os livros, fazendo com que a leitura fique mais distante de seu alcance.

Um elemento fundamental é o incentivo que as famílias dão para a leitura, para compreender este elemento foi questionado: A sua família incentiva à leitura de livros?

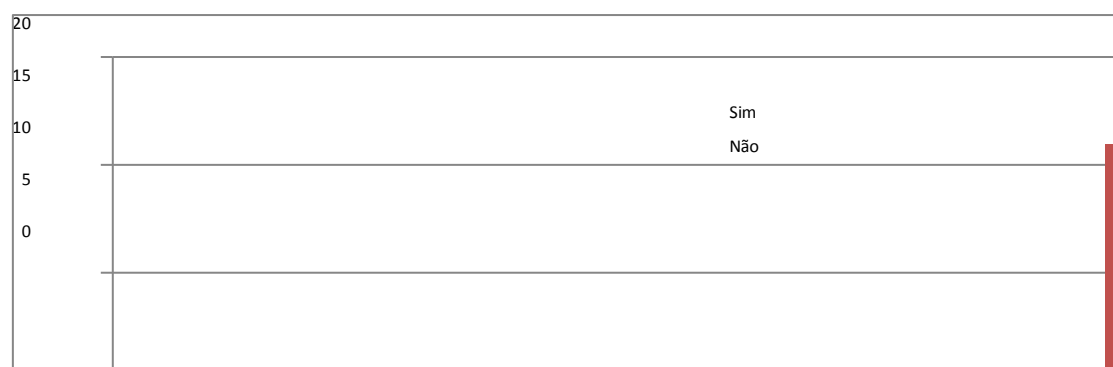


Gráfico 4: A sua família incentiva à leitura de livros?

Na pergunta anterior o resultado foi satisfatório, pois a maioria dos alunos têm livros em suas casas, já na questão 4 a resposta é preocupante, porque as famílias não estão contribuindo para que suas crianças tenham o gosto pela leitura, elas ainda necessitam da orientação da escola para que incentivem e orientem a leitura dos filhos em casa, sem a cobrança diária do professor.

Com relação mais específica do trabalho com a leitura na escola foram abordadas questões como: Você tem aula de literatura infantil? Quantas vezes por semana?

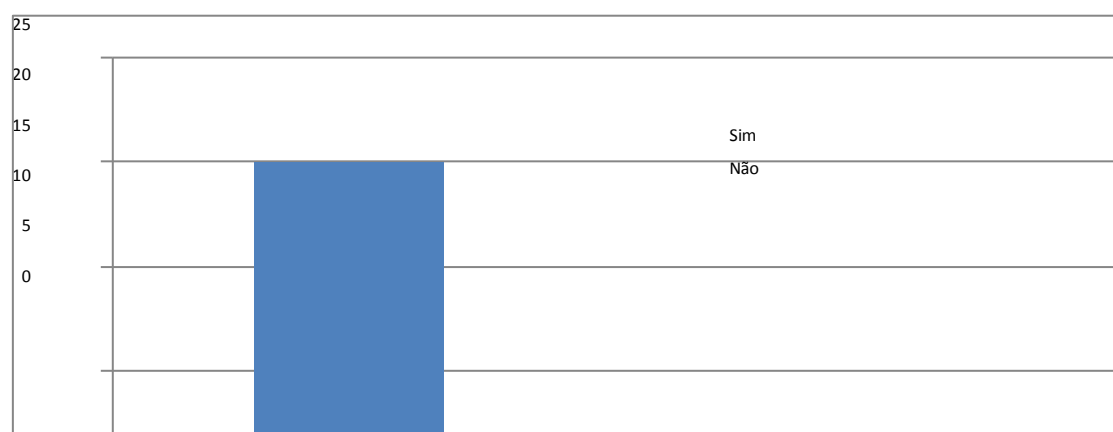


Gráfico 5: Você tem aula de literatura infantil? Quantas vezes por semana?

Até o momento vimos que uma parte dos alunos gosta de ler e outra não, e que as famílias não estão preparadas para estimularem seus filhos a terem o hábito pela leitura. Assim sendo a escola é que tem a maior responsabilidade neste processo. É ela que tem que abrir os caminhos da leitura para as crianças. Portanto nesta questão pode se observar que a escola dá seu primeiro passo oferecendo as aulas de literatura infantil.

Para analisar o gosto dos alunos pelas aulas de literatura infantil, foi questionado: Você gosta das aulas de literatura infantil? Por quê?

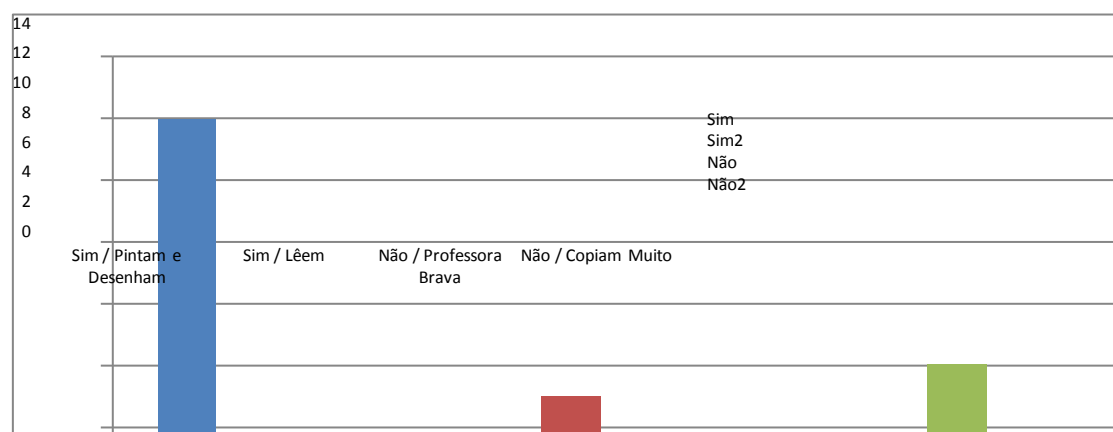


Gráfico 6: Você gosta das aulas de literatura infantil? Por quê?

Observa-se que a maioria gosta das aulas de literatura infantil, sendo que uma grande parte aprecia pelo fato de desenhar e pintar e apenas uma pequena parte gosta das aulas porque pode ler e ouvir histórias. Isso é um fator preocupante, pois as aulas de literatura infantil não devem ser somente de pintura ou desenho, mas sim deve proporcionar aos alunos contato com os diversos tipos de gêneros literários. Outra revelação importante é que uma pequena parte dos alunos não gosta das aulas de literatura infantil porque a professora é brava e apenas um aluno não gosta porque tem que copiar muito do quadro.

Outro ponto relevante a pensar é a postura da professora diante da escolha de livros para classe, assim usou-se da questão: A professora adota leitura de livros na sua classe?



Gráfico 7: A professora adota leitura de livros na sua classe?

Infelizmente a professora de literatura infantil não adota livros para a classe. Segundo conversa com alguns alunos a professora na maioria das vezes passa uma história no quadro para que eles possam copiar em seus cadernos e em seguida fazem um desenho e pintam ilustrando a história copiada. Muito raramente ela leva algum livro à sala para fazer a leitura aos alunos. Uma vez por semana os alunos têm um horário para leitura, onde a professora regente da classe oferece livros para que os alunos escolham e façam a leitura em sala.

Outra questão importante é como a professora está direcionando as atividades após as leituras realizadas em sala. Desde modo foi questionado: Após a leitura, a professora faz algum tipo de trabalho sobre o livro?

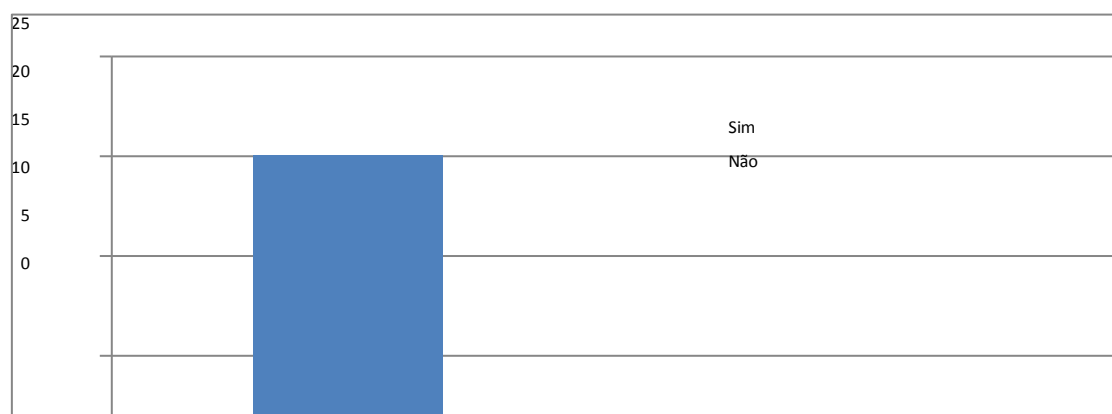


Gráfico 8: Após a leitura, a professora faz algum tipo de trabalho sobre o livro?

Nas aulas de literatura infantil, a professora após passar no quadro a história, os alunos fazem alguma atividade referente a história lida. É importante que se faça um resgate da leitura feita, assim os alunos podem interpretar melhor a história e o gênero literário que acabaram de ver. Mas essa atividade tem que ser pensada e planejada pelo professor com criatividade buscando um sentido, e não apenas fazer por fazer sem qualquer ligação.

Dando continuidade no questionamento anterior, é importante saber qual tipo de atividade a professora mais desenvolve com os alunos após as leituras, assim questionou-se: Qual?

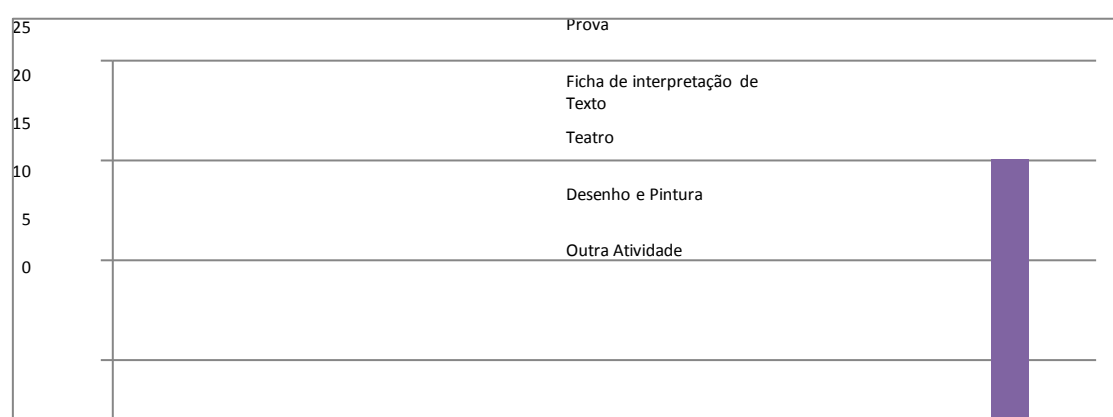


Gráfico 9: Qual?

Na questão 9, verifica-se que a leitura realizada não fica no vazio, sem retorno. A professora faz algum tipo de atividade, que na maioria das vezes é o desenho e a pintura, e algumas vezes fazem o preenchimento de fichas de interpretação. O retorno após a leitura é muito importante, mas o professor tem que tomar cuidado com o tipo de atividade que realiza, pois a pintura e o desenho os alunos gostam, mas qual é o sentido? Outra coisa é as fichas de interpretação de texto, que o professor as vezes acredita em apenas uma única interpretação para a sala toda, desprezando a interpretação individual que cada aluno pode ter. Segundo Coelho (2005), o mediador deve introduzir em sua aula leitura, trazendo livros, contação de histórias, teatro, jornais, revistas, sem pressionar a criança para que ela vá adquirindo o gosto pela leitura gradativamente.

Outra questão fundamental para analisar a vida literária das crianças, é a respeito de qual tipo de leitura mais as atrai, assim usou-se de questões do tipo: Que tipo de leitura você prefere?



Gráfico 10: Que tipo de leitura você prefere?

De acordo com as respostas, uma grande parte dos alunos tem preferência por narrativas (histórias), e uma pequena parte por outro tipo de leitura. Conclui-se que a escola não têm apresentado aos alunos gêneros literários variados, o que é ruim, pois o pequeno leitor necessita ter contato com vários tipos de gêneros literários, para se tornar um indivíduo mais crítico.

A escolha do livro por parte das crianças também precisa ser avaliada, desde modo questionou-se: Como você escolhe o livro para ler?

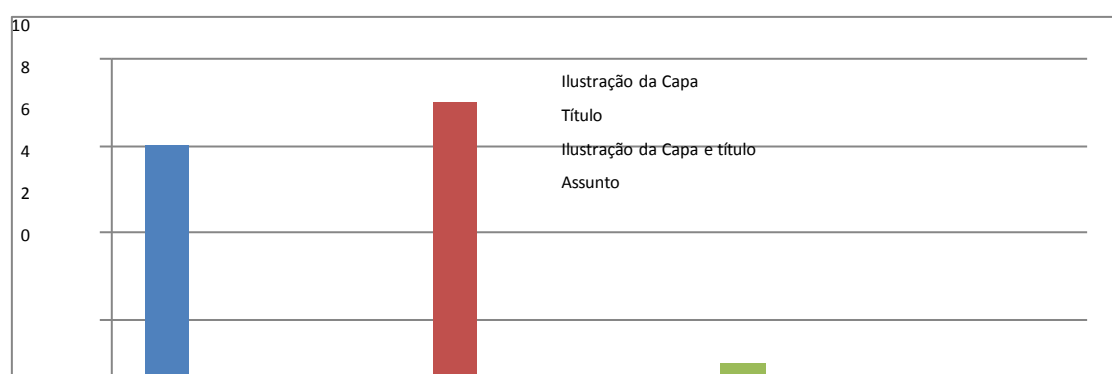


Gráfico 11: Como você escolhe o livro para ler?

Para escolher o livro o aluno deve ficar à vontade para que faça como melhor lhe convier. Verificou-se que a maioria escolhe pela ilustração da capa e pelo título, e nenhum aluno escolhe pelo assunto do livro. Vale lembrar que essa escolha é feita

uma vez por semana na sala de aula, onde a professora disponibiliza vários livros que ela mesma escolheu, e os alunos escolhe e faz a leitura na sala própria sala de aula.

Para que a criança adquira o gosto pela leitura é fundamental que ela tenha fácil acesso a eles, portanto a visita a bibliotecas é um ótimo lugar para que isso aconteça, usou-se da questão: Quantas vezes por semana vão à biblioteca da escola?

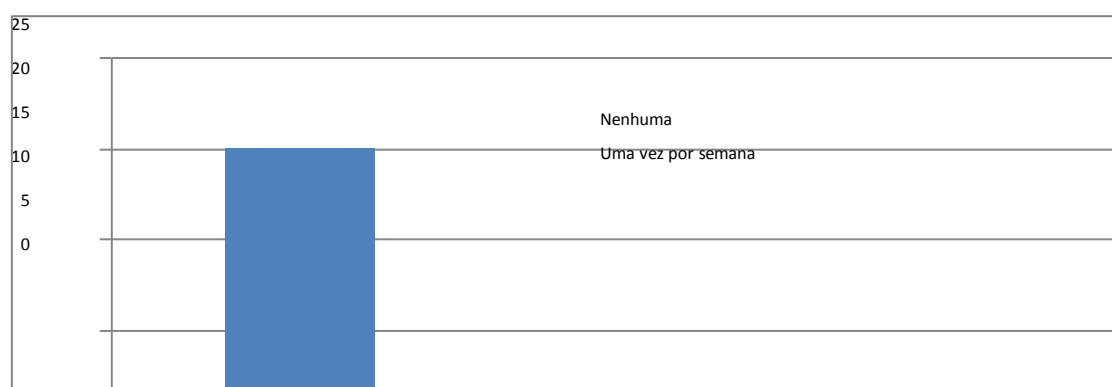


Gráfico 12: Quantas vezes por semana vão à biblioteca da escola?

Infelizmente os alunos não vão à biblioteca. Segundo eles nunca foram à biblioteca da escola, pois a professora não leva. Em visita a biblioteca verificou-se que a mesma é pequena, possui poucos livros, é utilizada também como depósito de materiais (esportivo, didático e de expediente), possui uma mesa grande com cadeiras no centro da sala, não deixando espaço para os alunos circularem.

A última questão a ser interrogada foi: Quantos livros você lê por mês? Pois a partir dessa questão pode-se verificar com qual frequência a criança está lendo.

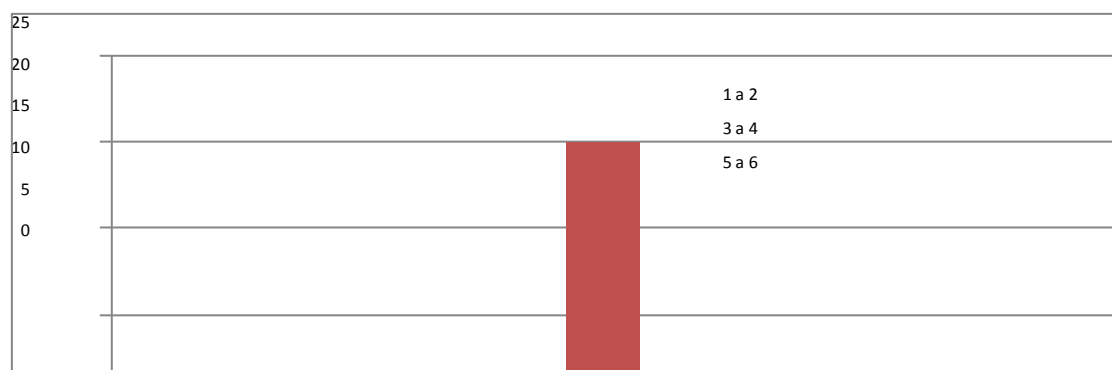


Gráfico 13: Quantos livros você lê por mês?

Observa-se que por mês todos os alunos leem aproximadamente de 3 a 4 livros, isso porque uma vez por semana a professora disponibiliza um tempo para leitura, assim leem um livro por semana totalizando 4 por mês. Os alunos poderiam ler muito mais se tivessem a oportunidade de visitar a biblioteca da escola e escolher livros para levar para a casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da literatura infantil na escola em que a pesquisa foi desenvolvida é preocupante, pois observei que existe pouca preocupação com essa disciplina por parte da professora e equipe pedagógica, ou seja, da escola. A professora de literatura infantil é habilitada em magistério com graduação em geografia, além de lecionar também as aulas de informática. Em conversa com os alunos ficou claro que muitas vezes os métodos utilizados são tradicionais e não motivam muito a leitura e as possíveis problematizações que podem ser realizadas através da mesma.

Assim partindo da ideia que é na escola que a criança se desenvolve, e que escola é o lugar privilegiado para que se apresente aos alunos o mundo literário, vimos que a mesma não está contribuindo com essa tarefa.

De acordo com o projeto político pedagógico, a escola possui projetos de literatura para serem desenvolvidos, mas, infelizmente, essa proposta só se encontra documentada, a realidade não está de acordo com o planejamento proposto no projeto, evidenciando que ainda temos muito que avançar para que a literatura infantil contribua para a constituição de um hábito da leitura.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M.S.F e GASPARIN, J.L. O Método Didático na Pesquisa Científica em Educação. In: L. MORI, N. **Pesquisa em Educação Múltiplos Olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Quiron, 1987.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MORTATTI, M. do R. L. Leitura Crítica da literatura infantil. Revista **Teoria e Prática**, UNICAMP, 2000. Mercado Aberto/ ALB dezembro/2000, ano 19, nº 36.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XII: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TRATADO DE DILIGENDO DEO DE BERNARDO DE CLARAVAL

Gislaine Regina Souza, FAFIPA, gislainereginaledesouza@hotmail.com
Rita de Cássia Pizoli, FAFIPA, rcassiapizoli@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo insere-se na área de História da Educação Medieval e objetiva, por meio da metodologia da História Social, estudar alguns aspectos da educação monástica cisterciense do século XII. Na primeira parte faz algumas considerações a respeito do contexto histórico e social do período e em seguida, descreve o pensamento de Bernardo de Claraual a respeito da mística. Esse pensamento está presente na fonte primária estudada intitulada De Diligendo Deo ou Deus há de ser amado. Conclui que a mística, compreendida e propagada pelo autor por meio desse tratado trata-se de um processo cognitivo e afetivo próprio do monaquismo. Entender esse conceito é importante para compreender como se desenvolvia a educação nos mosteiros do medievo, especialmente no século estudado.

Palavras-chave: História da Educação. Idade Média. Educação monacal. Bernardo de Claraual.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto a Educação Monástica, e está situado no campo da História da Educação Medieval. Por meio deste estudo, pretende-se analisar uma obra de Bernardo de Claraual, apreendendo assim algumas características do pensamento da época e do ensino no mosteiro cisterciense.

Tem como metodologia a História social, inspirada na Primeira fase dos Annalles, que deu aos estudos históricos possibilidades de compreender a história em seu campo social, geográfico, psicológico e não apenas político. O procedimento metodológico é a pesquisa bibliográfica, sobretudo, a partir da fonte primária De

DiligendoDeo, título em latim traduzido como Deus há de ser amado. A edição estudada está no idioma português e sua edição é do ano de 2010. As citações serão nomeadas pela abreviatura do livro em latim (Dil.).

A primeira parte do trabalho aborda algumas características do Ocidente no século XII descritas pelos historiadores contemporâneos e a segunda, o estudo da fonte elegida para este estudo. A História da Educação no medievo passa obrigatoriamente pelo entendimento do pensamento monacal, pois até o século XII, os alunos estudavam basicamente nas escolas dos mosteiros. Entender os escritos monacais não deve ser apenas um esforço da teologia, pois ler os clássicos é uma ação fundamental para os historiadores que querem compreender como se dava a educação nesse período.

2. ALGUNS ASPECTOS DA SOCIEDADE OCIDENTAL DO SÉCULO

O século XII apresenta muitas mudanças sociais decorrentes do renascimento das cidades, do conflito entre o poder temporal e eclesial, heresias, cruzadas. Nesse sentido, a educação e a arte também sofreram mudanças.

O primeiro aspecto a ser destacado é o conflito entre a igreja e o poder temporal. A esse respeito afirma DUBY (2002, p. 102),

Durante esse período da história da Europa, que o incessante progresso da produção de todos os êxitos do negócio aceleram, acentuam-se as tensões nas almas, a paixão nas riquezas, a impaciência em apoderar-se delas, o gosto de as gozar e, por outro lado, uma aspiração profunda à pobreza, proposta a todo cristão como via mestra de sua salvação. Nessa época em que se constroem os reinos, a interrogação torna-se mais ansiosa: quem, entre a igreja ou o rei, deve ter o poder soberano e tomar a direção do mundo? (DUBY, 2002, p. 102).

Era necessário estabelecer politicamente uma supremacia laica, por isso, a dúvida sobre quem deveria governar a igreja ou o rei. Essa questão é importante para compreender as transformações desse período. Segundo BASCHET (2006),

Se, ao longo do século XII, a história do papado ainda é marcada pela instabilidade (especialmente no momento de cisma de 1130) e por uma situação financeira frágil, a estabilização impõe-se a partir dos anos 1190 (BASCHET, 2006, p. 194).

A partir de 1190 de acordo com o autor supracitado o Papa assumiu definitivamente a encarnação de Cristo e quase um século depois irá usar uma coroa representando a realeza do Ressuscitado. Isso significa que a Igreja conseguiu se sobrepôr ao poder temporal apenas no século XIII. Nesse sentido, o século XII foi importante para sustentar essa ascensão da Igreja. Bernardo de Claraval representou um ícone da reforma monacal que atingiu não apenas as escolas monacais, mas, toda a sociedade. Por meio de seus escritos e de suas ações, o autor influenciou, dando diretrizes até mesmo para o Papa. É o caso da obra *Sobre la consideracion*, escrito para aconselhar o Papa Eugênio II.

Este século é marcado também pelo renascimento urbano. Este se acentuou quando aumentaram as chances de ascensão social, algo que entusiasmava a juventude do meio rural, e muitos foram tentar a sorte no comércio urbano.

As cidades deixaram de ser pontos fortes de organização militar e clerical. [...] Nesses lugares, a roda da fortuna, quase imóvel no universo camponês de outrora, gira velozmente; através do comércio [...] (DUBY, 1990, p. 46).

Nessa sociedade marcada pelo renascimento urbano, uma forma de contestar o poder da igreja era levantar suspeitas a respeito dos dogmas por ela apresentados, a esse fenômeno se chamava heresia, algo que a igreja medieval tentará exterminar. Para Duby (1990) o episcopado insistia em conservar a organização da sociedade sob a hierarquia das três ordens também como forma de sufocar as seitas heréticas.

As seitas heréticas recusavam a sociedade de ordem e podemos pensar que foi precisamente para combatê-las que os bispos por volta de 1025 consideraram a teoria tríade funcional. Com efeito, os contestadores sonhavam com uma sociedade desencarnada onde as diversas funções se tornariam a rigor, inúteis, pois a humanidade de volta a igualdade primitiva dos filhos de Deus, seria convidada, proximamente, amanhã hoje mesmo, a se separar totalmente do carnal e a se abismar inteiramente libertada no espiritual (DUBY, 1990, p. 47).

O desejo de quem era contra os preceitos da igreja era a despreocupação com alma. Estar sempre se privando dos prazeres para a salvação da alma, não podia ser aceito como verdade, por isso relutavam em crer no caminho indicado pela igreja para ter a vida eterna. Em relação às três ordens nas quais a sociedade estava organizada esclarece Duby (1990, p. 14):

Ao povo, a função nutriz aos especialistas de guerra e de manter a paz pública, repelindo com a espada as forças do mal. Aos homens de oração enfim, a de aplacar através de gestos, de fórmulas a cólera das potências invisíveis. A classe dominante que tira proveito da senhoria reparte-se em dois grupos onde as tarefas se dividem entre, prazer e bem estar (DUBY, 1990, p. 14).

Eram três os principais poderes, a nobreza, clero, e o poder militar. Essa estrutura foi mantida durante o período do feudalismo, mas no século XII já é possível visualizar algumas comunas na região hoje chamada de Itália. As comunas representavam uma organização diferente, mas ainda era um fenômeno pequeno nesse período.

Queremos destacar também que neste período os mosteiros representavam uma força econômica e política. Cluny e Cister eram as maiores ordens religiosas do ramo beneditino desse período. Cluny foi responsável pela renovação litúrgica e, com ela, a construção das catedrais góticas, que, de acordo com Duby (2002), foram frutos do trabalho camponês e das doações dos ricos que desejavam salvar suas almas. O autor explica que as catedrais, formaram-se a partir do pensamento de Suger baseado na obra de Dinis “Da Hierarquia Celeste” que diz “o universo é um fluxo luminoso que desce em cascatas, a luz emana do ser primeiro instala no seu lugar

imutável cada um dos seres criados [...] Deus é luz “(DUBY, 1993, p. 113). Essa concepção motivou a criação de vitrais iluminados permitindo a entrada dos raios solares nas suntuosas cabedais com a intenção de permitir aos cristãos a experiência do céu aqui na terra.

A basílica de Saint-Denis exprime um cristianismo que já não é apenas música e liturgia, torna-se teologia da Omnipotência, mas mais ainda da encarnação. A obra de Suger instala-se. [...] Paraíso numa dimensão nova, a do homem iluminado. A igreja nova aberta às luzes veio no horizonte das planícies de França dominar as choças dos lavradores e os entrepostos vinhateiros, erguia-se nas encruzilhadas das estradas, numa província os esforços arroteadores colocava no coração o impulso do crescimento econômico e político (DUBY, 1993, p. 113).

Mas apesar da perfeição da obra de Suger, Bernardo de Claraval, abade cisterciense, opunha-se a esse estilo, propondo um tipo de arte em que a beleza a ser contemplada é a da alma, valorizando a pureza do espírito muito mais que os fatores externos e a ornamentação do templo. Duby aponta que “O próprio Bernardo não construiu nada enquanto quase todos os abades de seu tempo foram construtores” (DUBY, 1990, p. 5).

Percebemos por meio dessa pequena explicação a respeito de Cluny e Cister que, esta última ordem monástica tinha princípios mais austeros. A intenção era reformar a ordem beneditina, a fim de que os monges seguissem de fato a Regra dos primeiros monges de São Bento.

Além da reforma monástica, Bernardo agiu para estender a austeridade religiosa a toda a sociedade. Por este motivo liderou a Cruzada, convicto de que a peregrinação e a guerra santa seriam caminho de santificação para os leigos.

S. Bernardo fizera um apelo a todos os guerreiros de França que seguissem o seu rei numa nova cruzada, a fim de que a turbulência deles se disciplinasse sobre a influência de Deus (DUBY, 1993, p. 128).

As cruzadas foram importantes no século XI e XII para alargar as fronteiras da cristandade, também com relação ao comércio com o Oriente. Mas para Bernardo, elas significavam a possibilidade de estender a salvação cristã aos cavaleiros, por este motivo escreveu até mesmo um estatuto para a ordem dos Templários intitulado “Elogio à nova milícia”. Seu pensamento era tornar a cavalaria uma instituição cristianizada.

Com relação à educação, o século XII apresenta uma variedade de possibilidade aos jovens por meio das escolas catedrais. De acordo com Leclercq (ano) nas escolas episcopais os alunos aprendiam os clássicos como Ovídio, Cícero, Virgílio. Os novatos sempre podiam contar com a ajuda de um veterano para avançar em seus estudos. As escolas catedráticas promoviam debates sobre os textos bíblicos, os melhores oradores sempre se destacavam.

Nos monastérios, que também eram escolas para os jovens convertidos, os estudos eram pautados na oração, contemplação e perscrutação dos textos bíblicos, no mais profundo silêncio longe das inquietações mundanas preparando o espírito para combater contra as paixões. Bernardo de Claraval coloca os estudos em evidência, mas deixa claro que a ciência sem humildade à tradição patrística é inútil. Dessa forma, procura converter os estudantes das escolas parisienses, que dedicavam-se aos estudos da dialética.

Assim, compreendemos alguns aspectos do contexto social do século XII, palco de atuação de Bernardo de Claraval. Destacamos que a reforma monacal cisterciense por ele operada foi muito importante para a manutenção da Igreja no poder. Dentre suas obras, escolhemos uma em especial para compreender alguns aspectos do seu pensamento. A obra *De Diligendo Deo* é o principal tratado do autor a respeito do pensamento místico, ou seja, do pensamento que formava a base para o sentido da vida monacal.

3. CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TRATADO DE DILIGENDO DEO DE BERNARDO DE CLARAVAL

A obra De DiligendoDeo foi escrita como resposta a uma questão feita por seu amigoHaiméric, Cardeal de Roma de 1126 a 1141. Em meio a tantas crises ocasionadas pelas mudanças sociais o homem medieval procura respostas, quer motivos para seguir a doutrina cristã. Bernardo de Claraaval expressa com clareza o sentido de adotar um itinerário espiritual para encontrar a Deus. Segundo ele o homem nasce para amor, e sem ele não se encontra a felicidade.

Na primeira parte (I,1-VII-22) o autor procura responder a questão do sentido de amar a Deus: "Por que amá-lo?". Pelos sábios seria entendido facilmente com apenas uma frase "Deus é Deus" e isso bastaria. Mas para os ignorantes é preciso primeiro saber: "Quem é Deus? E quem é o homem?". A clareza nestas questões deve contribuir na compreensão do motivo ou motivos de amar a Deus.

Deus há de ser amado por Ele mesmo em base a uma dúplice razão: porque nada de mais justo e nada de mais vantajoso pode ser amado. Indagar a respeito de Deus, investigando o porquê há de ser amado, gera uma dúplice forma de pensamento. De fato, pode-se duvidar se Deus há de ser amado por mérito dele ou por nossa vantagem. Na realidade, eu responderia o mesmo em ambos os casos, quer dizer, não há por mim outra razão digna de amar a Deus a não ser por Ele mesmo (Dill,1, 2010, p. 9).

Deus não precisa dos homens, muito menos do mundo para existir, ou ser feliz. Mas estabelece uma relação na qual ele nada ganha, não espera nada além da capacidade de cada um. Mesmo tão consciente da fraqueza humana Deus quis criar o homem e dar a ele a felicidade.

Deus, portanto, amou os inimigos e, ainda por cima, gratuitamente. Mas quanto? Quanto o afirma João: Deus amou tanto o mundo, que entregou seu Filho único (Jo 3,16) e também Paulo,: Quem não

poupou o seu próprio Filho, mas o entregou por todos nós (Rm 8,32). Também o próprio Filho disse a seu respeito: Ninguém tem maior amor do que aquele que dá a vida por seus amigos (Jo 15,13) Esse é o mérito que o justo recebeu junto aos ímpios, o mérito que Aquele que está acima de todas as coisas recebeu junto aos que são da mais baixa condição, o mérito que o Todo-Poderoso recebeu junto aos fracos. (Dill,1, 2010, p. 10)

O fato de Deus ter entregue seu filho mesmo sabendo que os homens eram injustos, confirma a hipótese de que Deus quer dar aquilo que o homem precisa, o amor, sem reservas nem condições não por si mesmo, mas por eles. Quais os méritos de Deus para ser amado pelo homem? São incontáveis, mas, para o autor, podemos dividi-los em benefícios para o corpo e para a alma.

[...] é suficiente, por exemplo, produzir as coisas mais importantes, o pão, o sol e o ar. E digo ser as mais importantes não porque sejam as mais excelentes, mas porque são as mais necessárias; de fato são, para o corpo. O homem, porém, deve procurar os bens superiores naquela parte de si com a qual se eleva a si mesmo, ou seja, na alma. Esses bens superiores são a dignidade, a ciência e a virtude. (Dil.II,2, 2010, p. 11).

Todos os benefícios de Deus devem ser reconhecidos como tais, nada é mérito do homem, este é incapaz de fazer qualquer coisa sem que Deus o tenha permitido. “Que é que possuis que não tenha recebido? Mas se recebeste, por que haverias de te gloriar como se não o tivesse recebido? (1Cor4,7). (Dil.II, 3, 2010, p. 12)”.

Deus permanece próximo daqueles que podem reconhecer as próprias fraquezas vem ao auxílio de quem entende que precisa dele. Como se pode compreender partindo do pressuposto de que já se sabe? Impossível. Somente a partir do reconhecimento das fraquezas o homem pode perceber a grandeza de Deus e o quanto é amado por ele “De fato, se diz à alma: se não conheceres a ti mesma, sai atrás do rebanho dos teus companheiros (Ct 1,7). (Dil.II, 4, 2010, p. 13).

Aqui percebemos a forma como o autor entende o papel da razão no processo de conhecimento. Ela é importante, mas sem o reconhecimento de Deus como o criador

do homem, essa razão apenas faz o homem um ser semelhante aos animais. Para ele, é preciso, antes de tudo, que o homem reconheça a Deus como criador, assim se reconhecerá a si mesmo como criatura feita a sua imagem e semelhança.

De fato, acontece que a criatura, elevada pelo dom da razão, se não reconhece a si mesma começa a agregar-se ao rebanho dos seres irracionais, quando, desconhecendo a glória que está em seu íntimo, é arrastada pela sua curiosidade a conformar-se às coisas sensíveis que se encontram fora dela e, assim, acaba sendo uma entre as muitas, não percebendo que recebeu mais do que todas as outras. (Dil. II,4, 20120, p. 13).

Deus perdoa, ele é misericordioso para com o ser humano ainda que este cometa muitas faltas, mais um motivo para amá-lo, visto que mais ninguém pode amar assim."[...] por conseguinte, não há desculpa para aquele que, mesmo infiel, não ama o Senhor Deus com todo seu coração, com toda sua alma, com toda a sua virtude. (Dil.II, 6, 2010, p. 15)". Dessa forma, o autor afirma que todos trazem em seu interior a marca da semelhança com Deus, por isso o primeiro passo para amá-lo é amar a si próprio.

Nesse sentido, para o autor, os piores pecados que o homem pode cometer são aqueles que o fazem rejeitar a Deus como criador: soberba, arrogância, e ignorância. Essas atitudes impedem o homem de assumir sua pequenez fazendo-o pensar que já não precisa de Deus, e pode conduzir as coisas por si mesmo. O homem despreza a Deus roubando para si seus méritos.

Com efeito, a soberba é a mais grave das culpas; isso acontece quando se julgam bens outorgados como se fossem inatos e, após receber os benefícios, usurpa-se a glória deles. (Dil. II, 4, 2010, p. 14).

Considerando que a dignidade é o livre-arbítrio, que a ciência é o que permite conhecer a dignidade e que a virtude é o bem que busca a Deus, compreendemos que a busca dos bens superiores não é alcançada sem o reconhecimento de Deus como doador de todas as coisas. "É evidente, portanto, que a dignidade sem a

ciência é completamente inútil e que a ciência sem a virtude é reprovável". (Dil.II, 5, 2010, p. 14).

Assim, os esforços do homem não podem alcançar por si só a plenitude das virtudes. Todo equilíbrio vem de Deus. Quando se conhece a pessoa de Jesus Cristo o homem percebe o verdadeiro bem, que supera a falta de virtude alheia. Tomando consciência de sua própria natureza, de estar sempre reproduzindo o mal até mesmo contra a própria vontade "Não faço o bem que quero, mas pratico o mal que não quero" (Rm 6,19). O homem percebe que já não pode viver apoiado em si mesmo para realizar o Bem.

Pelo pecado original, o homem é propenso ao mal, às paixões, à necessidade de cumprir seus próprios caprichos e vontades individuais, mas mesmo assim Deus ama tanto o homem, que vem ao seu encontro por meio da encarnação de Cristo, mostrando que é humanamente possível viver ao seu exemplo.

O cerne do amor cristão se realiza na cruz de Cristo, que não importa-se com as glórias deste mundo, preocupa-se em abrir os céus para todos, dando sentido ao sofrimento dos homens, pondo fim a toda possibilidade de vingança e reprodução do mal. O mal a ele feito acaba nele, do qual só pode sair o bem. Não revida, nem por isso deixa de defender que é o filho de Deus, e veio para mostrar aos homens que, a vida é muito mais que as sensações e experiências que aqui passamos, e a morte não precisa ser necessariamente o fim, portanto aqueles que seguem a essa doutrina são como passantes (peregrinos, viajantes, estrangeiros) nesse mundo. "Ninguém tem maior amor que aquele que dá a vida por seus amigos (JOÃO, 15, 13)".

Dessa forma, explica Bernardo de Claraval que quanto maior a ofensa, maior é a gratidão pelo perdão recebido. Assim amam mais a Deus aqueles que anteriormente o perseguiam.

O amor a Deus é também comparado ao amor de homem e mulher, o prazer de estar na presença de quem se ama e sentir-se amado a ponto de estabelecer uma aliança de fidelidade. Essa parte do texto faz uma releitura do livro dos Cânticos dos Cânticos, um livro muito lido pelos monges durante a Idade Média, pois retrata o amor entre os esposos e esse amor é para eles o amor entre o monge e Deus, o amor místico, a contemplação.

Justamente, então, a esquerda do esposo está debaixo da cabeça da esposa, sobre a qual, de fato, reclina e sustenta sua cabeça, isto é, a intenção da sua mente, para não ser desviada e dominada pelos desejos mundanos [...] (Dil III, 13, 2010, p. 23).

Em outra passagem esclarece sobre o amor entre aquele que reconhece a paixão e a ressurreição de Jesus, a prova maior de amor que o esposo poderia dar a esposa:

Enfim, a esposa diz: Eis, tu és belo, meu amado, e decoroso; nosso leito é florido (Ct 1,15). Mostra o leito e revela o que deseja; e, dizendo que é florido, indica onde pressupõe obter aquilo que deseja: certamente não dos próprios méritos, mas das flores do campo que Deus abençoa. Deleita-se das flores de Cristo, que quis ser concebido e criado em Nazaré. O esposo celestial se regozija de tais perfumes, e entra muitas vezes com prazer no tálamo do coração, que encontra repleto de frutos e flores regados. Ou seja, onde reconhece que a graça da paixão ou a glória da ressurreição são perscrutadas por uma assídua meditação, e lá se apresenta muitas vezes, se apresenta bem disposto. Reconhece também, que os testemunhos da paixão são como os frutos do ano que passou, aliás, de todos os tempos passados que decorreram sob o império do pecado e da morte, e que agora reaparecem na plenitude dos tempos. (Dil. Iii, 8, 2010, p. 17).

Deus amou primeiro, não esperou ser amado, mesmo em sua grandeza majestosa. Ele é generoso e aquilo que é para os homens um sacrifício ele o faz com naturalidade: amar os pequeninos, débeis e fracos, mesmo que, muitas vezes não seja percebido ou amado. Deus habita na vida daqueles que o amam e se entregam

à sua vontade deixando que se realize o plano de amor que ele tem para com cada um. Este é o segredo do amor místico para Bernardo.

Após esclarecer que Deus deve ser amado por seu próprio mérito, o autor explica que amar a Deus também gera vantagens. O capítulo sete esclarece quais as vantagens de se amar a Deus. Os frutos da verdadeira caridade que são a paz e a felicidade.

De fato, Deus não é amado sem recompensa, embora tenha que ser amado sem visar alguma recompensa. [...] O verdadeiro amor não busca recompensa, mas a merece. A recompensa é prometida para quem ainda não ama, é devida para quem ama, é concedida para quem persevera. (Dil VII, 17, 2010, p. 30).

Todos nasceram inclinados a buscar algo para preencher a alma, o coração, essa é uma busca constante na vida humana. Para o autor, nenhuma das coisas desse mundo pode dar ao homem a satisfação completa, de modo que este esteja sempre insatisfeito, procurando apegar-se ao trabalho, à comida, ao dinheiro, às pessoas, mas um dia todas estas coisas acabam e o único bem duradouro é o amor de Deus.

Mas é sinal de insensatez e de absoluta demência cobiçar sempre aquelas coisas que nunca, não digo satisfazem, mas nem amenizam o desejo e, uma vez possuídas, continuar desejando da mesma forma as que ainda não se possuem, anelando sempre inquietos atrás daquelas que faltam. [...] Na realidade, nesses redemoinhos a vaidade ilude a si mesma, e a iniquidade mente para si mesma. (Dil. VII, 18, 2010, p. 31).

Aqui novamente o autor explica que o amor de Deus é a própria recompensa para o homem, mas este, sempre luta contra esse amor por meio dos desejos sensíveis, dinheiro, vaidade, poder.

Para Bernardo o controle da razão, por meio da vivência das virtudes seria a verdadeira justiça, o descaso pelas coisas deste mundo, e a valorização da vida eterna, nos céus para os que foram justos e não depositaram sua segurança nos prazeres e satisfações carnavais. Entretanto, a razão deve ser usada para exercer a justiça, mantendo viva a fé, esperança e a caridade que são a realização plena da vontade divina em seu plano de felicidade para com cada um. “Isso porque a justiça é alimento vital e natural do espírito que usa a razão: o dinheiro, ao invés, não diminuí a fome do espírito, assim como o vento não diminui a fome do corpo”. (Dil. VII, 21, 2010, p. 34).

Na segunda parte do Tratado (VIII,23-IX,33), Bernardo descreve os quatro graus do itinerário do amor. No primeiro o homem “[...] o homem ama-se por causa de si mesmo antes de todas as coisas. (Dil.VIII, 23, 2010, p. 36)”. Trata-se do amor carnal. Mas o autor adverte que se o homem não passar desse grau, entra nos campos da volúpia e da luxúria, se perdendo. Então, recomenda a disciplina dos sentidos, dessa forma colocará o amor carnal à disposição de todos e esse amor se transforma em amor social. “Ocorre, portanto, amar primeiro a Deus para que se possa amar também o próximo em Deus. (Dil.VIII, 24, 2010, p. 38)”.

O segundo e terceiro graus ocorrem quando, percebendo a bondade de Deus, o homem passa a abandonar as paixões deste mundo retribuindo o amor recebido, já não ama por si mesmo, mas porque experimentou a suavidade de Deus. Portanto, ama o próximo não para sentir a retribuição do amor do próximo, mas porque Deus ama a todos com gratuidade e assim ele deseja também amar. “Ama puramente, e não lhe é pesado obedecer a um mandamento puro, tornando seu coração também mais puro, como foi escrito, na obediência do amor (cf. 1Pd 1,22). (Dil. IX, 26, 2010, p. 40)”. No terceiro grau o homem “[...] ama verdadeiramente a Deus por causa de Deus, não por causa de si mesmo. (Dil. IX, 26, 2010, p. 40)”.

O quarto grau representa o lugar que todos os santos chegaram. É a confiança plena no amor de Deus, quando o homem finalmente se torna bom e ama a ponto de ser facilmente notado por todos. É o ponto mais alto da união mística, o êxtase.

Hei de proclamar bem-aventurado e santo aquele a quem for concedida essa experiência nessa vida mortal, talvez raramente, ou mesmo uma só vez, e ainda assim, rapidamente, pela duração de um único instante. (Dil.X, 27, 2010, p. 41).

Para os que alcançam o quarto grau, morrer é motivo de alegria, é alcançar a liberdade plena fora dos corpos pecadores, encontrar finalmente o que buscou a vida toda que é estar junto ao amado para sempre. Mas, enquanto permanentes nesta terra nossas fragilidades e faltas são necessárias para saber o quanto Deus é misericordioso e se compadece de todos para que também nós possamos compadecer-nos das fraquezas de nossos irmãos. E, para quem se dedica à contemplação e aos valores monacais, de tempos em tempos, Deus permite sentir esse amor em forma de êxtase, para que o monge saiba quem é o Criador e doador de todas as coisas, inclusive de sua capacidade de amar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o pensamento cisterciense, especialmente de Bernardo de Claraval foi educacional porque deu sustentação para a formação dos monges na escola monacal cisterciense e se estendeu também para outras esferas da sociedade, já que o Papa Eugênio II teve formação cisterciense também. Nesse sentido, compreender a base do pensamento monacal no século XII por meio de um escrito de Bernardo de Claraval é um objetivo que contribui para a compreensão de um dos aspectos da educação do século XII, motivo do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

BERNARDO DE CLARAVAL. **Cinco libros sobre laConsideracion**. In: Obras Completas de San Bernardo. Livro II. Madri: Autores Cristianos, 1955.

BERNARDO DE CLARAVAL. **Del amor de Dios**. In: **Obras Completas de San Bernardo. Livro II**. Madri: Autores Cristianos, 1955.

BERNARDO DE CLARAVAL. **De Diligendo Deo**, Deus há de ser amado. Petrópolis: RJ: Vozes. Tradução de Matteo Raschietti, 2010.

BERNARDO DE CLARAVAL. **De la excelencia de la nueva milicia**. In: Obras Completas de San Bernardo. Livro II. Madri: Autores Cristianos, 1955.

BERNARDO DE CLARAVAL. **Sermones sobre el cantar de los cantares**. In: Obras Completas de San Bernardo. Livro II. Madri: Autores Cristianos, 1955.

DUBY, Georges. **O tempo das catedrais: a arte e a sociedade, 980-1420**. Editorial Estampa, 1993.

DUBY, G. **São Bernardo e a arte cisterciense**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

JOÃO. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Bauru: Edusc, 2005.

LECLERCQ, Jean. **São Bernardo e o espírito cisterciense**. Tradução de Marcio José Lauria. São José do Rio Pardo: Gráfica A cidade de São João, s/d.

ROMANOS. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 1998.

UMA ANÁLISE SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO UNITÁRIA NOS ESCRITOS DE ANTONIO GRAMSCI¹⁰¹

Helen Cristina de Oliveira (UNESPAR – Campus Paranavaí, e-mail:
evanelen@hotmail.com)¹⁰²

Adão Aparecido Molina (UNESPAR – Campus Paranavaí, e-mail:
aamolina@ig.com.br)¹⁰³

RESUMO

Este texto tem como objetivo analisar nos escritos de Antonio Gramsci (1891- 1937), a sua proposta de educação unitária que buscava uma maneira de emancipação humana por intermédio da formação intelectual da classe trabalhadora. Em função disso, seus textos são investigados por pesquisadores e estudiosos das diferentes áreas na contemporaneidade, sobretudo na educação. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica do livro “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, obra traduzida para o português por Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Essa obra faz parte de um conjunto de publicações dos *Quaderni del Carcere*, organizado por Palmiro Togliatti e Felice Platone na Itália, contendo 6 volumes, onde foram agrupados os textos escritos por Gramsci e separados por temas. Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira publicaram a tradução de 4 volumes da obra desse autor nos anos entre 1966 e 1968, dentre esses volumes é que se encontra a obra analisada neste estudo. O presente trabalho contou, também, com o apoio de uma revisão da obra “Cadernos do Cárcere volume 2 – Os Intelectuais, O Princípio Educativo, Jornalismo” – (versão crítica de Os Intelectuais e a Organização da Cultura), organizada por Valentino Guerratana, traduzida por Carlos Nelson Coutinho junto com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques, publicada no Brasil no ano 2000. Iniciamos nosso trabalho com uma breve contextualização histórica vivida por Gramsci, seguindo, posteriormente, para a análise de sua proposta de educação unitária.

Palavras-chave: Educação. Intelectuais. Escola unitária.

¹⁰¹ Texto apresentado como trabalho para avaliação da disciplina: Epistemologia das Ciências Humanas e Metodologia da Pesquisa, ministrada pelos Professores Doutores Claudinei Luiz Chitolina e Adão Aparecido Molina no Curso de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – CEICH Lato Sensu, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

¹⁰² Pedagoga e Pós-graduanda do Curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Humanas – CEICH da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

¹⁰³ Professor Doutor em Educação. Professor do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a vida e a obra do escritor italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e tem como objetivo analisar, por meio dos seus escritos, a sua proposta de educação unitária. Busca-se, por intermédio deste estudo, mostrar a visão de mundo, a partir da qual, o autor pensou uma proposta educacional que pudesse emancipar os trabalhadores de sua época.

Para tanto, ele elaborou a proposta de uma educação unitária pensando em uma maneira de emancipação humana por intermédio da formação intelectual da classe trabalhadora. Em função disso, seus textos são investigados por pesquisadores e estudiosos das diferentes áreas do conhecimento na contemporaneidade, sobretudo na educação.

Entretanto, o período no qual viveu esse autor foi marcado por intensas transformações socioeconômicas e políticas que não só lhe possibilitaram desenvolver a sua proposta educacional como, também, o levaram ao cárcere e, conseqüentemente, à morte prematura, devido à sua saúde frágil, às privações e as péssimas condições vividas na prisão.

Assim, justifica-se a relevância social e acadêmica deste estudo, pelo fato de que sua proposta de educação unitária contribui para a compreensão das contradições que se fazem presentes na sociedade e, em especial, na educação em diferentes períodos históricos.

Por essa razão, para estudar o italiano Antonio Gramsci faz-se necessário conhecer um pouco da sua história e, sobretudo, do contexto social, político e econômico vivido por ele, bem como o momento de sua iniciação na vida jornalística e política, que marcaram sobremaneira o seu trabalho e a sua obra intelectual.

Gramsci nasceu em Ales no ano de 1891 (Cagliari, Sardenha), uma Ilha no Sul da Itália, de família “pequeno-burguesa”, seu pai trabalhava como procurador distrital de Ghilarza, e sua mãe Giuseppina Marcias sabia ler e escrever – na época um diferencial entre as mulheres. Tratava-se, portanto, de uma família letrada, instruída.

Seu pai, em 1897-1898, envolvido num processo judicial perdeu o emprego e foi julgado e condenado, causando sofrimento e a falta do provisão para a família. Fato que mudou a história de Gramsci, pois, é a partir de então que sua família passou a ter problemas financeiros (GRAMSCI, 1976).

Em 1903 ao concluir o ensino elementar, Gramsci começou a trabalhar para ajudar no orçamento familiar, interrompendo a evolução da sua vida escolar formal. Trabalhou por dois anos e retomou os estudos em 1905, concluindo os três anos do Ginásio em 1908, de 1908 a 1911, cursou o colegial em Cagliari, onde morou na casa de Gennaro, seu irmão.

No ano de 1910 publicou em *L'Unione Sarda* (jornal independente de Cagliari) seu primeiro artigo intitulado *Oprimidos e opressores* – Texto contido no livro Escritos Políticos Volume 1 de Antonio Gramsci, tradução de Manuel Simões, Editora Seara Nova de 1976 (GRAMSCI, 1976).

Em 1911 concorreu a uma bolsa de estudos do colégio Carlo Alberto de Turim, conquistando-a se inscreveu na Faculdade de Letras da Universidade de Turim. Em 1913 Frequentou vários cursos nas Faculdades de Letras e de Direito, porém por problemas de saúde não realizou os exames necessários na época. Estabeleceu contatos com o movimento socialista de Turim. Abandonou os estudos universitários após a realização do exame de Literatura Italiana (GRAMSCI, 2005).

Sua atividade como socialista e jornalista iniciou-se com a publicação de seu segundo texto: *Neutralidade Activa e Operante*, em Outubro de 1914, no Il Grido Del Popolo (semanário socialista), com o debate sobre a posição dos socialistas perante

a guerra (Primeira Guerra Mundial – 1914 a 1918). A partir de 1916, fazendo parte da redação do *Avanti!*, como cronista teatral e redator de notas de costumes, intensificou o seu trabalho na publicação de críticas e análises da sociedade, levantando os problemas sociais existentes e propondo soluções para a superação dos mesmos.

No final de 1917 em Turim, propôs a criação de uma associação proletária de cultura. Fundou um "Clube de vida moral", início de seu pensamento sobre educação (ou cultura dos operários), que vislumbrava proporcionar a independência dos subalternos em relação aos intelectuais burgueses (MANACORDA, 2008).

Em, 1920 inicia-se a greve dos metalúrgicos de Turim e ele participa no movimento de ocupação das fábricas, porém sem êxito. Nos anos que se seguem a 1920, Gramsci trabalha intensamente, entra em contato com a Internacional Comunista (Marxista), passa a refletir sobre os ideais socialistas e percebe que os mesmos estão infectados por ideais positivistas burgueses.

Em 1921 fundou o Partido Comunista Italiano, sempre expondo suas ideias, como grande intelectual de sua época, almejava unir na luta contra a hegemonia, os operários do Norte da Itália, aos camponeses do Sul. Logo depois viajou para Moscou (União Soviética), onde conheceu sua esposa Giulia Schucht, numa clínica para doenças nervosas, com quem tem dois filhos; em 1924 foi eleito deputado na Itália.

Nesse período a Itália encontrava-se em regime fascista, liderada pelo governo de Benedito Mussolin (totalmente contra os ideais comunistas). Por ir contra a ditadura fascista, em 1926, Gramsci foi preso e condenado a cinco anos de residência fixa. Já em 1927, o Tribunal Militar exibiu um mandato de captura. Foi preso e, em 1928, foi julgado e condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de prisão, "o promotor Michele Isgrò afirma: 'Devemos impedir esse cérebro de funcionar durante vinte anos'." (GRAMSCI, 2011).

Em cárcere privado, obtém permissão para escrever. Em 1929 iniciou seu processo de produção dos brilhantes trabalhos denominados Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere. No entanto, sua saúde frágil sempre interrompia suas produções, devido à graves crises nervosas. Recebeu liberdade condicional em 1935 e reconquistou a plena liberdade em 1937. Contudo, dois dias depois morreu por uma hemorragia cerebral.

O contexto social, político e econômico, vivido por Antonio Gramsci, foi descrito indiretamente no relato de sua vida, reflete uma Itália envolvida em lutas de classes, e uma forte crise econômica, oriundas do pós-guerra (primeira guerra mundial (1914-1918) e, por fim, o golpe fascista que encarcerou este brilhante intelectual.

Todavia, todos esses fatores não o impediram de entender e de pensar o seu tempo, propondo soluções para os problemas sociais existentes na época, dentre eles, podemos destacar, como importante para a superação dos problemas sociais de sua época, o desenvolvimento de uma proposta de escola unitária, rica em detalhes, contidas em seus escritos do caderno de cárcere a qual comentaremos em seguida.

1 A FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS SEGUNDO GRAMSCI

Gramsci dedica um tempo de trabalho intelectual no cárcere, pensando na formação da escola na Itália, deixa claro que não o satisfaz a ideia de dois tipos de escola, uma para a classe dominante, as chamadas escolas clássicas, e a outra para o grupo dos subalternos (operários – trabalhadores – dominados) as escolas técnicas, formando mão de obra qualificada para o mercado em grande expansão no período vivido por ele.

Sua indignação o leva a pensar numa escola unitária, sem a dualidade, que para ele é muito prejudicial à classe trabalhadora, uma vez que esta escola não valoriza a

formação intelectual (aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade em todas as áreas), peça fundamental para a promoção de uma luta de classes.

Expressa em seu Caderno 12, uma colocação bem sucedida sobre a importância dos intelectuais na organização de uma sociedade, inicia sua exposição mostrando sua indagação: “Os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais?” (Gramsci, 2000, p. 15).

Durante seus escritos sobre o tema, reflete profundamente sobre a classificação e origem dos intelectuais na busca de uma conclusão relevante, e chega no momento que diz: “[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens, têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Essa compreensão é justificada historicamente na formação de duas categorias de intelectuais: os “intelectuais orgânicos”¹⁰⁴ - naturais de cada ocupação ou função profissional, e os “intelectuais tradicionais” ou eclesiásticos, ligados à aristocracia, que por muito tempo (Idade Média) tiveram em suas mãos o conhecimento; grupo que permanece interrupto ao longo da história, proporcionando uma autonomia em relação ao grupo dominante.

Ainda sobre a questão dos intelectuais, o autor expressa que é na escola que tais grupos se formam, com isso, a necessidade de uma educação sólida e não dual, como já foi citado anteriormente, com objetivo de proporcionar a classe trabalhadora uma formação não apenas técnica/profissional “[...] nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”, privando-os de entrar em contato com os

¹⁰⁴ Conforme pensa o autor, os intelectuais orgânicos seriam aqueles que cada grupo social, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico. Cada grupo cria, de acordo com suas necessidades socioeconômicas e políticas, diversas camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas, também, no campo social e no campo político (Gramsci, 1982, p. 3-4).

conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, o qual era trabalhado somente nas escolas clássicas (GRAMSCI, 1982, p. 118).

A formação intelectual para a classe trabalhadora favorece uma consciência de luta de classe consistente, propiciando uma organização elaborada deste grupo dentro dos sindicatos, na luta e na conquista de melhores condições de vida. Nesta perspectiva, uma escola unitária encerraria a dualidade entre escola clássica (para poucos - dominantes) e escola técnica (para a maioria - subalterna).

2 A ESCOLA ÚNICA OU UNITÁRIA PROPOSTA POR GRAMSCI

A escola única, pensada por Gramsci se fundamenta no campo da razão, levando em consideração todos condicionantes de seu momento histórico, onde a existência do desenvolvimento industrial encaminha a sociedade tanto rural como da cidade, para a formação de um novo tipo de intelectuais urbanos.

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste modo tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Diante disto, Gramsci propõe um equilíbrio entre formação humana e formação técnica, sem ilusões utópicas. Ele justifica sua proposta ao refletir sobre o trabalho do técnico político, profissional puramente técnico (sem formação de cultura geral), que ao exercer sua função tende a estar em desacordo com a sua realidade e, assim, propenso a não exercer sua função de maneira justa¹⁰⁵.

¹⁰⁵ "o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, se não 'criar' autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista 'sintético' da técnica política." (GRAMSCI, 2000, p. 35).

A organização da escola única de cultura geral prevê um currículo escolar em vários níveis, levando em consideração a idade e desenvolvimento dos alunos. Esta escola tem como objetivo elevar a um certo grau: a “maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”, para depois inseri-los na sociedade (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A fixação de idade escolar obrigatória esbarra-se em condições de ordem puramente econômica, uma vez que esta pode exigir a inserção dos jovens no mercado de trabalho de acordo com as necessidades socioeconômicas. Dentro dessa realidade, Gramsci não estabelece uma idade escolar exata.

Um ponto interessante estabelecido nesta concepção de escola, é a participação do Estado como mantenedor, verificamos nos relatos elaborados em seus textos que a educação naquele período histórico (1930), era de responsabilidade da família e acontecia, em sua maioria, no setor privado.

Esta proposta de educação coloca o Estado como responsável pela educação, vislumbrando uma educação pública e gratuita para todos. Este processo demanda uma organização eficiente, ampliando o número de professores, investindo em prédios e material científico, ou seja, demanda uma grande ampliação orçamentária dos cofres públicos, destinada à educação.

Em relação aos professores, ele sugere que seja ampliado o número dos mesmos, pensando que: “[...] a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor”, ou seja, salas de aulas com poucos alunos por professor. No que se referem aos prédios, estes devem ser organizados pensando em um ensino de tempo integral, prevendo infraestrutura de dormitórios, refeitórios, bibliotecas, auditórios, entre outros (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Outra especificidade, na organização desta escola unitária, está em seus níveis, o primeiro nível (inicial) de três a quatro anos, destinado ao ensino elementar (ler,

escrever, calcular, conhecimento de geografia e história), também deveria desenvolver conhecimentos a respeito de deveres e direitos, ou seja, primeiras noções de Estado e sociedade civil, dentro de uma perspectiva de nova concepção de mundo, contra as concepções “folclóricas”, de senso comum, disseminadas nos diversos ambientes sociais tradicionais (entre eles a igreja).

Para dar uma ideia de seu pensamento em relação ao posicionamento metodológico/didático para as séries iniciais, encontramos a frase: “O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos.” (GRAMSCI, 2000, p. 37).

Essa afirmação é resultado de um profundo trabalho intelectual, transparecido ao escrever suas cartas no cárcere à família, tratando dos assuntos de educação de seus filhos (na União Soviética) e de seus sobrinhos (na Itália).

Gramsci entra em questionamento sobre a teoria do autoritarismo jesuítico e do espontaneísmo rousseauiano¹⁰⁶ – inatismo (essas ideias surgem com o objetivo de contrapor o autoritarismo jesuítico), na tentativa de elaborar uma concepção original de educação.

Manacorda, em sua obra: O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e fordismo, desenvolve bem uma interpretação desta problemática, analisa-a desde as primeiras cartas carcerárias, esclarece.

[...] Descartado, de qualquer forma, sem vestígios, o velho autoritarismo, ele capta perfeitamente a contradição do espontaneísmo, cujo respeito pela criança traduz-se, na prática, no

¹⁰⁶ Na concepção de Rousseau, a educação deve ocorrer de maneira natural, sem as influências do meio social e com a orientação de um pedagogo que contribua para a formação do jovem com finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. É importante lembrar, entretanto, que “natureza” para Rousseau tem no mínimo três significações distintas: “1. como oposição àquilo que é social; 2. como valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento; 3. como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e por isso considerado genuíno” (CAMBI, 1999, p. 346).

abandono da criança. [...]. Abandono traduzido na renúncia de educar, de “formar o homem segundo um plano humano” (MANACORDA, 2008, p. 86).

Porém, não é por se posicionar contra o espontaneísmo, é que irá defender o autoritarismo jesuítico, muito pelo contrário, ele mesmo passou por uma educação assim, e não traz boas lembranças da coerção recebida na ocasião.

Gramsci, tira desse autoritarismo jesuítico o que é bom, ou seja, a disciplina e o rigor nos estudos, algo fundamental para a formação intelectual. Voltando à organização da Escola Unitária; aos 15 ou 16 anos o estudante concluiria todos os graus, ou seja duraria em torno de 6 anos a segunda fase da escola unitária.

Percebe-se, dentro desta proposta, a necessidade de organizar paralelamente uma rede de creche, com o objetivo de habituar as crianças ainda na infância à disciplina nos estudos, visto que a classe dos intelectuais, por já estar familiarizada com o rigor dos estudos em suas vidas, reproduzia em seus filhos o mesmo bom hábito.

Diferentemente, acontece com os filhos dos não intelectuais (subalternos – trabalhadores), que ao entrarem na escola em idade regular, sem terem tido contato com os livros, com revistas e jornais (ou seja, sem uma pré-formação), encontram dificuldades no processo de aprendizagem, torna-o moroso, sem o rendimento necessário para um bom desenvolvimento intelectual.

Neste panorama, a creche seria uma pré-escola, onde seria possível organizar desde a idade pueril o hábito e a disciplina para o estudo. A última fase da escola unitária, destinada aos jovens teria o cuidado e a sensibilidade de ser concebida como fase decisiva na vida de seus estudantes, proporcionaria a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, imprescindíveis para o prosseguimento da vida acadêmica, em uma universidade ou no mercado de trabalho.

Nesta última fase o estudante entraria em contato com o “aprendizado dos métodos criativos na ciência”. A sugestão metodológica era de que para esta fase seria importante o trabalho organizado em seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais, nos quais o aluno seria instigado a investigar e a conhecer. Buscaria uma verdade (verdade mesmo velha, fruto do conhecimento acumulado pela humanidade. Neste caso não se propõe a busca de algo inédito ou inovador (GRAMSCI, 2000, p. 39).

O que é valorizado, nesse período, é o processo de criação, na busca e no comprometimento intelectual para conhecer uma verdade mesmo já existente, utilizando-se de um esforço e de uma disciplina já bem alicerçada na infância, nos primeiros contatos com os estudos.

Esse trabalho, realizado dessa maneira, afirmaria a maturidade intelectual, viabilizando ao educando a possibilidade de conhecer verdades novas, ou seja, aprender os fundamentos das ciências e de pesquisa. O papel do professor seria o de guiar o educando para o caminho da aprendizagem.

É, para o autor, que nesse processo se daria o “[...] início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2000, p. 40). Concluída esta fase, a profissionalização destes jovens ficaria sobre sob a responsabilidade da Academia, juntamente com as Escolas de Nível Superior (Militares, Navais, dentre outras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica de Gramsci, a respeito das escolas profissionais é enfática e percebida em todos os seus escritos que propõem a escola unitária. Seu pensamento sempre denuncia e preconiza a necessidade um intelectual consciente e político, sempre enxergando para além das aparências.

A Escola Profissional era vista no senso comum como algo democrático, que valorizava o trabalhador qualificando-o como técnico. No entanto, Gramsci a percebe como um mecanismo que “[...] tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática.”

Estas diferenças tradicionais nada mais são que, a divisão de classes: os dominados (sem direito a pensar, não emancipados) e os dominadores (quem detém o poder econômico, político e intelectual).

Sobre democracia o autor enfatiza o seguinte:

[...] a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2000, p. 50).

Portanto, defende a escola pública sem interesse na formação profissional imediata, mantida pelo governo. Durante a apresentação da Escola Unitária, Gramsci desenvolve seu pensamento a respeito do princípio educativo, deixa claro em seus escritos que a educação pueril deve conter uma disciplina rigorosa para o estudo, e que a mesma deve ser trabalhada, porém sem o autoritarismo e a coerção da escola jesuítica, reforça a premissa de que o conhecimento é adquirido mediante o trabalho de reflexão.

O trabalho como princípio educativo é bem verificado ao afirmar:

[...] o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2000, p. 51).

Diante do anteriormente exposto, percebemos que o trabalho como princípio educativo também está no próprio desenvolvimento do processo de estudo. Gramsci viveu uma fase pós-guerra (primeira guerra mundial) de movimento efetivo e dinâmico do partido socialista, onde “[...] criam uma escola de cultura em torno da revista *Ordine Nuovo*” (NOSELLA, 2010, p. 70).

O objetivo desta escola era formar dentro da classe trabalhadora seus intelectuais. Esta escola organizada dentro da revista tinha como metodologia os seminários (círculo de crítica de modo colegiado), onde todos poderiam participar com suas críticas construtivas no estudo de um determinado assunto. Este seria o tipo de educação para adultos/trabalhadores, objeto de estudo para outro trabalho científico.

O trabalho desenvolvido na revista *Ordine Nuovo*: cultura dos operários seria mencionado posteriormente de maneira indireta, no Caderno 12 escrito no cárcere, ao descrever como aconteceria a metodologia docente nos últimos anos da escola unitária.

Assim, percebemos a origem da motivação que o levou a pensar em uma escola unitária: a necessidade de organizar uma formação de intelectuais orgânicos da classe que desejava o poder político.

A sociedade pós-moderna, vive um momento histórico alienado, onde a mídia (indústria cultural) dominada pela classe hegemônica manipula a grande massa popular, impedindo-a de se quer tentar sair da caverna, sobretudo é através da educação (mesmo em sua contradição), que se pode fazer brilhar a luz do conhecimento, abrindo os “olhos” daqueles que nem sabem se o tem, para que possam enxergar a vil ideologia disseminada pela classe dominante com a sua doutrina neoliberal, escondida numa ilusão de democracia.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Organização e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução Luiz Sérgio Henriques; organizadores Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.
- GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos. Organizador Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁰⁷

Irenice Ferreira Gomes (UNESPAR- Campus Paranavaí;
Email: erenice_033@hotmail.com)¹⁰⁸

Alda Penha Andrello Lopes (UNESPAR – Campus Paranavaí;
Email: aldalopes@hotmail.com)¹⁰⁹

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a importância da estruturação espaço-temporal no desenvolvimento da criança na educação infantil, abordando que ela não nasce com essa estruturação pronta, mas desenvolve-se através da relação de seu corpo com o meio ambiente. Tem como campo de pesquisa a psicomotricidade na área da psicologia, sendo utilizada como metodologia uma pesquisa bibliográfica. A partir do momento que a criança locomove-se de um lugar a outro, percebe e observa os objetos em relação a si mesma, elaborando um sistema de construção mental. A psicomotricidade deve ser desmistificada e mais estudada, entendida principalmente pelos educadores de crianças menores. O educador pode desenvolver estratégias e contribuir no processo de desenvolvimento da estruturação espaço-temporal da criança, se compreender sua relação com a psicomotricidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Psicologia. Psicomotricidade. Estruturação espaço-temporal.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade em sua dimensão de estruturação espaço-temporal é de suma importância para a educação infantil, sendo necessário que o professor conheça tal dimensão para o melhor desempenho futuro das crianças no decorrer de sua caminhada escolar (OLIVEIRA, 2002).

¹⁰⁷ Artigo do Componente Curricular de Produção Científica no ano de 2012.

¹⁰⁸ Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR – Campus Paranavaí – FAFIPA.

¹⁰⁹ Professora Orientadora, Mestre em educação pela UEM, professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR – Campus Paranavaí - FAFIPA.

Segundo Oliveira (2002, p. 35), “A educação psicomotora deve ser considerada como educação de base na escola primária”. Assim, entendemos que o desenvolvimento psicomotor acontece de forma gradual e atualmente percebe-se a necessidade de trabalhar com a psicomotricidade devido às dificuldades encontradas durante a alfabetização e no decorrer do desenvolvimento da criança em sua vida escolar (OLIVEIRA, 2002).

O educador que tem conhecimento do desenvolvimento de seu educando, pode intervir estimulando-o nas áreas da psicomotricidade, entre elas a estruturação espaço-temporal (OLIVEIRA, 2002). Ressaltando a questão, Oliveira (2002) escreve:

Muitos educadores, preocupados com o ensino das primeiras letras, e não sabendo como resolver as dificuldades apresentadas por seus alunos, várias vezes os encaminham para as diversas clínicas especializadas que os rotulam como ‘doentes’, incapazes ou preguiçosos. Na realidade, muitas dessas dificuldades poderiam ser resolvidas dentro da própria escola (OLIVEIRA, 2002, p. 09).

Ao abordar este tema sobre as dificuldades no desenvolvimento da estruturação espaço-temporal, encontramos a necessidade de entender a importância deste desenvolvimento na criança desde a educação infantil. Assim compreendemos que a criança deve adquirir durante o período pré-escolar, pré-requisitos definidos como conceitos, que facilitariam e permitiriam a aprendizagem.

A criança que não consegue desenvolver a imagem corporal, poderá ter sérios problemas em orientação espacial e temporal; na aquisição dos conceitos em cima, embaixo; dentro, fora; esquerdo, direito; horizontal, vertical, diagonal, fora; esquerdo, direito; horizontal, vertical, diagonal, etc. (MORAIS, 1997, p. 33).

A metodologia que norteia este trabalho tem uma perspectiva de educação sociomotora, pois estudiosos como Leontiev, Luria, Vygotsky, entre outros, entendem que “[...] o desenvolvimento da criança não resulta exclusivamente de uma perspectiva biológica, em que a motricidade vai organizando progressivamente as sensações, as percepções e as ações” (FONSECA, 2008, p. 367).

Na visão do pensamento histórico-social entende-se que o indivíduo se desenvolve através de sua interação com o meio. O desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento mental do indivíduo ocorrem paralelamente, indissociáveis.

[...] as funções psíquicas tem origem cultural e não biológica. As que são especificamente humanas nascem das relações entre humanos, e não de relações puras e diretas entre o indivíduo e a natureza ou entre e os animais (FONSECA, 2008, p. 378).

Diante de experiências vivenciadas como educadora no Centro de Educação Infantil, pude constatar que os alunos ali inseridos, encontram muitas dificuldades no processo de aprendizagem, desde movimentos simples como uma pintura com os dedos, até o mais complexo (na visão da criança) de segurar um lápis, a partir dos 02 anos de idade. Esta dificuldade pode vir de um atraso no desenvolvimento da Estruturação Espaço-Temporal e poderia ser trabalhada pelo educador.

Este artigo objetiva esclarecer a importância da estruturação espaço-temporal no desenvolvimento da criança na educação infantil. Compreendendo que esse desenvolvimento poderá ocorrer desde que haja a interação entre o homem-mundo, ou seja, uma relação que precisa de um contexto histórico e social para desenvolver-se, pois, se acredita que o educando necessita de uma “[...] interação com outros seres humanos mais experientes que permite apropriar-se das aquisições motoras, emocionais e cognitivas que se desenrolaram ao longo de anos de experiência” (FONSECA, 2008, p. 387).

1 A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

Entende-se por Psicomotricidade a integração das funções motoras e mentais comandadas pelo sistema nervoso central (LE BOULCH, 1998).

O termo Psicomotricidade surge pela primeira vez, no campo da Neurologia, num discurso médico sobre psicologia, onde houve a preocupação de identificação das funções desempenhadas pelo cérebro. Somente no século XX, ela passou a desenvolver uma prática independente, transformando-se em ciência. Com o decorrer do tempo, o termo Psicomotricidade passa a ser compreendido como algo inseparável do sujeito, entendendo como a necessidade do movimento do corpo num todo (LE BOULCH, 1998)

Para Meur e Staes, as primeiras pesquisas sobre “psicomotricidade abordava o assunto apenas excepcionalmente”, evoluindo aos poucos. Estudando a relação entre o desenvolvimento motor e o atraso intelectual da criança, tais estudos ultrapassam e abordam o desenvolvimento psicomotor em seus diferentes aspectos como: a lateralidade, a estruturação espaço-temporal e as dificuldades escolares (MEUR; STAES, 1984, p. 06).

Em José e Coelho a psicomotricidade é vista como a “educação do movimento com atuação sobre o intelecto, numa relação entre pensamento e ação, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas”. Além disso, possui uma dupla finalidade: “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a se expandir, equilibrando-se através do intercâmbio com o ambiente humano” (JOSÉ; COELHO, 2000, p. 108).

A Psicomotricidade no Brasil foi norteadada pela escola francesa. Durante as primeiras décadas do século XX, época da primeira guerra mundial, quando as mulheres adentraram firmemente no trabalho formal, suas crianças ficavam nas creches. A escola francesa também influenciou mundialmente a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia.

No Brasil, Antonio Branco Lefèvre buscou junto as obras de Ajuriaguerra e Ozeretski, influenciado por sua formação em Paris, a organização da primeira escala de avaliação neuromotora para crianças brasileiras. Dra. Helena Antipoff, assistente de Claparède,

em Genebra, no Institut Jean-Jacques Rousseau e auxiliar de Binet e Simon em Paris, da escola experimental "La Maison de Paris", trouxe ao Brasil sua experiência em deficiência mental, baseada na Pedagogia do interesse, derivada do conhecimento do sujeito sobre si mesmo, como via de conquista social... Em 1972, a argentina, Dra. Dalila de Costallat, estagiária do Dr. Ajuriaguerra e da Dra. Soubiran em Paris, é convidada a falar em Brasília às autoridades do Ministério da Educação, sobre seus trabalhos em deficiência mental e inicia contatos e trocas permanentes com a Dra. Antipoff no Brasil. (ISPE-GAE, 2007, p. 10).

Em 1909, a figura de Dupré, neuropsiquiatra, é de fundamental importância para o estudo da psicomotricidade, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora, o que significou “um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento”. (OLIVEIRA, 2002, p. 28).

Henry Wallon em 1925, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo, e discursar sobre o tônus e o relaxamento. Em 1935, Edouard Guilmain, neurologista, desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnóstico, de indicação da terapêutica e de prognóstico. Em 1947, Julian de Ajuriaguerra, psiquiatra, redefine o conceito de debilidade motora, considerando-a como uma síndrome com suas próprias particularidades. É ele quem delimita com clareza os transtornos psicomotores que oscilam entre o neurológico e o psiquiátrico. Ajuriaguerra aproveitou os subsídios de Wallon em relação ao tônus ao estudar o diálogo tônico. A relaxação psicotônica foi abordada por Giselle Soubiran. (SBP, 2003; ISPE-GAE, 2007, p. 15).

É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intra-uterina realizamos movimentos com o nosso corpo, que vão se estruturando e exercendo influências no comportamento. A partir do conceito de movimento e através da nossa prática no contexto escolar, consideramos que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que nos auxilia a promover intervenções preventivas, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2002).

Através da ação sobre o meio físico com o meio social e da interação como ambiente social, processa-se o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. É um processo complexo, em que a combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, produz nele transformações qualitativas. (SBP, 2003; ISPE-GAE, 2007, p. 03).

A psicomotricidade constitui, portanto, movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito. A ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

2 PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vayer (1982), a psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a compreensão da estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a educação infantil.

A psicomotricidade consiste em se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, ser mente, ser espírito, ser natureza e o ser sociedade. “A psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente”. (VAYER, 1982, p. 08).

De acordo com Fonseca, a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. Na educação infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma

consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço.

Quando a informação psicológica do corpo se liga com a informação motora, as duas informações adquirem significação (intercomunicação), significação essa que dá acesso a outras construções mais hierarquizadas e complexas. [...] Tal integração psicomotora está na base da aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 2002).

A partir dos estudos realizados para a construção deste artigo, verificou-se que o primeiro objeto que a criança percebe é seu próprio corpo. Este conhecimento de estrutura se dá através de sensações, mobilizações e deslocamento. Entende-se que “[...] a construção do esquema corporal se dá a partir da maturação neurológica, da evolução sensório-motora e da relação com o corpo do outro” (GONÇALVES, 2004, p. 14).

3 FUNÇÕES PSICOMOTORAS RELACIONADAS COM O CORPO

A psicomotricidade compreende diversas funções psicomotoras do corpo humano nas diferentes áreas como: a lateralidade, a estruturação espacial e temporal, a coordenação motora fina e a coordenação motora global.

[...] a primeira fase de organização da motricidade caracteriza-se pelas conquistas da organização da estrutura motora, [...] do desaparecimento das reações primitivas. A segunda fase pela organização do plano motor, onde acontece o aperfeiçoamento espaço temporal das reações que evoluem com as relações sociais. A terceira e última fase acontece com a automatização das aquisições motores que vão sendo construídas através da ação do sujeito [...] (GONÇALVES, 2004, p. 15).

3.1 ESQUEMA CORPORAL

A estrutura do esquema corporal tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é o ponto de partida para ela agir. A educação psicomotora conduzirá a criança a estruturar seu esquema corporal por meio de atividades de: controle de tônus muscular, deslocamento globais do corpo e equilíbrio do corpo (GONÇALVES, 2004).

Considerando que o indivíduo descobre, utiliza e controla o seu corpo, o esquema corporal começa a ser consciente diante de suas possibilidades na relação com o meio ambiente que vive. Desta forma, o indivíduo necessita desenvolver-se em alguns aspectos: a percepção do corpo; o equilíbrio; a lateralidade; a independência dos membros em relação ao tronco e entre si; o controle muscular e o controle da respiração (GONÇALVES, 2004).

Para Le Boulch (1998), as etapas do desenvolvimento do esquema corporal, são: Primeira Etapa – Corpo Vivido (até os 03 anos) corresponde à fase da inteligência sensório-motora de Piaget; Segunda Etapa – Corpo Percebido ou Descoberto (03 a 07 anos) corresponde à organização do Esquema Corporal devido à Função de Interiorização; e a Terceira Etapa (07 a 12 anos) o corpo já apresenta a noção do todo e das partes do corpo, observa-se a estruturação do esquema corporal.

Gonçalves (2004, p. 17), ressalta que “à medida que acontece o crescimento e evolução do ser humano o equilíbrio torna-se cada vez mais fundamental e a sua sustentação imprescindível para sua manutenção”. A criança pode não corresponder a movimentos não locomotores e por outro lado ser dinâmico nos mesmos movimentos.

Pode-se citar ainda a lateralidade que é importante na evolução da criança, pois influi na ideia que a criança tem de si mesma, na formação de seu esquema

corporal, na percepção de simetria de seu corpo, contribuindo para determinar a estruturação espacial (LE BOULCH, 1998).

[...] ter um bom desenvolvimento das capacidades motores, faz-se necessário estar atento a alguns indícios que podem revelar deficiências perceptivo-motoras: falta de habilidade para as atividades cotidianas; falta de vontade de participar de jogos; falta de predominância lateral; dificuldade em associar símbolos e formas; constante desconcentração; dificuldades em interpretar direções laterais; incapacidade de citar nominalmente partes do corpo; dificuldade em colorir símbolos grandes [...] (GONÇALVES, 2004, p. 17).

Desta forma uma criança [...] “diante do espelho observa seu corpo, que lhe parece estranho, estuda-o, explora-o [...] e calmamente vai [...] comparar seu corpo com as reações posturais e gestuais que vê no espelho e que lhe são estranhas” [...] – e aos poucos vai perceber que o corpo que sente é o mesmo que observa no espelho.

Como se pode observar o reconhecimento por parte da criança de seu próprio corpo é importante para seu desenvolvimento global. Percebendo-se a criança pode desenvolver-se buscando seu espaço e tempo (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

3.2 LATERALIDADE

Para Meur e Staes:

Durante o crescimento, naturalmente, se define uma dominância lateral na criança: será mais forte, mais ágil do lado direito ou lado esquerdo. A lateralidade corresponde a dados neurológicos, mas também é influenciada por certos hábitos sociais. (MEUR; STAES, 1984, p. 11).

Nas palavras de Le Bouch (1988, p. 61), “[...] é ao redor dos 4 anos que a preferência lateral das crianças se afirma. Alguns as têm [...] marcada pela

predominância do lado esquerdo [...] outras a têm do lado direito, que também se vai reforçando [...]"

Para Oliveira (2002, p. 62), "a lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Isto significa que existe um predomínio motor, ou melhor, uma dominância de um dos lados".

3.3 ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

A estruturação espacial é construída com a vivência da criança nas suas descobertas. Ela percebe o mundo em sua volta através do contato com os objetos. A partir do momento que a criança começa a locomover-se ao encontro do objeto desejado, toma consciência da distância que ela percorreu e a distância que ela vai percorrer, com essa movimentação ela aprende com o espaço e se localiza dentro dele (OLIVEIRA, 2002).

Segundo os autores Meur e Staes, a estruturação espacial é definida como:

[...] - a tomada de consciência da situação do seu próprio corpo em meio a um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;
- a tomada de consciência da situação das coisas entre si;
- a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, movimentá-las [...] (MEUR ;STAES, 1984, p. 13).

De acordo com Le Boulch (1988, p. 224), "o espaço é objeto de uma percepção direta em função da ação e não de uma representação mental". Com relação a esta questão do espaço, cabe salientar:

A estruturação espacial é essencial para que vivamos em sociedade. É através do espaço e das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, em que estabelecemos relações entre as coisas, em que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças entre elas (OLIVEIRA, 2002, p. 74).

Conclui-se que a criança através da estruturação espacial, passa a conhecer seu próprio corpo, o espaço que a rodeia e aprende a se localizar dentro deste espaço. “Essa estruturação espacial não nasce com o indivíduo, é uma elaboração e uma construção mental que se opera através de seus movimentos em relação ao meio e objetos ao seu redor” (OLIVEIRA, 2002, p. 77).

3.4 ESTRUTURAÇÃO TEMPORAL

A estruturação temporal é formada através da audição, onde a criança aprende a se localizar no tempo, seguindo um ritmo e compreendendo uma seqüência, que vai sendo construída mentalmente e aprimorada a cada sequencia nova que aprende. (LE BOULCH, 1988).

Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2002, p. 85) declara que:

[...] o tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial. Nesse sentido, é possível afirmar que a criança com uma Estruturação Temporal tem noção de tempo, memória e um processo casual complexo [...]

Para Oliveira (2002), na orientação temporal dedicamos atenção especial ao ritmo, que auxilia a apreensão de sucessão temporal em termos de duração e intervalo. A atividade rítmica desempenha papel fundamental na edificação intelectual e na maturidade das atividades motoras sincronizadas. Assim podemos considerar dois tipos de tempo: o objetivo e o subjetivo. O tempo objetivo é o tempo matemático,

linear, idêntico e cronológico (segundo, minuto, hora...). Enquanto o tempo subjetivo varia conforme o “desejo” da criança (prazer e desprazer).

Segundo Jean Piaget (*apud* OLIVEIRA, 2002 p. 85), “o espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento”. Seguindo este pensamento é possível ressaltar que não há como falar em espaço, sem que possamos analisar a importância do tempo; por isso, é visto a Estruturação Espaço-Temporal como parte essencial do desenvolvimento da criança.

Através da estruturação temporal a criança tem consciência da sua ação, o seu passado conhecido e atualizado, o presente experimentado e o futuro desconhecido e antecipado. Essa estrutura de organização é determinante para todos os processos de aprendizagem (FONSECA, 1995, p. 209).

Compreende-se que o tempo e o espaço são indissociáveis no desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem depende de vários fatores, mas, recorrendo à literatura na área, queremos enfatizar no campo da psicomotricidade essas duas variáveis que por momentos são esquecidas e não valorizadas na educação, talvez pela falta de conhecimento do educador, ou até mesmo a falta de interesse em uma educação de qualidade (LE BOULCH, 1988).

3.5 COORDENAÇÃO MOTORA FINA

A coordenação motora fina diz respeito à habilidade e destreza manual e constitui um aspecto particular da coordenação global, dentro da psicomotricidade. A esse respeito Oliveira (2002) ressaltava que a coordenação motora fina é a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades.

3.6 COORDENAÇÃO MOTORA GLOBAL

Segundo Luria (*apud* FONSECA, 1995, p. 223), a função fundamental da coordenação motora global “[...] tem como principal missão a realização e a automação dos movimentos globais complexos, que se desenrolam num certo período de tempo e que exigem atividade conjunta de vários grupos musculares”.

“A coordenação global e a experimentação levam a criança a adquirir a dissociação de movimentos”, isto acontece quando a criança consegue realizar vários movimentos ao mesmo tempo (OLIVEIRA, 2002, p. 41).

3.7 EQUILÍBRIO

Segundo Le Boulch (1988, p. 134), “as reações de equilibração estão sob a dependência da atividade inconsciente do cerebelo”. Assim partir do conjunto das informações que recebe, este órgão coordena a ação do tônus postural em combinação com o desenvolvimento do ato motor (LE BOULCH, 1988).

[...] o equilíbrio está subordinado às sensações proprioceptivas sinestésicas e labirínticas. Através da movimentação e da experimentação, o indivíduo procura seu eixo corporal, vai se adaptando e buscando um equilíbrio cada vez melhor [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 42).

Como se pode observar o reconhecimento por parte da criança de seu próprio corpo é importante para seu desenvolvimento global. Percebendo-se, a criança pode desenvolver-se buscando seu espaço e tempo.

4 A ESTRUTURAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é onde a criança tem experiências novas, começa a conhecer seu corpo e a psicomotricidade pode ajudá-la a se localizar no tempo e no espaço e desenvolver afetiva e psicologicamente. Essa aprendizagem deve acontecer de forma lúdica, possibilitando que a criança se expresse através do seu corpo; formando conceitos e organizando o esquema corporal (VAYER, 1982).

A psicomotricidade auxilia o processo da aprendizagem fazendo com que a criança interaja com os outros e com os objetos, percebendo tudo em sua volta. Para haver aprendizagem, a educação infantil deve oportunizar a criança que se comunique, se expresse emocional e fisicamente para seu crescimento pessoal e para a construção da sua autonomia.

Para Le Boulch (1988, p. 15), “o objetivo da educação pelo movimento é contribuir com o desenvolvimento psicomotor da criança, de quem depende ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar”.

Sabendo-se que hoje a educação infantil é uma verdadeira preparação para a vida escolar, os educadores devem ajudar as crianças a desenvolverem-se da melhor maneira possível e prepará-los para a vida social. “O professor primário deve ter uma formação aberta aos problemas fundamentais do movimento” (LE BOULCH, 1988, p. 26-27).

Vayer, ressalta que:

[...] os professores são, em sua maioria, perfeitamente conscientes de suas dificuldades e das crianças. Isto os leva a contribuir na sua ação ou na sua relação pessoal com a criança, com modificações consideráveis que partem de boas intenções, mas cujas bases científicas não são aproximativas [...] (VAYER, 1982, p. 48).

A criança na educação infantil passa por várias evoluções, aos dois anos e meio, o espaço é o espaço vivido, dentro dos seus movimentos em função de atingir um objeto. “Entre os 3 e os 6 anos, a criança chega a representação dos elementos do espaço, descobrindo formas e dimensões” (LE BOULCH, 1988, p. 18).

Dentre várias dificuldades que a criança apresenta na aprendizagem, uma delas está ligada a estruturação espaço-temporal. “Muitas das atividades realizadas em sala de aula, como a escrita, dependem da manipulação das relações espaciais entre os objetos” (OLIVEIRA, 2002, p. 75).

Fonseca (1995, p. 210), afirma que, “na aprendizagem da leitura e da escrita a criança deverá obedecer ao tempo de sucessão das letras, dos sons e das palavras, fato este que destaca a influência da estruturação temporal para a adaptação escolar e para a aprendizagem”.

Para Oliveira (2002, p. 81), “a organização espacial é tão importante para que a criança se situe e se movimente em seu meio ambiente, essas relações espaciais baseiam unicamente no raciocínio a partir de situações bem precisas”.

Deste modo, entende-se que “a criança que não tem uma estruturação espacial bem desenvolvida não consegue assimilar os termos espaciais” (OLIVEIRA, 2002, p. 83); confunde-se quando se exige uma noção de lugar e de orientação, muitas crianças têm dificuldades em perceber a posição das letras, por exemplo: “m” e “u”, “ou” e “on”, “b” e “p”, “6” e “9”, “b” e “d”, “p” e “q”, “15” e “51” etc. (OLIVEIRA, 2002).

Para a autora, assim como a estruturação espacial, quando a estruturação temporal não está bem desenvolvida, apresenta dificuldades, por exemplo: falta de domínio do ritmo, na sucessão de sons e no tempo. Portanto, a criança não percebe os intervalos de tempo, nem o antes e o depois; perde desta forma a noção de tempo que levou para realizar as atividades, deixando de acompanhar as demais crianças.

As organizações das diferentes funções psicomotoras permitem ao ser humano viver em harmonia com seu meio, cabendo então ao educador facilitar e preparar atividades que façam que estes alunos desenvolvam suas capacidades. “As dificuldades encontradas pelas crianças diante das aprendizagens escolares são um fenômeno geral em todas as culturas” (VAYER, 1982, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo, foi possível compreender que a estruturação espaço-temporal é muito importante na educação infantil, por prevenir algumas dificuldades que poderão acompanhar a criança no decorrer de sua vida. Dificuldades que serão observadas e percebidas principalmente durante a aprendizagem escolar.

O desenvolvimento integral da criança proporciona uma integração e orientação do seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e garante um bom desempenho escolar, tendo uma aprendizagem satisfatória, evitando dificuldades.

Para que haja esse desenvolvimento satisfatório, é necessário que educadores tenham conhecimento da importância do desenvolvimento psicomotor no âmbito escolar, sabendo como agir, desenvolvendo assim um bom trabalho nesta área.

A negligência diante da Psicomotricidade não está somente no educador, mas também na forma como a escola, num todo, age diante das dificuldades encontradas.

O educador necessita de formação, e a escola pode incentivar esse conhecimento, para o crescimento do educador e do educando.

Solucionar tal problema ainda está fora do alcance direto do educador, é preciso unir forças e conhecimentos para que a psicomotricidade não seja apenas uma ciência

descoberta para ser esquecida, ou negligenciada. É preciso ter conhecimento para que faça diferença na vida de crianças que veem na escola uma janela para descobrir o mundo.

REFERÊNCIAS

COELHO, M. T. JOSÉ, E. A. **Problemas de aprendizagem**: distúrbios psicomotores. Capítulo 7. 12ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 2008.

GONÇALVES, A. de A. **Psicomotricidade na educação infantil**: a Influência do Desenvolvimento Psicomotor na Educação Infantil. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<<<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAÚJO%20GONÇALVES.pdf>>> Acesso em 15 maio 2012.

ISPE-GAE. **Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas**. Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acesso em 20 jun.2012.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Tradução Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MEUR, A; STAES, L. **Psicomotricidade – educação e reeducação**: níveis Maternal e Infantil. Tradutoras: Ana Maria Izique Galuban e Setsuko Ono. São Paulo: Manole, 1984.

MORAIS, A. M.P. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicom, 1997 .

NEGRINE, A. A educação física e a educação psicomotriz. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília: MEC, 44: 60-63, jan./mar. 1980

OLIVEIRA, G. de C.: **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SBP. **Sociedade Brasileira de Psicomotricidade**. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br>. Acesso em 20 maio 2012.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**: na idade da aprendizagem escolar.
Tradução Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre: Artes Médica. 1982.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Isabel Cristina R. de O. Razera¹¹⁰
Nilva de Oliveira Brito dos Santos¹¹¹

RESUMO

Tendo como objeto de estudo a formação de professores, este trabalho objetiva discutir esta formação, numa perspectiva histórico-crítica. A formação do professor ocorre em duas dimensões: inicial e continuada. Neste trabalho de pesquisa prioriza-se a formação continuada de professores. Para a pesquisa recorre-se inicialmente a uma bibliografia que explicita esta formação, historicamente. Uma entrada em campo, ouvindo professores e equipe pedagógica com relação à formação que se efetiva no interior das escolas, constituíram passos fundamentais quanto ao encaminhamento metodológico. O referencial teórico e o contato com os professores possibilita olhar a formação continuada enquanto capaz de construir tanto a profissionalidade, como a identidade dos educadores. A escola tem se constituído um espaço privilegiado para que os profissionais que nela atuam possam refletir sobre a necessidade de mudanças na prática docente; tomar consciência das dificuldades; compreendendo-as e enfrentando-as.

Palavras chaves: Escola. Formação de Professores. Perspectiva Histórico-Crítica

INTRODUÇÃO

A formação de professores contempla um processo inicial, mas também envolve uma ação contínua, progressiva, portanto duas grandes dimensões. Delineou-se enquanto objetivo central neste trabalho discutir a formação, numa dimensão continuada. O professor necessita apropriar-se de conhecimentos teórico-metodológicos para que de fato possa exercer com qualidade, a docência.

¹¹⁰ Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA

¹¹¹ Orientadora Professora-Mestre, Colegiado de Pedagogia, da UNESPAR/FAFIPA-Campus Paranavaí.

Nesse sentido, questiona-se: A escola vem se constituindo espaço de formação dos professores que se encontram em exercício? Em que perspectiva teórico-metodológica essa formação se realiza?

O trabalho de pesquisa, numa perspectiva dialética, qualitativa, recorre aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que esta possibilita analisar a escola e o exercício da docência, numa dimensão histórica e crítica.

A entrada em campo, no caso, duas escolas da rede pública, a fim de ouvir professores e equipe pedagógica foi fundamental, uma vez que possibilitou um olhar crítico sobre a formação continuada de professores na escola.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTO HISTÓRICO

Discutir a formação de professores encaminha a pesquisadora a uma retomada histórica sobre esta formação. A profissão de educador é histórica. A princípio o processo pedagógico quanto à educação das crianças ocorria por meio das famílias pais, mães, avós, e outros, os primeiros educadores reconhecidos como tais eram os escravos, estes eram encarregados da educação dos filhos de seus senhores. Estes geralmente eram homens cultos que se tornavam escravos por terem sido conquistados por meio das batalhas. Antigamente era muito comum as guerras entre os povos bárbaros, e o que perdia a guerra tornava-se escravo.

O processo pedagógico, no Brasil, utilizado pelos jesuítas e denominado de Pedagogia tradicional predominou até 1759. A pedagogia Tradicional foi a base da educação escolar há mais de quatro séculos e ainda se faz presente em nossos dias. Neste contexto o professor tem seu papel enfatizado e deve proporcionar experiências que auxiliem o aluno a fazer uso da razão.

Com o avanço da industrialização, a escola passa a ter um papel fundamental na difusão das ciências. Para que aconteça o desenvolvimento das ciências naturais é dado ênfase aos estudos enciclopédicos, deixando clara a influência positivista. Privilegia-se a atividade intelectual e o conhecimento abstrato, destanciando-se da realidade social. A pedagogia tradicional prega a preparação dos indivíduos para o desempenho de seus papéis sociais, através de suas aptidões individuais, este deve ser o objetivo da educação.

Qual o papel do professor neste momento? O papel do professor é o de transmitir conhecimentos. Ensinar é repassar este conhecimento, o acervo cultural aos alunos segundo uma gradação lógica. Ao professor cabe expor as lições às quais deveriam ser seguidas atentamente pelos alunos. Na sequência aplicava os exercícios que os mesmos deveriam realizar disciplinadamente. Aos alunos cabia assimilar os conhecimentos que lhes eram transmitidos. Era educado para atingir pelo próprio esforço sua plena realização pessoal. Nesta concepção a escola é um instrumento de transformação da realidade das pessoas. Transformar os marginalizados que para esta tendência são os ignorantes, em cidadãos da sociedade.

Ao entusiasmo da escola tradicional nos primeiros anos seguiu uma crescente decepção. A escola tradicional tinha que universalizar o ensino. O que ela não foi capaz de fazê-lo, pois nem todos tinham acesso à escola. Os que tinham nem sempre chegavam ao fim; e ainda aqueles que conseguiam chegar ao fim não se ajustavam a sociedade e conseguiam ser bem sucedidos.

As críticas à pedagogia tradicional formulada a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade através da escola, ficou de pé (SAVIANI, 1984, p. 11).

Neste momento, a sociedade brasileira vivenciou um processo de mudança na economia em substituição às importações. Um surto industrial dá início à

nacionalização da economia, com a redução das importações e uma nova burguesia industrial urbana aparece. Essa nova realidade burguesia emergente exige o acesso à educação. Este segmento aspira à educação acadêmica a qual até o momento apenas a elite tinha acesso. Essa força emergente produz muitos conflitos, movimentos políticos e debates a cerca de reformas para, recuperar o atraso na educação brasileira.

O modelo político-econômico tinha como característica fundamental um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento sócio econômico do país. A educação desempenha importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economista de educação (VEIGA, 1991, p. 26).

Como se pode perceber, a luta por uma educação democrática não é recente, faz parte da história da educação brasileira. Destaca-se como marco desta luta o Manifesto publicado em 1932, conhecido como o Manifesto dos Pioneiros. Este foi encabeçado pelos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, conhecidos como educadores da escola nova. Com o manifesto introduzem o pensamento liberal democrático, a defesa de uma escola pública para todos, com o intuito de se alcançar uma sociedade mais justa e igualitária.

O Manifesto dos Pioneiros possibilita no Brasil a entrada da Pedagogia Escolanovista. Esta, com raiz européia chega ao Brasil como uma forma de reação contra o pensamento de verdade como dogma e valorização do transcendente, do universal e do científico, do fixo, da vida para a valorização da realidade integral da pessoa e suas aspirações profundas e o valor dos fatos da sua vida. Propõe um novo tipo de homem, em uma sociedade onde as divisões de classes é muito marcante. Portanto a possibilidade deste novo ideal de homem fica apenas para a classe dominante.

O professor passa a ser um facilitador da aprendizagem, aquele que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Não deve ensinar, mas sim criar condições para que os alunos aprendam. O professor passa a agir como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos.

A escola nova nasceu pregando uma educação universal, gratuita e democrática, no entanto nela se evidencia a educação dualista, uma vez que a mesma reproduz a diferença entre a educação para os filhos dos operários e dos filhos da elite, com a maior elitização do ensino. Ao dar ênfase à qualificação dos professores e às altas exigências das escolas particulares, acabou desqualificando as escolas públicas, que eram impossibilitadas de introduzir as novidades didáticas, por falta de estrutura e dinheiro, contribuindo desta forma para o enfraquecimento das escolas públicas e o descontentamento com a educação que mais uma vez não cumpre com o seu papel.

O período compreendido entre o ano de 1945/1960 foi de grandes transformações no cenário brasileiro. Neste momento o país vive uma séria contradição entre a ideologia política e o modelo econômico. Ao mesmo tempo em que busca construir a identidade do povo brasileiro e, por conseguinte sua independência submete-se ao controle estrangeiro e a internacionalização.

Em 1945 acontece o golpe militar e este opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro, neste momento também ocorre a abertura às multinacionais.

Com o fim da ditadura militar em 1964, a sociedade procurou se reorganizar buscando resgatar o Estado de Direito que lhes havia sido tirado, iniciando assim o processo de redemocratização, ou seja, a luta pela recomposição dos direitos civis e políticos tirados durante a ditadura militar.

O período entre 60 e 70, década do Taylorismo/fordista foi de grande desenvolvimento da robótica e da microeletrônica e para comandar estas inovações, precisava-se de mão de obra especializada e, o país não tinha esta mão de obra. Para suprir a demanda às escolas técnicas são criadas e oficializa-se nas escolas a pedagogia tecnicista.

A pedagogia tecnicista aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Prolifera-se o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, na perspectiva de se adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 1984, p. 23).

A pedagogia tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e das premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. Há uma defesa da reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

[...] não tem por objetivo a realidade. Refere-se pois; à clareza e consciência dos enunciados relativos aos fenômenos eles mesmos. (...) A ela cabe fazer a assepsia da linguagem, depura-la de suas inconsciências e ambiguidades. Não é sua tarefa produzir enunciados e muito menos práticos (SAVIANI, 1984, p. 179).

Quanto à escola, esta tem um papel fundamental que é o de formar o indivíduo para se integrar à “maquina social”. Para isto a escola deve moldar o conhecimento.

Ao professor, nesta vertente, cabe buscar a melhor forma de controlar as condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações, o professor

transmite e o aluno recebe. O método de ensino resume-se em uma maneira de planejar, conduzir e avaliar o processo ensino-aprendizagem em termos objetivos e específicos empregando uma combinação de meios humanos e não humanos para produzir uma instrução eficiente

Com a pressão da sociedade na década de 80, por uma educação democrática, a Constituição de 1988, no inciso VI, do artigo 206, define a gratuidade do ensino em todos os níveis colocando como um dever do Estado e da Família, e reafirmando assim o caráter público da educação.

A luta por democratização na educação se faz presente, nos dias de hoje. Saviani diz que, quando mais se falou sobre democracia nas escolas, menos democráticas elas foram. A educação brasileira, a partir da década de 80, tem necessidade de reorganizar e re-pensar o processo educativo para a construção/formação do novo homem. Um sujeito ativo e interativo com o meio (VEIGA, 1991).

Essa trajetória de investigação evidencia que, as mudanças que ocorreram no contexto educacional se deu por conta das transformações ocorridas na sociedade. A sociedade por sua vez não é estática. Nela há um movimento natural, dinâmico e, consequentemente outras concepções vão sendo delineadas.

2.1 A DOCENCIA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir da década de 80, Saviani, passa a discutir, no Brasil a possibilidade de uma pedagogia progressista, tendo como referencial Karl Marx. O processo histórico-crítico tem como pressuposto teórico o método dialético de elaboração do conhecimento científico. Nesta corrente teórica a escola possui, entre suas funções principais, a de trabalhar na sala de aula os conhecimentos científicos e culturais, a fim de que, pela ação docente-discente, os educandos deles se apropriem com sentido para suas vidas.

A pedagogia histórico-crítica busca “construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão da nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social” (ARANHA (1996, p. 216).

No processo histórico-crítico o aluno deve expressar o nível de apropriação do conteúdo científico. A relação entre o professor e aluno é de parceria. O professor explica, comunica conhecimentos, faz perguntas, corrige, leva o próprio aluno a explicar, trabalhando o tema com ele. A ação educativa pressupõe uma articulação entre ato político e ato pedagógico. Interação professor-aluno-conhecimento e contexto histórico social.

Esta retomada, ainda que de forma sintética, sobre a história da educação, possibilita evidenciar que todos esperam que a educação lhes proporcione melhores condições. Podemos também perceber que, em cada momento histórico se espera que a educação forme um sujeito para a estar nesta sociedade. Portanto o professor, que é o responsável direto por esta formação deve sempre estar atualizado, pois a sociedade não é estática muda constantemente, cabendo-lhe preparar-se para acompanhar as mudanças.

Do professor hoje, cobra-se algo mais do que simplesmente estar presente na sala de aula. Este é convidado a rever sua postura, sua profissão se torna alvo de observação, cabendo ao mesmo rever sua postura profissional.

O professor tem um papel social a cumprir, a profissão docente abrange singularidades que o diferencia dos demais profissionais, ou seja, não é suficiente apenas carregar um título acadêmico, é preciso dedicação, posto que não se alcança apenas pelo simples querer-ser, mas que só estará disponível quando há compromisso deste profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto no plano profissional quanto pessoal.

As exigências quanto à formação docente, não nascem do acaso, apesar de, às vezes, serem consideradas desnecessárias, porém as cobranças conhecidas na voz das agências internacionais, que datam início e fim para que o processo transcorra, compreende-se a necessidade do professor atualizar-se, no sentido de ministrar um ensino que corresponda à formação do cidadão que a evolução social aponta. Há professores que atuam há muito tempo e não se propõem a atualizar-se. A formação do professor não deve ficar apenas na formação inicial ela deve ser constante.

A falta de preparo do professor constitui uma dura realidade. Mas por outro lado, essa necessidade de qualificação de professores acaba instituindo nos sistemas de ensino mecanismos de multiplicação ou de repasses centrados em conteúdos ou técnicas:

- a-. Instância central (secretaria de Educação) concebe, planeja, propõe, elabora materiais (textos, apostilas, livros) estuda e se aprofunda teóricamente;
- b. As propostas, materiais ou pacotes metodológicos são repassados para a equipe da própria instância central que fará os treinamentos aqui já se pode perceber o início do processo de divisão concepção x operacionalização no interior da própria instância central;
- c. Utilizando-se do efeito multiplicador a reposável pela formação de professores em serviço (reciclagem, curso de capacitação, treinamento) repassa os conhecimentos e propostas para a instância intermediária (distritos, delegacias, núcleos) [...]. Estes, mesmos que tem fundamentadas teóricamente e orientadas por intenções políticas democráticas e participativas, as propostas são distorcidas e transformadas em receituários [...]
- d. A instância intermediária repassa as propostas para os profissionais da escola: em algumas situações para os especialistas e, nesse caso, há mais um nível de multiplicação, onde os supervisores ou orientadores da escola treinam os professores [] KRAMER, 2001, p. 78).

O aperfeiçoamento da prática pedagógica não ocorre de qualquer forma. Os cursos de formação continuada precisam levar o profissional a refletir sobre sua prática pedagógica, para que haja um aperfeiçoamento desta prática, e um bom aproveitamento destes cursos.

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NOVOA, 1995, p. 25).

Formação significa dar forma, colocar-se em formação. Assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional (VEIGA, 2009).

Para que esta preparação profissional e humana possa se dar por meio da educação através do professor, este precisa estar bem preparado precisa ter o conhecimento, dominar o conteúdo, conforme destaca Facci (2004, p. 224),

[...] não possuir o conhecimento a ser transmitido, se não realizar um estudo das teorias pedagógicas e de avanços das ciências, se não se apropriar desses conhecimentos, acabará trabalhando no espontaneísmo (FACCI, 2004, p. 224).

A partir desta concepção, um dos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores é o que vê a escola enquanto objeto de estudo, investimento e intervenção. Uma formação cujo pressuposto teórico-metodológico esteja assentado numa pedagogia crítica.

Um dos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores é o que vê a escola enquanto objeto de estudo, investigação e intervenção. Uma formação cujo pressuposto teórico-metodológico esteja assentado numa pedagogia crítica

A LDB 9394/96 apresenta uma preocupação com a formação continuada:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
§ III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Ou seja, a Lei 9394/96, estabelece que aos profissionais da educação necessitam continuar sua formação; descreve encaminhamentos para tal, bem como aponta responsabilidades dos sistemas de ensino.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho

A Lei 9394/96, ao mesmo tempo que incentiva os docentes a investir em sua formação continuada, assegura aos mesmos melhorias em seu ambiente de trabalho, bem como nas condições de vida desse profissional.

2 A PESQUISA

Para saber como vem se efetivando a formação de professores, nas escolas e em que bases teóricas, optou-se por entrar em campo para ouvir os professores, de duas escolas da rede pública, denominadas neste trabalho de escola A e escola B. Na oportunidade foram ouvidos 6 (seis) profissionais, sendo 4 (quatro) professores, identificados pela letra (P) e 2 (dois) membros da equipe pedagógica (EP). A estes foi solicitado, que respondessem algumas questões elencadas no questionário para os professores e para a equipe pedagógica.

O professor necessita repensar o trabalho que desenvolve. Pensar este trabalho implica um olhar para a própria formação profissional. A formação constitui um processo que segundo Veiga(2009) deve responder aos desafios do cotidiano escolar, mas também da contemporaneidade e do avanço tecnológico.

Ao serem indagados sobre a formação inicial e se esta de fato o prepara para inserção em sala de aula, quatro profissionais disseram que sim e dois afirmam que a formação inicial não os prepara para atuação, justificando a resposta.

Não. A formação acadêmica das disciplinas, específicas não contempla o necessário conhecimento pedagógico das teorias da educação (EP)

Não. A formação inicial além de auxiliar na preparação do professor para inserção em sala de aula, fortalece e enriquece seu aprendizado, resultando assim em uma prática educativa eficaz.(P1).

Sim. O professor iniciante encontra muita dificuldade quando inicia sua inserção em sala de aula, e só aprende na prática (P2).

Sim. Porém não basta, pois o professor deve estar constantemente buscando conhecimento (EP).

Sim. A formação inicial permite ao professor dar os primeiros passos na sala de aula, porém esse início é carente, pois a formação universitária é distante da realidade (P1).

Sim. Em partes, pois muitas situações só ocorrem na prática portanto dependem da vivência em sala de aula (P2).

Questionados sobre a continuidade desta formação e de como deveria ocorrer, os seis profissionais responderam que esta é necessária. Quanto à forma como se efetiva, dois disseram que a modalidade continuada vem ocorrendo por iniciativa da SEED, outros quatro diversificaram suas respostas. Há referências quanto à formação continuada por iniciativa do próprio profissional, porém este esbarra na questão financeira

Sim. Pode ser através da formação continuada ofertada pela SEED ou pela própria iniciativa do professor (EP).

Sim. Cursos de formação continuada na área de atuação, que contribua para sua prática pedagógica (P1).

Sim Através de mais cursos à distância semipresencial.....(P2).

Sim. Através dos recursos possíveis oferecidos pela SEED e dentro de suas possibilidades (EP).

Sim. Tanto em serviço, quando o profissional se prepara com redução de sua carga horária quanto se ausentado do serviço para aprofundamento.(P1).

Sim. Cada professor deveria ter autonomia (e recursos financeiros) para continuar sua preparação como melhor lhe aprofundesse (P2).

À equipe pedagógica da escola cabe o papel de articulação sensibilização do professor para a intervenção na sala de aula. Este segmento da comunidade escolar questionado sobre o papel do pedagogo no processo de formação continuada dos professores argumentaram:

Preparar o material necessário para os estudos, acompanhar a realizar as ações necessárias para este fim (EP A)
Deve ser de agente articulador, interferindo de forma “ político pedagógica” na perspectiva de melhoria educacional (EP B)

Como podemos evidenciar através das respostas dos docêntes pesquisados que a formação continuada tem dado aos profissionais da educação condições de melhorar sua prática docente e, conseqüentemente a qualidade da educação, no entanto não basta apenas ser ofertado aos professores os cursos de formação é preciso que os profissionais vençam a inércia, e invistam em si mesmos pois isso os tornará além de profissionais qualificados, pessoas preparadas para o pleno exercício de sua função e cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação possibilita perceber que na trajetória da educação no Brasil identifica-se nas diferentes concepções e vertentes pedagógicas, as exigências quanto à formação profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Formação esta que, na vertente tradicional encaminhasse o professor para o repasse do conhecimento, no escolanovismo visa ser um facilitador da aprendizagem, aquele que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo da criança no tecnicismo controlar as condições ambientais visando assegurar a transmissão assimilação recepção de informações.

A partir da década de 1980, a educação brasileira se vê às voltas com a necessidade de (re)pensar uma pedagogia capaz de contribuir para a formação de

um novo homem. Nesta concepção, a ação educativa pressupõe uma articulação entre o ato político e o pedagógico. Do professor, espera-se que, através do trabalho educativo, numa perspectiva crítica, propicie aos alunos os instrumentos culturais de que necessitam, conhecimento para de fato transformarem-se e por conseguinte provocarem transformações no espaço em que vivem.

Portanto dar continuidade ao processo formativo, tem sido de suma importância aos docentes pois os tem levados a modificarem sua prática a si mesmos, bem como provocar mudanças na instituição escolar em que atuam, tornando-os capazes de responder aos desafios do cotidiano e da contemporaneidade.

A análise dos dados coletados evidencia que esta formação vem ocorrendo, seja por iniciativa da escola, ou dos órgãos públicos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da pedagogia Vigotskiana, Campinas: Autores Associados, 2004.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 02 de jun. de 2012

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda. 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. **Didática uma retrospectiva histórica**. In _____, VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1990 ed. 6ª. p. 25-40.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

LOCKE E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: A FORMAÇÃO DO HOMEM BURGUÊS¹¹²

Jeferson Eduardo Calixto (UNESPAR-FAFIPA, Campus Paranavaí-PR,
jeferson_calisto@hotmail.com)¹¹³

Adão Aparecido Molina (UNESPAR-FAFIPA, Campus Paranavaí;
aamolina@ig.com.br)¹¹⁴

RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão sobre as ideias do inglês John Locke (1632-1704) no século XVII para a educação e a formação do homem burguês. Procurando entender a influência desse autor a partir de seu ideário liberal, levantamos uma questão que buscamos responder no decorrer dos nossos estudos, a saber: Quais os princípios educativos contidos no pensamento liberal de John Locke para a formação do homem burguês? Partimos do pressuposto que, a partir do nascimento da sociedade burguesa, a proposta educacional de Locke tinha como objetivo a formação do homem liberal. Por essa razão, o objetivo geral da pesquisa é estudar a influência do pensamento educativo de John Locke para a formação do homem burguês/Liberal. Justifica-se tal estudo o fato de que o ideário desse economista inglês do século XVII, ainda se faz presente na sociedade e na educação dos nossos dias. Por isso, é importante entender o pensamento desse autor para entendermos a nossa sociedade e a nossa educação contemporânea. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e artigos científicos de onde foram recolhidas informações para a organização de um referencial que evidencie nossa hipótese acerca do pensamento educacional desse autor. Quando estabelecemos uma relação da nossa educação com as mudanças sociais, na economia e na política, percebemos que, se tomarmos por base o objetivo da nossa educação na contemporaneidade ele não é muito diferente daquele proposto no início da sociedade burguesa. Tomando por base o início da Modernidade encontramos autores que, olhando para as mudanças na forma de organização da sociedade pensaram, também, na necessidade de refletir sobre a educação e a formação do novo homem a partir dessas mudanças. Por conseguinte, partimos do pressuposto que, a partir do nascimento da sociedade burguesa, a proposta educacional de Locke tinha como objetivo a formação do homem liberal. Por

¹¹² Estudo realizado durante a participação do acadêmico no PIC – Programa de Iniciação Científica da UNESPAR/FAFIPA, como o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA.

¹¹³ Acadêmico do terceiro ano do curso de pedagogia da Unespar – Campus de Paranavaí.

¹¹⁴ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

intermédio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos estudar o contexto histórico no qual foram geradas as ideias desse autor sobre a sociedade e a educação da criança e do seu pensamento acerca da educação da criança daquele período.

Palavras-chave: Locke. Educação. Formação do homem burguês.

INTRODUÇÃO

O Inglês John Locke (1632-1704) viveu, em seu país, um período conturbado de grandes transformações econômicas, políticas e sociais. As mudanças ocorridas no modo de produção da vida material dos homens em sociedade, nessa época, passaram a exigir, também, uma maneira nova de pensar. Assim, surgiu a necessidade de formatar um novo homem, completamente diferente do modelo existente e já ultrapassado, das relações feudais.

Nesse contexto, Locke (1690) lançou à humanidade uma nova forma de pensar a realidade econômica, argumentando que o homem é igual a trabalho a partir de um conceito surgido como consequência do desenvolvimento do comércio. Suas concepções filosóficas eram associadas aos interesses burgueses.

Em função disso, defendeu o liberalismo e a monarquia parlamentarista, sendo considerado como um dos mentores e precursores do liberalismo. Locke defendia o liberalismo, enquanto filosofia política e forma de governo, que tinha como base a noção de que a propriedade era um direito inalienável dos homens. (LOCKE, 1998).

Muitas de suas ideias que permeiam as concepções do Estado capitalista estão presentes, inclusive na educação brasileira, sob as diretrizes que regem a legislação na relação existente entre educação e trabalho. Suas teses de liberdade de direito são retomadas, mais tarde, por Adam Smith através da liberdade de mercado. (LOCKE, 1982).

Por essa razão, este texto apresenta uma reflexão sobre as ideias do inglês John Locke no século XVII para a educação e a formação do homem burguês. Procurando entender a influência desse autor a partir de seu ideário liberal, levantamos uma questão que buscamos responder no decorrer dos nossos estudos, a saber: Quais os princípios educativos contidos no pensamento liberal de John Locke para a formação do homem burguês?

Partimos do pressuposto que, a partir do nascimento da sociedade burguesa, a proposta educacional de Locke tinha como objetivo a formação do homem liberal. Por essa razão, o objetivo geral da pesquisa é estudar a influência do pensamento educativo de John Locke para a formação do homem burguês/Liberal. Justifica-se tal estudo o fato de que o ideário desse economista inglês do século XVII, ainda se faz presente na sociedade e na educação dos nossos dias.

Assim sendo, é importante entender o pensamento desse autor para entendermos a nossa sociedade e a nossa educação contemporânea. O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em livros, revistas e artigos científicos de onde foram recolhidas informações para a organização de um referencial que evidencie nossa hipótese acerca do pensamento educacional desse autor.

As informações estão contidas no texto em dois momentos: primeiro são apresentadas as informações sobre o contexto histórico no qual viveu o autor, que mostram as influências do seu pensamento acerca da organização socioeconômica e política da sociedade daquele período. Depois são apresentadas as suas ideias ou os seus pensamentos acerca da educação da criança e da formação do homem burguês.

1 JOHN LOCKE (1632 - 1704): CONTEXTO HISTÓRICO

O contexto vivido por John Locke foi um período conturbado de grandes transformações, políticas, econômicas e religiosas. No político vivenciava-se o fim do Absolutismo e o início do Liberalismo. No religioso, o Catolicismo já enfraquecido perdia seus adeptos, com a implantação da religião Anglicana como religião oficial da Inglaterra, sobre o Calvinismo que predominava até então. No econômico surgia uma nova nobreza e uma aristocracia empobrecida, expandia-se o livre mercado com a ascensão da Inglaterra no mercado internacional.

No campo religioso implantava-se o Anglicanismo como religião oficial da Europa, o catolicismo não tinha mais forças, pois havia a Reforma Protestante desencadeada por Martinho Lutero na Alemanha, que defendia que através do cumprimento de tarefas, o homem satisfaria as vontades de Deus na terra, mesmo o Luteranismo trabalhando com a idéia de vocação do trabalho, não fez com que o que chamamos aqui de espírito do Capitalismo se manifestasse, pois seu fundador Lutero condenava os lucros.

Entretanto, não o foi apenas o Luteranismo a única forma de protestantismo, houve seitas protestantes que também influenciaram as sociedades da época como, Pietismo, Metodismo e o Calvinismo, mas somente essa última influenciou a disseminação do Capitalismo, criada por Úrico Zwinglio e continuada pelo francês João Calvino, sendo esse responsável pelo nome da doutrina, Calvinismo, como destacam Lima e Calegari-Falco (2005).

Os preceitos religiosos mais relevantes seriam: princípio da predestinação, segundo o qual o homem não dependia da fé nem da realização de obras na terra para alcançar a salvação, ou seja, ele já nascia predestinado à salvação ou à condenação; a proibição do culto aos santos e imagens; o combate à autoridade do papa; a existência apenas do batismo e da eucaristia como sacramentos e a justificação da usura. Além disso para os calvinistas, o amor ao próximo era expresso, prioritariamente, no cumprimento das tarefas diárias, isto é o trabalho vinha em primeiro lugar e somente por meio

desse cumprimento o indivíduo atingiria a glória de Deus. (LIMA; CALEGARI-FALCO, 2005, p. 76).

A implantação do Anglicanismo sobre o Calvinismo não trouxe mudanças no que se refere à doutrina e a relação de trabalho dos antigos fieis calvinistas, pois o principal diferencial foi a presença do rei diante das deliberações religiosas, pois diferente das outras doutrinas o Anglicanismo era comandado pelo rei. Assim, mudou a instituição religiosa e não a doutrina, pois muitos mesmo que adentrassem aos templos Anglicanos continuavam a colocar em prática preceitos calvinistas como a predestinação da alma e com essa prática ajudavam na disseminação do Capitalismo.

Nesse contexto houve disputas de posições políticas entre os povos que se dividiam em Puritanos, Presbiterianos e Anabatistas, de um lado estavam os Radicais Puritanos, compostos por pessoas da média burguesia que diziam ser escolhidos por Deus e assim se opunham aos ideais Absolutistas, pois, o mesmo colocava limites ao direito privado. Os Puritanos dotados de preceitos Calvinistas acreditavam que a propriedade era concedida por Deus a todos em seu estado de natureza e que pertencia a quem a trabalhasse.

Do outro lado estavam os Presbiterianos, grupo formado por grandes burgueses e grandes proprietários rurais que eram favorecidos pelo estado Absolutista, esses tendiam à aprovação do Absolutismo, uma vez que eram beneficiados pelo mesmo.

Havia também o grupo dos Anabatistas, composto por camponeses pobres e artesãos, esses formavam o grupo que mais reivindicava mudanças, propunham o fim do poder real, a devolução de terras tomadas pelo regime Absolutista, o voto real e eram vistos nesse sentido como desagraciados por Deus diante dos Puritanos.

Esses três povos abalavam o regime político Absolutista até então vigente, mas não o derrubaram do poder, onde somente com as políticas mercantilistas foi que Puritanos e Anabatistas encontraram forças como destaca Lago (2002, p. 21).

No início do século XVII a burguesia e a nova nobreza, já fortalecidas economicamente graças às políticas mercantilistas, passaram a ver no estado Absolutista um obstáculo ao seu desenvolvimento. Mas, a partir de 1588, a burguesia, em especial média burguesia que se sentia ressentida, passou a lutar pelo poder político, valendo-se das tradições parlamentaristas existentes na Inglaterra desde o século XIII, indo contra estado absolutista. (LAGO, 2002, p. 21).

A Guerra Civil acabou com a vitória dos Parlamentares que estavam sob o comando dos Puritanos que eram liderados por Cromwell que afastou os presbiterianos do deliberamento das leis por acalentarem um acordo com a Monarquia que promoveu a execução de Carlos I, que teve seu poder colocado em dúvida, mas após a instituição da República na Inglaterra foi conclamado seu Lord protetor e elevou a Inglaterra à condição de primeira potência naval do mundo. O auge do fim da Guerra Civil foi segundo Lago (2002, p. 22) a chegada de Guilherme de Orange na Inglaterra em 1688.

Dessa forma, em 1688, Guilherme de Orange aportou na Inglaterra com seu exército e Jaime II, abandonado pelos seus defensores, refugiou-se na França. O trono foi declarado vago e oferecido a Guilherme de Orange que aceitou. Tal episódio ficou conhecido como Revolução Gloriosa (1688) e representou o golpe de misericórdia no absolutismo inglês e o triunfo do liberalismo, assegurando a supremacia do Parlamento sobre o rei. Nasceu assim o governo limitado, voltado a seus constituintes: o Estado Moderno. (LAGO, 2002, p. 23).

É importante destacar nesse sentido que com a transição da Idade Média para a Idade Moderna, ou seja, do Feudalismo para o Capitalismo conforme relata Cantos (2005, p. 103) aconteceu da seguinte forma:

No campo econômico social, o capitalismo, na sua fase ainda mercantil começa a se contrapor ao feudalismo; com o processo da chamada acumulação primitiva do capital, os burgueses das cidades

livres destacavam-se em relação aos nobres dos feudos e ao clero e a classe trabalhadora tem seu início.

Foram de grande importância para a Europa as Políticas Mercantilistas que tinham como objetivo principal acumular riquezas, através das Expansões Marítimas comerciais, e através de suas rotas marítimas buscavam movimentar a economia, que entrava em decadência devido ao êxodo rural, onde as pessoas deixaram os campos e passaram a buscar a vida nas cidades, com o aparecimento das indústrias têxteis, o que provocou a falta de matérias primas para o consumo da sociedade.

O êxodo rural causou o empobrecimento de alguns reinados, antigos feudos que ainda persistiam, faltavam mãos de obra camponesas, tinham-se terras, mas não se tinha trabalhadores. Ressurgia a moeda nas cidades, ressurgia o mercado de consumos, o que desencadeou uma aristocracia empobrecida, ou seja, o antigo rei, que possuía todos os seus bens, sua vida nobre, em um castelo, mas não possuía seus submissos camponeses. Assim, surgia uma nova burguesia, parte da população que se inseria no mercado de mercadorias trazidas pelo comércio marítimo.

Nesse contexto, os camponeses, moravam em feudos e trabalhavam em troca de moradia e de proteção e se inseriram na sociedade Capitalista, tornaram-se dominantes ou dominados. Os dois pilares da sociedade Capitalista passaram a ser a propriedade e a liberdade, onde o Liberalismo, o livre mercado tornou-se uma espécie de ideologia do capitalismo e da sociedade burguesa.

Esse foi o contexto vivenciado por Locke, considerado um dos pais do Liberalismo por considerar que a forma como se organiza o estado tem a função de proteger a propriedade privada, que é de direito de todos em estado de natureza. Mas, a partir do momento que trabalhada, ocupada por uma pessoa passa a pertencer a essa pessoa e deve ser protegida pelo estado.

Locke, em sua visão Liberal, considera a educação como papel do estado, pois, conforme ele entende, a educação é um importante fator que garantirá a igualdade de condições e de oportunidades para que os indivíduos possam desfrutar de seu trabalho e de tudo que dele decorre.

1.1 VIDA E OBRA

O filósofo empirista John Locke nasceu em 1632 em Wrington, um vilarejo próximo de Bristol na Inglaterra, dez anos antes da Guerra Civil acontecer nesse país. John Locke era descendente de uma pequena burguesia mercantil e filho de defensores do parlamentarismo.

Seu pai foi um modesto advogado rural com uma profissão obscura de juiz de Paz, lutou na Guerra Civil como capitão do exército Revolucionário e, em 1643, retirou-se da guerra e da política, mas sempre manteve estreitos laços com o filho. Locke perdeu sua mãe muito cedo, mesmo com vinte e dois anos de convivência com a mesma pouco ficou dela no filósofo.

Graças às influências Parlamentaristas de seu pai Locke foi escolhido para estudar na Westminster School em Londres, menino frágil e com medo de castigos buscou desenvolver-se ao máximo em suas capacidades mentais o que repercutiu em seu destaque nos estudos que exigiam enormes sacrifícios, o que lhe foi oportuno para sua carreira.

Em 1652, John Locke foi selecionado para continuar os estudos em Oxford, foi matriculado no ChristChurch, um renomado colégio, período no qual John Owen, homem tolerante a posições alheias, assumiu como diretor. Ingressara, assim, na universidade de Oxford, onde em 1654 escreveu sua primeira obra, uma composição poética em latim, onde elogiou Oliver Cromwell pela vitória sobre os holandeses. Em 1658 obteve o título de bacharel em artes e o de mestre em 1658.

Para Locke, o currículo da universidade tornara-se maçante o que o levou a buscar novos estímulos intelectuais, uma vez que a nova cultura encontrava-se fora do círculo universitário. Mesmo sem orientação superior, interessou-se por experiências químicas e pela medicina que embora se baseassem nos conhecimentos médicos de Aristóteles, Galeano e Hipócrates, já começava a se aventurar por novos caminhos onde encontrou sua vocação.

Foi com a morte de Cromwell em 1658 que Locke viveu em um clima de insegurança até 1660 quando a Monarquia foi restaurada na Inglaterra com a subida de Carlos II ao trono, fato aplaudido por Locke. Nesse mesmo ano, Locke foi nomeado tutor de grego antigo e depois se tornou conferencista de retórica. Foi nesse contexto de instabilidade que Locke escreveu os seus dois primeiros ensaios políticos, breve tratados sobre o magistério civil, textos em que se mostrou hobbesiano e assumiu tons autoritários, colocando-se ao lado daqueles que queriam a liberdade restrita e sujeita ao soberano.

No ano de 1663, Locke foi eleito censor de moral filosófica, onde ao ler seu discurso de posse anunciou, também, sua despedida da vida acadêmica. De novembro de 1665 a fevereiro de 1666 ensaiou-se como diplomata acompanhado do Sir Walter Vane em uma missão que visava à neutralidade de Brandemburgo na Guerra da Holanda. Embora a missão tenha sido um fracasso, aprendeu a observar as leis dos outros países, admirando-se do clima de tolerância existente na Holanda. Frustrado, voltou-se às salas de Oxford.

Segundo Strathern (1997, p. 27 apud LAGO, 2002, p. 25), “[...] a leitura das últimas obras de Descartes deu vazão a seu interesse amador pela medicina”, onde Locke instruindo-se com Tomas Sydenham, o maior médico da Inglaterra, com o qual colaborou na produção das obras *Anatomia* (1668) e *De Arte Médica* (1669), dedicando-se, também, aos estudos científicos com Boyle, o criador da química moderna e fundador da Royal Society, onde fez observações sobre o clima.

Locke foi médico particular do Lorde Ashley, importante político inglês, o que lhe rendeu como recompensa tornar-se conselheiro político e econômico e não apenas um médico da família, pois tinham posições comuns quanto a tolerância e a economia internacional essa amizade rendeu-lhe muito mais como: cargos administrativos e foi o momento que amadureceram suas ideias políticas, cujas influências estão presentes desde o Ensaio acerca da Tolerância, escrito em 1688 e publicado em 1692, visando a redução das taxas de juros e defender a expansão mercantil contra os setores conservadores.

Segundo Lago (2002, p. 27) “Locke continuava a discutir suas ideias com seus confrades intelectuais quando por volta de 1671, em meio a uma discussão acalorada, concebeu a ideia do Ensaio”, como afirma Bobbio. (1997, p. 86 apud LAGO, 2002, p. 27).

[...] tomara consciência de que não poderia dar um só passo à frente, para resolver as suas dúvidas – de natureza moral e religiosa-, se não esclarecesse antes a natureza e a extensão da capacidade mental do homem.

Nesse sentido, decidiu sistematizar seus pensamentos filosóficos publicando em 1660, sob o título de “Ensaio acerca do Entendimento Humano”, como resultado de um lento trabalho de análises e reflexões que duraram em média vinte anos.

Devido ao um agravamento asmático, doença que o afligia, em 1674 Locke abandonou os cargos políticos e retornou a Oxford. Saiu da Inglaterra e foi para a França (período no qual o Lorde Shaftesbury perdeu os favores do rei), permanecendo lá até 1679, onde contatou com os discípulos de Gassendi, do qual sofrera forte influência.

Em meio à sucessão dos fatos Locke em 1680, escreveu os “Dois Tratados sobre o Governo Civil”, publicados em 1690. O primeiro tratado contradizia a obra O

Patriarca de Robert Filmer, defendia a origem divina do poder, ou seja, que o poder de posse da natureza tem origens divinas e foram deixados por Deus e é transmitido por Adão aos seus descendentes onde somente os mesmos podem desfrutar de seus bens.

[...] na verdade, eu considero o Patriarca, do sr. Robert Filmer, bem como qualquer outro tratado que pretendesse persuadir todos os homens de que ele são escravos, e de que assim devem sê-lo[...] não como discurso sério e a qual se pretenda não me houvesse a gravidade do título e da epístola, a gravura no frontispício do livro e o aplauso que conquistou o mesmo forçado a crer que o autor e o editor estavam sendo sinceros. [...] Na verdade, não dispõe de força alguma para atar os que têm os olhos abertos e suficiente sensatez [...]. Nem a Escritura nem a razão, estou seguro, afirmam tal coisa em parte alguma, apesar do furor dos que advogam o direito divino, como se a autoridade divina nos houvesse submetido ao ilimitado arbítrio de outrem (LOCKE, 1998, p. 203-205 apud LAGO, 2002, p. 86).

O segundo tratado é a principal obra política de John Locke, nessa o autor apresenta o poder como sendo originário do contrato e representa uma proposta alternativa frente ao momento vivido. Locke passou a discorrer sobre a origem, extensão e objetivo do governo civil, sustentando que o verdadeiro poder surge do consentimento expresso pelos governados, posição que representa importante marco no pensamento político.

Nesse sentido, Locke parte da ideia de que todos os homens são criaturas divinas e os aborda em estado de natureza onde os mesmos se encontram em perfeita liberdade e igualdade.

[...] devemos considerar em que estado todos os homens se acham naturalmente, sendo este um estado de perfeita liberdade para ordena-lhes ações e regular-lhes as posses e as pessoas conforme acharem conveniente, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir permissão ou depender da vontade de qualquer outro homem (LOCKE, 1973, p. 41 apud LAGO, 2002, p. 87).

Com a decadência do Lorde na Inglaterra, qualquer pessoa que estivesse ligado a ele estava sobre suspeita. Em 1683 Locke se sentindo espionado refugiou-se na Holanda. Falsificou uma nova identidade o que não obteve êxito. Locke, nesses anos de exílio, deu retoques na sua obra filosófica.

Ainda na Holanda, aproximou-se de Guilherme de Orange, que tinha planos de conquistar a Inglaterra, o que se efetivou graças aos conselhos de Locke, em 1688 desencadeando a Revolução Gloriosa. Locke retornou à Inglaterra em 1689 na comitiva da princesa de Orange, estabelecendo-se conselheiro dos Wighs, sendo conhecido somente em meio aos intelectuais, em 1691 mudou-se definitivamente para Oates, onde fora amparado pela amizade de Lady Masham.

Locke faleceu em 1704, após uma noite ofegante nos braços de Lady Masham, que à cabeceira de sua cama lia Salmos. Foi enterrado na igreja de High Lever. Na lápide do seu túmulo, como ele próprio elaborou, foi colocado um epitáfio em latim, assim transcrito por Bobbio (1997, p. 91): “Aqui repousa Johannes Locke. Se perguntares como terá sido, responderá que viveu satisfeito com sua mediocridade”.

Entre suas obras destacam-se: “Alguns pensamentos sobre a Educação”, publicado em 1693, obra de grande aceitação mais imediata do que o próprio Ensaio. Entre outras obras estão: “Racionalidade do Cristianismo (1695)”; “Algumas Ideias acerca da Leitura e do Estado para um Cavalheiro (1703)”; “Do Estudo (1677)”.

Houve publicações póstumas: “Exame da Opinião de Malebranche, que trata da postura de Locke ante um racionalismo não inatista”; “A conduta do Entendimento”, publicada postumamente em 1706, representa um tratado sobre como dirigir o entendimento nas atividades cognoscitivas e na aprendizagem, suscitando a dúvida se Locke escreveu com fins gnosiológicos ou pedagógicos.

2 PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DO HOMEM BURGUEÊS

Na discussão a seguir, apresentamos a formação defendida por John Locke, ou seja o ideal de educação proposto pelo mesmo para a formação do homem Liberal burguês, homem educado para dominar a classe social a qual pertencia, homem predestinado a opor imposições e não ser submisso. (LOCKE, 1982).

Locke é crítico aos ideais Absolutistas, como a ideia de que o divino é o que garante o exercício do poder e fundamenta-se na concepção de que a formação do Estado é realizada pelo homem e para o homem, direito do mesmo, Locke defende o homem merecedor de dois valores, uma necessidade e o meio para satisfazê-lo, ou seja, a liberdade e a igualdade, todos são livres e capazes de dominar sobre aquilo que modificam, a propriedade. Assim Locke defende a propriedade privada.

Nesse sentido Locke propunha a formação de um novo homem, e que esse processo educacional se inicie cedo, pois defendia que o homem era possuidor de uma mente como uma folha de papel em branco que esperava para ser inscrita como destaca Lago (2002, p. 94).

“Apontou-se que o processo educativo deve começar desde cedo e estar baseado no processo físico, moral e intelectual a fim de disciplinar o corpo e o espírito ao autocontrole, ou seja, para guiar-se segundo a razão, essa lei natural que rege o mundo dos homens.” (LOCKE, 1986, p. 32 apud LAGO, 2002, p. 94).

Locke defende primeiramente a educação Física, expondo que se deve cuidar do corpo para que o mesmo cresça saudável e torne-se preparado para executar princípios do espírito, assim como o domínio de tudo que é necessário à sua sobrevivência, assim Locke resgata a educação física muito valorizada nas civilizações Gregas e que foi deixada de lado durante o Medieval, defendendo-a

como escola do caráter e da modalidade, conforme como destaca Lago (2002, p. 95).

[...] a saúde é necessária para o manejo de seus negócios e para sua felicidade própria; que uma constituição vigorosa e enrijecida pelo trabalho e pela fadiga é útil para uma pessoa que quer desenvolver um papel no mundo, é coisa demasiado óbvia para necessitar de prova [...] E tudo isso talvez poderia ser formulado em uma só regra, a saber: que os cavalheiros devem tratar seus filhos como os honrados agricultores ou colonos tratam os seus (LOCKE, 1986, a, p. 35 apud LAGO, 2002, p. 95).

Diante da formação de uma criatura Racional Locke, após defender a educação física, propõe a educação Moral, afim de que a mesma faça com que o homem esteja sempre disposto a não consentir nada que não esteja de acordo com a dignidade e excelência.

A formação Moral nesse sentido visava à formação virtuosa, sendo essa, segundo Locke, a mais difícil de ser concedida. Locke entende o homem virtuoso como aquele que é capaz de: “recusar-se à satisfação dos seus próprios desejos de contrariar suas próprias inclinações e seguir somente o que sua razão lhe dita como melhor, embora o apetite inclina-se em outro sentido” (LOCKE, 1986 p. 71 apud LAGO, 2002, p. 96).

Educar em Locke consiste em fazer com que o indivíduo saiba distinguir desejos e paixões à luz da razão, ou seja conhecer a tudo aquilo que faz parte de seu meio, mas usar somente o que lhe é útil e racional. Essa capacidade deve ser desenvolvida desde cedo onde o indivíduo de forma gradual adquire uma educação Moral. (LOCKE, 1982).

Assim, é importante destacar que Locke é defensor do Empirismo, que defende que o sujeito mais do que aprender o que lhe é concedido, aprende com suas experiências, onde se destaca a importância da Moral, onde o homem, de acordo com o que lhe foi proposto e vivenciado, saiba fazer uso do que lhe será útil, sendo

nesse sentido a mente um papel em branco e o conhecimento algo que não é inato, sendo-lhe inata a capacidade de buscar o conhecimento, conforme destaca Andery et al. (1999, p. 224).

Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente, é como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provem este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência.

Locke explica que todo o nosso conhecimento está fundamentado na experiência e, segundo ele, é dela que deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Deve ser empregada tanto nos objetivos sensíveis externos como nas operações internas de nossa mente. Conforme ele pensa, é a nossa observação que supre os nossos entendimentos como todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE apud ANDERY et al., 1999, p. 224).

Locke defende as experiências e o racional como pontos fundamentais à educação moral, é importante compreender nesse sentido o que ele diz diante da formação do homem sobre os castigos necessários para dobrar o espírito e dominar a vontade. Locke defendia que quem não se submetia à razão de outrem quando jovem, dificilmente se submeteria a si mesmo quando adulto.

Locke não é a favor da punição física, a não ser em casos extremos, nem a coloca como única forma de educação. Ele critica os castigos e as recompensas de coisas materiais e de comidas ou doces, objetos de desejo das crianças que as ganham em forma de trocas e recompensas.

Conforme entende esse autor os castigos e as recompensas devem ter outro sentido como: o amor e a estima, o temor, a vergonha e a desonra. São esses os valores morais, a partir dos quais a criança dessa nova sociedade deve ser educada.

Somente por meio desses novos castigos e recompensas que substituirão os castigos físicos, corporais ou servis é que será possível formar o homem racional, o homem moral, o homem de bem.

Conforme ele escreve, se esses meios de educar a criança forem empregados constantemente, terão mais efeito sobre o seu espírito, sem dúvida alguma, que os golpes e as ameaças, que geralmente perdem as suas forças e o seu poder de educar, pouco a pouco, na medida em que se tornam comuns. (LOCKE, 1982).

Para Locke, diante da formação de um homem Racional e Empírico, durante a infância, é necessário evitar tanto os elogios, quanto as recompensas, e manter o meio termo entre punir e elogiar. É preciso tomar cuidado quanto às pessoas que rodeiam a criança durante o seu processo de formação, para que elas não tirem a autoridade dos pais e sim a mantenham, até que os mesmos (os pais) deem uma segunda ordem.

Locke situa a educação intelectual como último aspecto no que se refere ao processo educacional, que mesmo sendo necessário não era o principal a ser desenvolvido, vendo a educação como algo para a vida toda. Ele teceu uma crítica à educação formalista de sua época, em especial àquelas que eram exercidas nas escolas. Ele defendia outras questões que achava fundamentais para os assuntos da vida, entre elas, aquelas voltadas para os negócios, para o comércio, que quase nunca ou que raramente eram transmitidas nos colégios.

O que interessava ao ideal de gentil-homem era uma formação ampla, além das ensinadas pelas escolas, uma formação que desenvolvesse as capacidades através dos exercícios quando necessários. Buscou vincular em sua proposta a instrução como algo prazeroso e útil, podendo utilizar jogos e fábulas no processo da aprendizagem.

Conforme escreve o autor: “Todos os jogos e as diversões dos meninos devem tender a formar hábitos bons e úteis. [...] tudo o que o menino faz deixa uma impressão em sua terna natureza e por ela contrai uma disposição para o bem ou para o mal”. (LOCKE, 1986, p. 183 apud LAGO, 2002, p. 100).

Locke, percebendo o homem como um ser virtuoso, a educação resumia-se à virtude, que se tornava a única coisa difícil e essencial. Então, ele defendia que a educação deveria ser de caráter privado, valendo mais os riscos da educação doméstica que os da educação pública. O autor ressaltava a importância da escolha do preceptor, sendo que este estaria em contato direto com a criança, devendo proteger o futuro homem, chamado por ele de cavaleiro dos maus exemplos.

Para Locke o preceptor deveria ser dotado de uma formação ampla, estando por dentro de tudo o que acontecia sendo capaz de educar os meninos para a vida, tratando-os como criaturas racionais e habituando-os a raciocinar, instigando-os à curiosidade.

Ele entende que o preceptor jamais deveria responder aos questionamentos com respostas enganosas e sim “[...] ensinar-lhe todas as ciências conhecidas, como o de inspirar-lhe o gosto e o amor da ciência e pô-lo em estado de adquirir novos conhecimentos quando tenha espírito para ele [...]”. (LOCKE, 1986, p. 254 apud LAGO, 2002, p. 254).

São esses os princípios morais e os valores pensados por Locke para a educação da criança no século XVII, tentando formatar um novo cidadão, a partir das transformações ocorridas na forma de organização da vida material dos homens, das relações de capital e trabalho e, sobretudo, na produção das novas ideias que atendessem às necessidades materiais daquela época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo bibliográfico realizado sobre o pensamento, a vida e a obra do filósofo e pensador inglês John Locke, foi possível perceber que suas ideias, tanto políticas, quanto educacionais, contribuíram para a formatação de uma nova maneira de pensar a economia, a política e, sobretudo, a formação humana e educacional no início da Modernidade.

Locke foi um pensador político, engajado com seu tempo, que contribuiu sobremaneira para a ascensão do liberalismo na Inglaterra e para uma nova visão de sociedade, de homem e da educação do homem burguês, dando suporte ao ideário capitalista que se instaurava na sociedade inglesa do século XVII.

Estudar o ideário educacional em John Locke é estudar uma proposta voltada para uma educação moral que tem como objetivo formar o homem racional. Sua proposta educacional visa à formação do jovem burguês, das classes sociais altas, defendendo que se a aristocracia fosse convenientemente formada, rapidamente ela colocaria o restante da sociedade em ordem.

O estudo dos escritos realizados por Locke não podem ser desconsiderados diante da sociedade contemporânea, pois, esse pensador contribuiu no campo educacional para inserir na educação a hipótese de tornar o homem mais humano, o homem de bem, sendo educado pela razão, ou seja, formar, o homem de negócios, o homem burguês, o gentil-homem, assim chamado por ele.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. **Para compreender a Ciência: uma perspectiva Histórica**. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

LAGO, Clenio. **Locke e a Educação**. Chapecó: Argos, 2002.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. **Pensamientos acerca de la Educación**. Barcelona: Editorial Humanitas, 1982.

LOCKE, John. De las Recompensas. In: _____. **Pensamientos acerca de la Educación**. Barcelona: Editorial Humanistas, 1982. p. 79-91. Tradução em língua portuguesa de Adão Aparecido Molina e Conceição Solange Bution Perin. Paranaíba: FAFIPA/DED, 2009.

POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR¹¹⁵

Jeniffer Caroline Tenorio¹¹⁶
Maria Simone Jacomini Novak¹¹⁷

RESUMO

Este artigo, situado na área da educação, discute a temática relacionada às causas da indisciplina escolar, comportamento que envolve hábitos sociais, tornando-se um fator preocupante e de difícil resolução no âmbito escolar e que interfere no processo ensino-aprendizagem. Assim esse artigo, que é resultado das pesquisas realizadas para a conclusão do curso de pedagogia, tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a indisciplina escolar. Para tanto é baseado na metodologia dialética e fundamenta-se na concepção histórico crítica, contendo um estudo de caso realizado no 5º ano de um colégio da rede particular do município de Paranavaí-PR.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Relação professor-aluno. Relação escola-família. Causas da indisciplina.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema central a discussão acerca das causas da indisciplina escolar, buscando refletir sobre estas e seu desdobramento para a prática docente. No âmbito escolar é comum surgirem dificuldades e obstáculos que impedem o bom funcionamento da instituição, refletindo assim no trabalho realizado em sala de aula. Um desses problemas, dentre tantos enfrentados por professores e funcionários é a indisciplina dos alunos.

¹¹⁵ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2010-2011.

¹¹⁶ - Acadêmica do quarto ano do curso de Pedagogia Unespar/Fafipa.

¹¹⁷ - Professora Orientadora Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

A educação é aqui entendida como um elemento constitutivo e constituinte das relações sociais, quando se fala em educação formal, ou seja, sistematizada, intencional, a escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam a educação básica de qualidade para todos. Dessa forma entendemos que a cada momento a escola passa por demandas e questionamentos que são oriundos da sociedade como um todo. Entre esses elementos pode-se observar a questão da indisciplina que é um tema que vem gerando na atualidade bastante discussão tanto por parte da escola como das famílias.

Consideramos que quando se refere à questão da disciplina ou indisciplina, a escola nunca educará sozinha, pois a responsabilidade da família é fundamental. É necessário na relação entre a escola, a família e os alunos, que os papéis de cada um sejam claros e bem definidos, para que a escola não seja sobrecarregada de funções que não são suas, tão pouco deixe de realizar com eficiência o seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, consideramos essencial que os pais dediquem tempo à educação dos filhos, pois a educação informal, ou seja, aquela que ocorre em ambientes não especializados, como a família, a igreja, a comunidade, de forma não sistematizada é fundamental para as atitudes que o indivíduo terá no ambiente escolar. Dessa forma a relação da família com a escola é um elemento importante para se pensar possibilidades para a questão da indisciplina.

Assim, o objetivo central aqui é apresentar os principais resultados levantados na pesquisa de conclusão do curso de pedagogia da Unespar/Fafipa. A pesquisa buscou identificar a partir de uma pesquisa teórico e prática realizada no colégio da rede particular de Paranavaí, as possíveis causas que geram a indisciplina dos alunos e suas conseqüências.

1- A INDISCIPLINA ESCOLAR

Muitas podem ser as causas da indisciplina escolar. A desestruturação da família é apontada por autores como Rego (1996) e Rebelo (2010), como fator implicante no comportamento dos alunos, provocando baixo rendimento escolar e problemas com professores e demais colegas de classe.

Tal pesquisa segue a metodologia dialética que se baseia em um fenômeno com suas múltiplas determinações, reunidas em uma nova totalidade. Barros e Gasparin (2009) consideram o método dialético como:

[...] é a ciência das leis mais gerais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, a ciência da ligação universal de todos os fenômenos que existem no mundo (BARROS E GASPARIN, 2009 p. 39).

Utiliza para tanto os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica que de acordo com (MINAYO *apud* ROCHA e BERNARDO, 1993, p. 23), Pesquisa é

[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação partícula entre teoria e dados.

Além desse procedimento, será utilizada a pesquisa de campo para coletar dados a respeito do tema. Sobre essa questão Trivinõs explica que:

Temos expressado reiteradamente que o processo de pesquisa qualitativa não admite visão isolada, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em intenção dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a coleta de dados num instante deixa de se tal e é a Análise de dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVINÔS, 1987, p. 137).

Atualmente no Brasil as ocorrências de indisciplina nas escolas vêm aumentando a cada dia. Dessa forma, a pesquisa se justifica à medida que busca compreender a

partir de uma análise teórico prática as causas da indisciplina escolar, contribuindo assim com a melhoria do trabalho realizado nas escolas.

Baseada em Meletti podemos afirmar que a indisciplina vem sendo considerado um dos grandes problemas da escola, e esta indicada como uma das causas do fracasso escolar, constituindo-se como um grande obstáculo para o trabalho docente, “a indisciplina se configura como um componente da chamada crise da educação” (MELETTI, 2010, p. 87).

Hoje a indisciplina é percebida por muitos, e constantemente assunto de debates em cursos de formação de professores, na mídia, etc. A caracterização geral para a indisciplina refere-se ao aluno bagunceiro, tido como impertinente, que com suas ações resulta no seu não aprendizado e conseqüentemente, atrapalhando os outros colegas da classe.

Vários são as definições de indisciplina escolar. A indisciplina, segundo o dicionário Priberam significa: *s. f.* Falta de disciplina; desobediência; rebelião. Casamayor (2002) traz outra definição sobre a indisciplina:

Entende-se por indisciplina os comportamentos disruptivos graves que supõem uma disfunção da escola. Os comportamentos indisciplinados simplesmente obedecem a uma tentativa de impor a própria vontade sobre a do restante da comunidade. Se for um professor, dizemos simplesmente que é difícil, indisciplinado, diferente [...] Se for um professor, dizemos simplesmente que é autoritário. Também se entende por indisciplina as atitudes ou comportamentos que vão contra as regras estabelecidas, as normas do jogo, o código de conduta adotado pela escola para cumprir sua principal missão: educar instruir. Então, muitas vezes, o problema consiste em que não existem tais normas, a escola funciona de acordo com um código não-escrito, conhecido somente por poucos, o qual não é divulgado entre os professores ou entre os alunos e as famílias que fazem parte dela (CASAMAYOR, 2002, p. 22).

Segundo Rego (1996) o conceito da indisciplina não é estático, uniforme, muito menos universal, ele é relacionado ao conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre diferentes culturas e em uma mesma sociedade. Assim

também apresenta a concepção da indisciplina sendo a necessidade de regras e normas que são necessárias para o convívio dos elementos atuantes na sociedade incluindo assim a escola.

A indisciplina segundo Costa (s/d), é um comportamento que envolve hábitos sociais como a comunicação, o rendimento do professor e do aluno e as relações humanas, tornando-se um fator preocupante e de difícil resolução, que interfere no processo ensino-aprendizagem. No mesmo sentido de conceituação do termo, (ALMEIDA, 2009, p. 10 *apud* REGO, 1996) apresenta a concepção da indisciplina como a necessidade de regras e normas que são necessárias para o convívio dos atuantes na sociedade, e isso incluem a escola.

Aquino *apud* Meletti (2010, p. 87) nos mostra que.

No cotidiano escolar podemos encontrar algumas hipóteses explicativas para a indisciplina que se apóiam em pseudoconceitos, especificamente na crença de que o problema é individual/familiar, constituído fora do cotidiano escolar e das relações tecidas no interior da sala de aula e que não está relacionado com a questão pedagógica.

Assim Meletti 2010 classifica o aluno indisciplinado aqueles que representam uma ruptura, ou seja, um rompimento, um distanciamento acentuado daquilo que se espera do aluno ideal, daquilo que é posto como normal.

2- CAUSAS QUE GERAM A INDISCIPLINA ESCOLAR

As causas de indisciplina são várias e complexas, estando relacionadas a todos os sujeitos no processo de ensino aprendizagem, podendo ser apontadas na sociedade, na família, na escola, no professor e no aluno. Vasconcelos (2005), em uma pesquisa que realizou com professores, relata que a causa principal da

indisciplina escolar é a família com 68,5%, outro fator relevante é a personalidade do aluno com 43,6% e por último são os aspectos sociais com 27,9%.

Considerando que o comportamento é aprendido, pode-se dizer que a família tem a responsabilidade em relação à construção da indisciplina. Disciplina no meu entendimento, a partir das leituras realizadas, está relacionada com regras que devem ser seguidas, mas para que isso ocorra é necessário o conhecimento das mesmas e essa é uma função conjunta escola/família. No entanto Aquino (*apud* MORENO e CUBERO *apud* REBELO, 2010, p. 69e70) apontam três tipos de práticas educativas paternas

Chamam-se *pais autoritários* aqueles que, além de serem pouco comunicativos e afetuosos, são bastante rígidos, controladores e restritivos quanto ao nível de exigências de seus filhos. [...] Valorizam a obediência às normas e regras por eles definidas, e não se preocupam em explicar às crianças as razões desta imposição nem consultá-las acerca do assunto. Em contrapartida, os *pais permissivos* valorizam o diálogo [...] e o afeto. São pais que têm enorme dificuldade em exercer algum tipo de controle sobre a criança. Conseqüentemente, são bastante tolerantes e até mesmo indulgentes em relação aos desejos, atitudes e impulsos infantis. Os *pais democráticos*, por sua vez, parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar a dirigir as ações infantis, de exigir seu amadurecimento e independência, e o respeito às necessidades, capacidades e sentimentos de seus filhos.

A família tem uma grande responsabilidade em relação a indisciplina do aluno, seja pela vinda dos alunos de lares desestruturados ou pela falta de interesse pela vida escolar dos seus filhos (ALMEIDA, 2009, p. 16 *apud* REGO, 1996). De acordo com Nérice (1975) é de responsabilidades dos pais acompanharem a vida social no filho tanto na escola como na sociedade.

Queixam os pais da escola, que não educa; dos filhos, que não estudam, não aprendem e estão ficando piores. É dever dos pais acompanhar a vida não só escolar, como familiar e social dos filhos, dever de que não podem e não devem abrir mão (NÉRICE, 1975, p. 100).

Muitos professores dizem que não podem fazer nada, pois o aluno vem de famílias

desestruturadas ou porque em casa a família não impõe limites. Mais não é bem assim, pois, de acordo com Almeida (2009) a escola e a família têm um grande papel no processo de aprendizagem e de indisciplina na vida do aluno. Tanto a família como a escola são as principais agências educativas. No mesmo sentido Nérice (1975, p. 99) aponta que "Os responsáveis pela educação de crianças e jovens são os pais, os professores e os diretores. São os que têm ação intencional direta sobre ele, com a finalidade de educá-lo."

Assim, segundo a autora, o professor tem uma grande responsabilidade educacional tendo em vista que ele mantém um grande contato na escola com o educando. O educador é uma peça fundamental no processo de efetiva realização do processo de ensino aprendizagem.

Contudo existem professores de acordo com Rebelo (2002), que mostram uma resistência quando se fala em novas propostas, e apresentam dificuldades em aceitar que suas ações junto aos alunos podem contribuir para a indisciplina escolar. Dessa forma Almeida afirma que

[...] é necessário que a escola e o professor entendam as mudanças sócio-históricas e compreendam esse novo sujeito histórico, o aluno. É necessário sair do velho paradigma de autoridade e poder da relação professor/alunos e rever sua prática pedagógica, pois só através de cooperação e do respeito mútuo é que se produzirão sujeitos autônomos (ALMEIDA, 2009, p. 21).

Ainda sobre a relação do professor com a indisciplina, outro ponto que Almeida (2009) *apud* Vasconcelos (1993) traz é a falta de autoridade, não só dos professores, mas também de diretores, coordenadores e pais, que vem da formação inadequada, baixa remuneração, muitas aulas, várias escolas, muitos alunos, falta de clareza de objetivos, usarem uma metodologia não adequada, desvincular o conteúdo da vida dos alunos. Contudo cabe ao professor pensar antes de escolher sua profissão em relação, pois ele também pode gerar indisciplina, estabelecendo regras contraditórias, fazendo exigências impossíveis de cumprir, não conseguir se

comunicar. Abbud (2010) afirma com relação à escolha da profissão o professor.

Ao exercer uma profissão por falta de alternativa, agrava-se o quadro de atuação [...] O fato de não acreditar, ou pelo menos não se colocar como problema o significado de sua atuação profissional, faz com que profissionais da educação tenham reações pouco adequadas para o enfrentamento dos problemas da escola, como a não aprendizagem dos alunos, sua pouca disposição para participar das atividades escolares e os decorrentes problemas da indisciplina, que podem chegar a caracterizar comportamentos de violência na escola. (ABBUD, 2010, p. 58).

Outro fator que diz respeito tanto a família quanto aos professores é a falta de limites, hoje em dia pais e professores acaba tendo medo de impor limites na criança, e essa postura pode acarretar uma situação de ausência de regras de auto regulação. Os limites são muito importantes precisam saber desde cedo as “normas de convivência” e situam a criança no espaço social.

3- INDISCIPLINA NA CONCEPÇÃO BANCÁRIA E CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA.

3.1 CONCEPÇÕES BANCÁRIA

Outro ponto citado por Rebelo (2010) é a indisciplina na concepção bancária, tal concepção criticada por Freire, onde o professor tem a função de transmitir ao aluno, de forma mecânica, os conhecimentos historicamente construídos pelo agente principal “o professor”.

Logo a relação entre o aluno e o professor se dá de forma vertical:

Numa relação de poder na qual o professor, considerado o único detentor do saber no processo de ensino/aprendizagem e em poder da palavra, ocupa posição superior em relação ao aluno que espera, passivamente, receber todos os ensinamentos. (REBELO, 2010, p. 47)

Há tempos que nossas escolas vêm criticando essa concepção, nos dias de hoje é complicado exigir que o aluno fique sentado e quieto diante de tudo que a sociedade propõe, contudo pode dizer que esta concepção esta presente em algumas escolas e tem contribuído cada vez mais para o agravamento da indisciplina escolar.

De acordo com Rebelo (2010) na concepção bancária, a indisciplina escolar é apenas responsabilidade do aluno, sendo o professor a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo qualquer atitude contrária às suas imposições, amparada por um currículo escolar que sustenta esse tipo de educação é considerada como indisciplina.

Segundo Rebelo *apud* Freire, 1998, p. 65

A “educação bancária” com o objetivo de controle do homem é necrófila, pois não dando oportunidade de expressão e de esperança, enquanto sujeito recriador do mundo, “nutre-se do amor á morte e não do amor á vida”.

A respeito, Rebelo (2010) explica que essa concepção de educação tem como função transmitir ao aluno, de forma mecânica, conhecimentos construídos por meio do principal agente “o professor”.

A autora classifica essa concepção como domesticadora, pois leva o aluno a memorização dos conteúdos que o professor transmite, impedindo assim o desenvolvimento da criatividade. Sendo assim, a obediência e o silêncio são aspectos importantes para garantir que os conteúdos sejam transmitidos pelo professor sem interferência externa.

Desse modo, a questão da indisciplina escolar é dessa forma compreendida:

Analisada também por esse prisma deve ser entendida como atitudes contrárias e ameaçadoras aos preceitos capitalistas, representantes da ideologia pelo currículo escolar aos integrantes do processo educativo. (REBELO, 2000, p. 49).

3.2 CONCEPÇÕES PROBLEMATIZADORA.

Ao contrario da concepção bancária, nessa concepção, educar é um ato de amor, o diálogo é fundamental nesse processo educativo. Rebelo (2010, p. 50).

Dessa forma a autora coloca que a disciplina não é a de silenciar o aluno, mas sim de ultrapassar os limites do espontaneísmo e do conhecimento como senso comum. Contudo cabe a escola desenvolver um trabalho pedagógico de acordo com a realidade que esta inserida.

Assim Rebelo afirma a questão da indisciplina nessa concepção como

Não é representada pelas manifestações ativistas, mas também pelas atitudes passivas dos alunos, pois tanto uma quanto a outra são encaradas como denúncia da insatisfação social e do tipo de educação praticada na escola. (Rebelo, 2010, p. 51).

Nesse sentido, REBELO (2010) conclui que podemos dizer que a disciplina poder ser controle ou libertação do homem, dessa forma a indisciplina pode ser vista como desobediência ou denúncia, tudo depende da forma com que olhamos o mundo.

4. PESQUISA DE CAMPO

Outro ponto relevante citado na pesquisa de Vasconcelos (2005) são os aspectos sociais.

É freqüente a associação da indisciplina aos problemas sociais. É considerada a indisciplina na sala de aula como:

Reflexo da pobreza e da violência presente de um modo geral na sociedade e fomentada, de modo particular, nos meios de comunicação, especialmente a TV(...) os alunos são o retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta , e a escola, por decorrência,

vitima de uma clientela inadequada (MOYSÉS; COLLARES, 1993, *apud* Rego,1996, p. 88 *apud* Almeida, 2009, p. 18)

Não estando imune a isso as escolas particulares também tem muitos casos de indisciplina. Nas instituições privadas a relação educativa pode se transformar em relação de consumo em que as crianças e jovens são considerados como “clientes”. Assim de acordo com Almeida (2009) é comum a disputa dos alunos diante do mercado, e não é raro escutar deles: “eu estou pagando para você”. Contudo a escola de forma alguma deve abrir mão dos princípios éticos, assim valorizando o trabalho do professor.

De acordo com Aquino (1996) *apud* Almeida (2009) o professor era aquele que tinha mais conhecimento e que podia mais pelo simples fato de assegurar o cumprimento da lei, e tinha como função modelar moralmente os alunos. Já nos dias de hoje não é possível manter esse mesmo padrão pedagógico de aluno submisso, devido à desmilitarização das relações sociais e a democratização do acesso à escolarização, houve o surgimento de uma nova geração de um novo aluno. Desse modo cabe a escola reconhecer o que é de sua conta posicionar-se, e agir.

Assim fazendo uma pesquisa de campo no 5º ano A de um colégio da rede particular de Paranavaí, que atende alunos de classe alta, com o total de 800 alunos, pude analisar o ponto de vista dos professores sobre os aspectos que estão relacionados com a indisciplina escolar. Para tanto, a pesquisa foi realizada através de um questionário, no conselho de classe do 2º bimestre, tal questionário foi realizado com as quatro professoras que atuam na série citada. Cada professora respondeu um questionário, contendo oito questões referentes a indisciplina escolar.

Com relação ao conceito de disciplina e indisciplina as respostas apontam para uma relação, onde a disciplina é colocada como cumprir regras, ser atento e participativo, ter concentração nas aulas, e a indisciplina é citada como falta de limites, não cumprir regras, o aluno inquieto que atrapalha o tempo todo.

Compreendendo que a indisciplina e a disciplina esta ligada as regras Melletti, 2010 afirma que:

Para ser identificado como aluno, o indivíduo deve manter padrões de comportamento, de aparência, de disciplina, que socialmente são associados a este papel social e que a escola valoriza e espera dele.

E sobre a freqüência de casos de indisciplina foi relatado, que é freqüente, os alunos são muito falantes, dessa forma acabam tumultuando e em alguns momentos acabam por desestruturar a sala. Uma das professoras questionadas relatou que os alunos conversavam muito, mas ela não considerava isso como indisciplina, pois quando ela chamava atenção eles a obedeciam.

Diante do questionamento sobre os fatores da indisciplina as professoras deram maior relevância a família relacionando a falta de limites, e duas das professoras colocaram a questão patológicas que em alguns casos fazem com que criança fique inquieta.

Segundo Rebelo (2010) o pai tem uma grande influência no comportamento do filho na escola, mal informados sem saber lidar com os filhos, acabam não colocando limites para que respeitem os colegas, os professores e os funcionários.

Quando perguntadas sobre quem tem maior responsabilidade quando se refere à indisciplina todas relataram que é a família, mesmo nos casos patológicos são desenvolvidos por motivos familiares, e apenas uma das professoras mencionou que poderia ter relação com a postura na sala de aula, ela afirmou que o professor teve se posicionar em sala e exigir respeito.

A família tem uma grande responsabilidade, quando nos referimos a indisciplina escolar, seja por lares desestruturados, seja por falta de atenção dos pais, pela dificuldade em colocar limites em seus filhos. Almeida (2009) afirma que um dos

casos dessa falta de atenção dos pais para com os filhos, é que os pais estão trabalhando na ânsia pelo consumo, ou pelo êxito profissional e acaba sobrando menos tempo para a família, e desta forma em alguns casos acaba delegando o papel disciplinador à escola.

Quando questionadas se havia ligação entre indisciplina e falta de motivação em sala, uma das professoras disse que não, já as outras 3 disseram que sim, uma aula maçante sem atrativos faz com que os alunos se dispersem ficando assim indisciplinados, contudo os alunos considerados indisciplinados mesmo nas aulas atrativas acabam tanto trabalho.

Nesse sentido Guimarães (2010) aponta que a questão da indisciplina pode ser considerada como a manifestação de falta de motivação, ele coloca que um aluno motivado dificilmente é alvo de queixas devido a problemas disciplinares.

Por fim as professoras opinaram sobre as atitudes comumente tomadas por elas e pelos pais, elas descreveram que tentam conversar no coletivo se não resolver conversam individualmente, ou trocam de lugares, tenta mostrar para eles que estão em grupo e que se não obedecerem as regras acabam prejudicando os amigos de sala. Quanto aos pais elas concluíram que é relativo uns aceitam e ajudam na educação dos filhos, já outros não admitem que o filho (a) seja assim e diz que em casa não é assim, colocando a culpa nos outros.

Claro está de acordo com Rebelo (2010) a influência dos pais, que não são afetivos, quanto a aprendizagem e comportamento das crianças dentro da escola, e dessa forma interfere seriamente na formação das crianças, que apresentam dificuldades de relacionamento e de participação na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado para o trabalho de conclusão de curso, baseando-me nos autores que discorrem sobre a indisciplina, e na pesquisa de campo realizada em uma escola da rede particular de Paranavaí, pude analisar as definições da indisciplina escolar, relacionadas sobretudo, na falta de regras e limites, daquele aluno que não obedece às normas que são necessárias para o convívio em sociedade.

Outro ponto bastante recorrente nos estudos realizados é a questão familiar. Esta é considerada um dos elementos centrais nos casos de indisciplina, seja por lares desestruturadas, pais que trabalham pensando no seu êxito profissional, pela dificuldade de colocar limites, deixando a educação dos filhos por conta da escola. Não sendo esse a única causa da indisciplina, o professor também é apontado como uma das causas, quando não há motivação por parte do professor, uma aula mal elaborada a tendência é que o aluno se disperse e acaba cometendo atos de indisciplina.

Assim fazendo uma pesquisa de campo no 5º ano de uma escola na rede particular de Paranavaí, analisando as opiniões das professoras, pude perceber que a indisciplina é um tema que vem gerando muita preocupação para os professores e funcionários da escola, são vários os casos de indisciplina e raros os casos que a família concorda com a escola e faz algo pelo seu filho. As professoras relatam que tentam conversar com os alunos, mudar de lugar, tentam o possível para que melhore o comportamento. Algumas professoras acreditam que a indisciplina pode estar relacionada à falta de motivação em sala.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ivete Politano. **Refletindo Sobre a Indisciplina na Escola: Uma Análise Construtiva**. Campinas. [Tese de doutorado] Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=37606&opt=4>>. Acesso em 19/03/2012.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 10º ed, 1996.
- BARROS, M.S.F E GASPARIN, J.L O Método dialético na pesquisa científica em educação. In: Maciel, L. MORI, N. **Pesquisa em educação: Múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM. 2009.
- CASAMAYOR, G. Revindicação do pacto e outros "conchavos". In: ANTÚNEZ, S. ET AL. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-27
- NÉRICI, I. G. **Introdução à didática geral**. 15. ed., Rio de Janeiro: Atlas, 1975.
- PADILHA, Leoni Maria e ABBUD, Maria L.M. **Violência, Indisciplina e Educação**. Londrina: Edual 2010.
- PRIBERAM. **Dicionário da língua portuguesa para Microsoft Windows**. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/> Acesso em:
- REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina Escolar: Causas e Sujeitos**. 5º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROCHA e BERNARDO, Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO C, e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa na área de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.
- TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Indisciplina Escolar: Sentidos e Atribuídos por Alunos do ensino Fundamental**. Disponível em <<http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoFundamental>>. Acesso em 22/03/2012.
- TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, Mario Sergio. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio**. Apresentação de trabalho. ANPEP, Florianópolis: 2005.

A PEDAGOGIA ERASMIANA: O HUMANISMO E A EDUCAÇÃO¹¹⁸

Jéssica Elaine Inácio Chagas – UNESPAR - Campus Paranavaí
jessicaeichagas@hotmail.com¹¹⁹

Conceição Solange Bution Perin – UNESPAR - Campus Paranavaí
sol_perin@yahoo.com.br¹²⁰

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade analisar a proposta pedagógica de Erasmo de Rotterdam e sua contribuição para a sociedade de seu tempo. Tal pesquisa nos revela que Erasmo foi um crítico da educação de sua época. Apesar de cristão Erasmo contraria-se aos preceitos da igreja. A pedagogia Erasmiana ensina que a transmissão de conhecimentos deve-se dar pelos pais e desde a fase do aleitamento. Pautado nos princípios de amor e compreensão Erasmo anseia uma educação baseada no lúdico. Por outro lado, Erasmo acredita que a educação é o meio, pelo qual o indivíduo pode desenvolver sua liberdade, potencialidade e criatividade. Visando a democratização da educação para aqueles que não passaram pelas mãos de um bom pedagogo, Erasmo propõe que todas as crianças devem ter acesso à cultura erudita, até então reservada à classe dominante. Deste modo, percebe-se o valor magnífico da obra *A Civilidade Pueril*, que apesar da distância de tempo encontra-se atual para nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação. Regras Comportamentais. Homem.

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade transitória marcada pela passagem da Idade Média para a Idade Moderna, da concepção teocentrista para antropocentrista, do modo feudal para o capitalista e o desenvolvimento de novas conquistas humanas que

¹¹⁸ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2010-2011.

¹¹⁹ Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹²⁰ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

culminaram no surgimento da Renascença, faz-se necessário um novo modo de educar, ou seja, um olhar voltado para o homem enquanto detentor de potencialidades.

Como consequência desta nova realidade social, temos a substituição dos conceitos religiosos que, durante muito tempo, predominou e influenciou a sociedade, para a valorização do homem, denominado antropocentrismo. Neste caso, percebe-se a grande influência do pensamento erasmiano com o fim do predomínio da igreja. O filósofo holandês, Erasmo de Rotterdam (1467-1536) criticou a igreja de seu tempo devido à corrupção e onipotência.

Em *A Civilidade Pueril*, Erasmo aborda a infância e a educação dando ênfase ao desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida, as regras comportamentais e o aprendizado da boa conduta. Neste sentido, Erasmo escreve o que entende por educação e infância dentro de uma perspectiva inclusiva.

Visando ampliar o acesso a educação Erasmo, de forma inovadora e atual, discorre sobre o comportamento do jovem que deve ser ensinado abordando aspectos como higiene pessoal, vestuário, modos à mesa e boas maneiras ao falar e ao tratar as pessoas. Apesar da distância de tempo e das mudanças ocorridas na sociedade ao passar dos anos, a contribuição erasmiana torna-se relevante e aplicável até os dias de hoje.

Com o objetivo de esclarecer o desenvolvimento do pensamento erasmiano é indispensável uma análise dos pressupostos da educação humanística haja vista que Erasmo pauta-se neste modo de pensar.

1 CONTEXTO HISTÓRICO: A NOVA IMAGEM DO HOMEM

Em meados do século XV e início do XVI, a sociedade europeia foi palco de profundas mudanças que, progressivamente, modificaram o patamar até então constituído. Neste sentido, emergia um novo modo de pensar, cujo homem se configurava como eixo deste pensamento. O humanismo “designava a educação do homem enquanto considerado em sua condição propriamente humana” (MORE; ROTTERDAM, 1979, p. 6). Nesta época, também, as pessoas passaram a valorizar as conquistas humanas.

Em contraposição as concepções teológicas predominantes da Idade Média, o humanismo tem como principal característica a liberdade do homem e, por conseguinte, a capacidade de atuar sobre o mundo. Isso significa uma nova imagem do homem baseado na autonomia e liberdade para trilhar seu próprio projeto de vida. Sendo assim,

[...] o olhar do homem desvia-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano. A curiosidade é aguçada para a observação direta dos fatos, com redobrado interesse pelo corpo e pela natureza circundante (ARANHA, 1996, p. 87).

Todavia, tais mudanças já são sinalizadas desde a Renascença. A Renascença é um período que compreende o século XIV na qual se constitui como um movimento literário e filosófico oriundo da Itália que, por conseguinte, fora desenvolvido pelos países da Europa. Segundo Aranha (1996) a Renascença recebe este nome devido à retomada de valores greco-romanos. Embora a Renascença apresente esforços a fim de superar o teocentrismo, não significa que seja irreligiosa.

O retorno às fontes da cultura greco-latina, sem a intermediação dos comentadores medievais, é um procedimento que visa também à secularização do saber, isto é, a desvestir-lo da parcialidade religiosa, para torná-lo mais propriamente humano. Procura-se com isso formar o espírito do homem culto mundano, o gentil-homem (ARANHA, 1996, p. 87).

Marcando a passagem da Idade Média para a Idade Moderna, o Humanismo demonstra interesses em superar as contradições entre o pensamento teológico medieval e os anseios profanos da burguesia. Isso significa que o humanismo propunha uma ruptura da cultura medieval. Com isso, as pessoas passaram a adotar hábitos distintos dos quais predominava na Idade Média.

Neste período de transição a sociedade se volta em torno desta nova concepção de homem. Sendo assim, a educação tem como eixo a formação moral do indivíduo. Por outro lado, ainda era privilégio de poucos. Neste caso, apenas os filhos da classe dominante detinham de uma educação aprimorada, com acompanhamento do preceptor. Neste sentido, Aranha (1996, p. 90) especifica,

Enquanto os homens muito ricos ou da alta nobreza continuam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia querem educar seus filhos e os encaminham para a escola, na esperança de melhor prepará-los para a liderança e a administração da política e dos negócios. Já os segmentos populares, em geral, não têm seus interesses pela educação levados em conta.

Imerso nesse contexto, onde a sociedade constituída de forma hierárquica e a educação exclusividade da elite dominante, o holandês Erasmo de Rotterdam (1467-1536) propõe a democratização educacional cujo principal objetivo era expandir os ensinamentos para aqueles que não tiveram oportunidade de instrução. “Seu intento era ir ao encontro de todas as crianças, democratizando assim o patrimônio da cultura erudita até então reservada para as classes privilegiadas” (ROTTERDAM, 2008, p. 135). Em outras palavras, Erasmo almejava uma educação para todos incluindo o direito de igualdade e acesso igualitário.

Clérigo e cristão, Erasmo fora considerado pela sociedade do seu tempo um dos maiores expoentes do pensamento renascentista. Todavia, critica severamente o predomínio religioso haja vista que considerava a igreja corrupta e autoritária. De modo geral, “o espírito inovador do Renascimento se manifesta inclusive na religião, com a crítica à estrutura autoritária e decadente da Igreja, centrada no poder papal”

(ARANHA, 1996, p. 87). Neste contexto de crítica à tradição, a educação fomenta eixos irreligiosos no intuito de se tornar instrumento adequado para difusão de valores burgueses.

Convém ressaltar que, além de opor-se ao domínio da igreja sobre a sociedade, Erasmo contraria a severidade da educação deste período, fundamentada em castigos físicos, emocionais e corporais. Para ele a criança deve aprender por meio do lúdico. Sendo assim,

Erasmo defende o respeito ao amadurecimento da criança e por isso critica a educação vigente, excessivamente severa. Recomenda o cuidado com a graduação do ensino e o abandono das práticas de castigos corporais. Ao contrário, seria bom mesmo que as crianças aprendessem se divertindo, sem a preocupação com resultados imediatos (ARANHA, 1996, p. 89).

Diante disso, Erasmo publica a obra *A Civilidade Pueril*, um modesto manual de educação cívica, cujo principal objetivo era levar a aprendizagem dos “bons modos” a todas as crianças, independente da classe social a qual está inserida. Neste sentido, o autor discorre em seu livreto os modos ditos como corretos para uma sociedade em transformações.

2 A CIVILIDADE PUERIL

No desabrochar do século XVI, mas precisamente no ano de 1530, Erasmo de Rotterdam escreve sobre a civilidade dos costumes dos meninos designado *A Civilidade Pueril* direcionado aos jovens no intuito de nortear atitudes e comportamentos em uma sociedade em plena transição. Neste contexto, Erasmo “aparece então em cena, sobraçando o opúsculo para ensinar a civilidade do comportamento coletivo” (ROTTERDAM, 2008, p. 139). Erasmo discorre ainda, detalhadamente, sobre a maneira correta de atuar na sociedade, ou seja, o

comportamento ideal para o jovem atuar perante a sociedade, incluindo temas como higiene pessoal, vestuário e boas maneiras. Embora,

[...] seja direcionado para corrigir e ordenar atitudes externas e corporais (modo de olhar, falar, andar, vestir-se, etc.). Erasmo objetiva muito mais. Ele entende predispor o pré-adolescente para compor-se e entrar em harmonia com o alinhamento de princípios educacionais (ROTTERDAM, 2008, p. 136).

Com isso, observamos que o foco não está, apenas, nas regras comportamentais e sim na formação da personalidade do indivíduo. Para tanto, Erasmo acredita que educar consiste no cultivo da alma que, por sua vez, expressa a idéia de cultivo, cuidado. Por outro lado, segundo Erasmo, o pedagogo se distancia da função de formador, pois,

[...] para ele a educação difere da atividade de artesanato, onde se modula a peça a talante do artista. O educador vai ao encontro da potencialidade nativa do educando e ajuda-o a explicitar a riqueza interior, fazendo com que emerga todo o cabedal com que a natureza o dotou (ROTTERDAM, 2008, p. 137).

Convém ressaltar a modernidade do pensamento Erasmiano uma vez que escrito há alguns anos, porém, atual para nossa sociedade. “São textos de inestimável valor para a atualidade dos horizontes abertos pelo novo século” (ROTTERDAM, 2008, p. 135). Sendo assim, veremos a seguir a fabulosa obra de Erasmo intitulada de A Civilidade Pueril.

A princípio Erasmo discorre sobre algumas atitudes corretas e incorretas relacionadas aos bons modos. Sobre os olhos Erasmo revela que é o reflexo da alma. Portanto, “para que a boa índole da criança seja transparente (e nada como os olhos para revelá-la) convém que o olhar seja plácido, respeitoso e circunspecto. De fato, olho ameaçador é sinal de violência, enquanto que olho perverso traduz maldade” (ROTTERDAM, 2008, p. 145).

É certo que cada criança possui um modo particular quanto à maneira de olhar, no entanto, algumas posturas denigrem, não apenas os olhos, mas, a alma e a aparência. De modo contrário, "os movimentos espontâneos e comedidos imprimem graça e, se não cancelam os defeitos, pelo menos, podem ocultar e até atenuá-los" (ROTTERDAM, 2008, p. 146).

Ainda sobre boas maneiras, Erasmo coloca que o bocejo e espirro devem ser feitos de modo conveniente e correto. Isso significa respeitar quem está próximo. "O bocejo como o espirro pertubam, de todo, a audição, daí a necessidade de desculpar-se ou de agradecer" (ROTTERDAM, 2008, p. 148). Erasmo discorre, ainda, sobre a maneira correta de sentar-se que pauta-se na postura e bons modos. O correto seria sentar-se com os joelhos juntos evitando o contanto entre eles.

Quanto à higiene pessoal Erasmo previne que não é correto assua o nariz em presença de outras pessoas. Além disso, não é correto limpar as narinas com as mãos e braço. Neste caso, nariz sujo transmite imagem de indivíduo desasseado. Do mesmo modo, a higiene dos dentes deve ser realizada com elegância. Não se deve utilizar faca, sal e guardanapos para tal finalidade. Deve-se ter cuidados especiais com a gengiva e com a higiene do mesmo.

Por estarmos diante de uma sociedade marcada pela diversidade cultural uma vez que nem todos possuem os mesmos gostos e, muito menos, a mesma classe social Erasmo afirma que seu livreto não se trata de regras ou normas rígidas. Neste caso, a maneira de vestir-se é peculiar e pode variar de região para região. Todavia, esta deve pautar-se na elegância dos trajes.

A roupa, de certo modo, é o corpo. Isso porque externa as disposições interiores do indivíduo. Não há como estabelecer, aqui normas rígidas, já que nem todos possuem igual riqueza nem a mesma categoria social. Além do mais, a elegância varia de lugar para lugar, sem esquecer que as preferências mudam ao longo do tempo (ROTTERDAM, 2008, p. 157).

Convém ressaltar a importância da percepção das coisas inconvenientes. O cuidado está na deselegância do traje haja vista que o uso de tecidos leves e longas caudas dos vestidos não transmitem boa imagem. Além deste é necessário um cuidado maior quanto ao tamanho da roupa, “em todo caso, a veste curta demais para ocultar, quando o indivíduo se abaixa, o que deve ser protegido pelo pudor, nunca é sinal de bons modos em país algum” (ROTTERDAM, 2008, p. 158). É importante também manter as vestes sempre limpas e optar por aquela que é mais apropriada ao tipo de corpo.

Sobre os costumes religiosos Erasmo prega o respeito ao crucificado uma vez que “sempre que adentrares os umbrais de uma igreja, descobre a cabeça e, genofletando, ligeiramente, com o rosto voltado para o altar, saúda a Cristo e os Santos” (ROTTERDAM, 2008, p. 161). Isso nos revela a importância de sempre realizarmos o ato de devoção perante a imagem de Cristo seja dentro ou fora da igreja.

Por outro lado a celebração da missa é o momento que exige uma postura distinta do cotidiano. Está, por sua vez, deve pautar-se no respeito e admiração ao onipotente. Neste sentido, Erasmo (2008, p. 162) afirma que:

[...] não fica bem transitar pelo recinto da igreja como peripatéticos. Lugar de passeio são as galerias e as praças públicas, mas não igrejas que foram consagradas para fins de evangelização, para a celebração dos mistérios da fé e para a oração.

Desta maneira, convém ressaltar a modernidade e sabedoria do pensamento Erasmiano uma vez que aconselha a sociedade de seu tempo que “é inútil ir a uma igreja se dali não saíres melhor e mais puro” (ROTTERAM, 2008, p. 163). Deste modo, durante a eucaristia toda a postura deve ser refletida e recolhida.

Os banquetes e refeições envolvem elegância e bons modos. A mesa é um lugar sagrado, portanto, é necessário respeito. Nada de tristeza, discussões e mal-humor. Antes de sentar-se a mesa deve-se higienizar bem as mãos e as unhas. A oração

realizada para fins de agradecimento deve ser feita no início e término das refeições. Erasmo comenta, ainda, sobre a posição do corpo e das mãos pautado na postura ereta. As mãos devem estar sobre a mesa. Por outro lado, nada de pousar os cotovelos sobre a mesma, pois, marca deselegância.

Sendo assim, Erasmo enumera algumas atitudes que devem ser evitadas durante as refeições. São inaceitáveis a inquietude sobre a cadeira, assim como, ficar com uma das mãos sobre peito. Quanto à criança esta deve ser excluída das refeições. Todavia, há regiões que

[...] o costume obriga que criança, junto de adultos, tome as refeição na ponta da mesa, tendo a cabeça coberta. Em todo caso, a criança não se aproxime da mesa a não ser que expressamente convidada. Também não pode permanecer junto da mesa até o final da refeição (ROTTERDAM, 2008, p. 167).

Ainda sobre as refeições Erasmo compara o hábito de iniciar a refeição com o consumo de bebidas com o “hábito dos alcoólatras que bebem não por sede e, sim, por impulso” (ROTTERDAM, s/d, p. 168). Neste caso, tal mania pode resultar no comprometimento da saúde. É importante evitar a ejeção de líquidos após as refeições e engolir pedaços inteiros de comida. Além deste, Erasmo cita como deselegante o hábito de observar a maneira como os outros comem e falar com a boca cheia de comidas.

Erasmo alerta para algumas precauções nos banquetes. Assim, como nos dias atuais, é totalmente repugnante repor no prato o alimento já consumido, muito menos, passar para outrem. Também não se deve atirar restos de comidas para debaixo da mesa. Neste caso, o correto é reservar no canto do prato. Outra atitude abominável é criticar o banquete servido. Além de mal-educado é atitude de desrespeito para com o anfitrião. Deve-se evitar a prática de falar mal de pessoas ausentes, pois, não é nada agradável.

Nos encontros e conversas é fundamental o respeito a pessoas mais velhas e autoridades, devendo-se “honrar a quem o merece independentemente de sua etnia” (ROTTERDAM, 2008, p. 177). Isso significa venerar, principalmente, os idosos e aos cultos religiosos. É de bom modo, tirar o chapéu ao iniciar uma conversa e, além disso, é relevante fixar o olhar para a pessoa com quem conversas. A voz deve estar em um tom suave e plácido. Além disso, durante a conversa devem-se evitar algumas palavras obscenas e a curiosidade quanto às coisas alheias. Segundo Erasmo (2008, p. 179), não é conveniente;

[...] ajustar o cabelo movimentos da cabeça; tossir à toa; escarrar; coçar a cabeça com a mão, limpar os ouvidos e assoar o nariz; afagar o rosto como se fosse para desfazer o rubor da vergonha; esfregar a nuca; empinar os ombros, aliás, mania generalizada entre alguns italianos; dizer não com o movimento rotatório da cabeça ou chamar com gesto reduzido da mesma.

Há também a necessidade de precaver-se contra a omissão de palavras obscenas. “Criança inocente não deve emprestar sua língua para palavras obscenas nem aplicar os ouvidos às mesmas” (ROTTERDAM, 2008, p. 180). Quanto a confidencia de segredos Erasmo abomina aqueles que, por ventura, transmitem a outrem os segredos guardados para si. Em todo caso, o ideal é não confidenciar teus segredos, para que nada seja revelado.

Por outro lado, é de pouca civilidade a curiosidade e o desrespeito às coisas alheias. Neste caso, deve-se evitar a indiscrição haja vista que tentar decifrar uma carta que não lhe for endereçada nada mais é bisbilhotice e curiosidade. Além disso, Erasmo alerta quanto às brigas e rivalidades, pois, “menino educado não briga com ninguém e menos com colegas” (ROTTERDAM, 2008, p. 180).

Neste caso, a fim de controlar tais indisciplinas e impulsos agressivos Erasmo indica a prática de esportes.

Dizem que a índole da criança se faz transparecer por ocasião dos esportes. Com efeito, se alguém está propenso ao ludíbrio, á falsidade, ás rixas, á ira, á violência, á arrogância, então será

justamente na competição esportiva que a natureza desnuda seus pontos fracos (ROTTERDAM, 2008, p. 183).

Neste sentido, o esporte é a chave para conhecer a índole e personalidade do educando. Por meio deste, o educador visualizará os defeitos e virtudes do educando. É um espaço para adquirir vivacidade e disciplina. Desta forma, Erasmo afirma que a criança educada comporta-se no esporte do mesmo modo que se comporta a mesa.

Para finalizar, Erasmo recorre ao modo de porta-se perante o leito. A princípio frisa o silêncio no momento do recolhimento ao leito. Em companhia, evitar a inquietude e moléstia. É de suma importância a oração durante o período noturno e, principalmente, ao iniciar a jornada diária. "Em suma, aos que tiveram a ventura de ser nobres pelo nascimento seria vergonhoso se também não correspondessem com hábitos adequados a sua categoria" (ROTTERDAM, 2008, p. 185). Para aqueles que fora premiado com a humildade Erasmo indica a reposição do brilho extirpado pela classe social a qual pertence.

Portanto, por meio da educação o indivíduo aprende a cultivar a própria liberdade. Neste sentido, para o homem humanista lugar de criança e adolescente é na escola ou em casa na companhia de um bom preceptor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando suprir as necessidades que emergiam na nova sociedade constituída por um novo olhar centrado no homem enquanto detentor de potencialidades, Erasmo almeja a formação de indivíduos voltados para os bons costumes. Imerso em um contexto voltado para hierarquia social, Erasmo propõe, por meio de sua obra, democratizar a educação, ou seja, levar o conhecimento para todas as crianças, que devido à classe social a qual pertence, não tivera igual oportunidade de acesso.

Neste sentido, através da educação que o homem desenvolve sua condição de homem. Isto é, o conhecimento proporciona a evolução humana.

Deste modo, A Civilidade Pueril é um importante livreto escrito no ano de 1530, todavia, adequado para a nossa sociedade atual. Seu texto possui um inestimável valor, haja vista que princípios almejados neste período são relevantes para nossa atual sociedade. Isso significa que no momento em que Erasmo ansiava levar a educação para todas as crianças estaria praticando o que hoje designamos de inclusão social.

Concluindo, Erasmo defende valores e princípios inerentes ao processo educativo e este, por sua vez, deve ser passado desde o seio familiar. Neste sentido, o homem passa a ser valorizado a partir da sua própria estrutura existencial. Para finalizar, o processo educativo visa à formação de um homem capaz de atuar na sociedade e, além deste, desenvolver sua criatividade e potencialidade. Portanto, o homem não nasce homem, torna-se homem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

MORE, Thomas; ROTTERDAM, Erasmo. **Os Pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ROTTERDAM, Erasmo. **De Pueris (Dos Meninos)**. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de. **Erasmo, o humanismo e a educação**. Disponível em: www.periodicos.udesc.br. Acesso: 13/08/2012

PROCESSO EDUCATIVO: FAMÍLIA E ESCOLA POR UMA EDUCAÇÃO COMPARTILHADA¹²¹

Jéssica Elaine Inácio Chagas- UNESPAR- Campus Paranavaí²
jessicaeichagas@hotmail.com

Nilva de Oliveira Brito dos Santos – cicero.nilva@uol.com.br/ Cássia Regina Dias
Pereira - cassiadiaspereira@yahoo.com.br
UNESPAR - Campus Paranavaí³

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade propor uma discussão sobre a história da educação, bem como apontar alguns aspectos que resultaram na atual crise da Educação Brasileira. Para isso, a metodologia utilizada pautou-se na revisão bibliográfica a partir do estudo de autores clássicos e contemporâneos. Além desta, comporta também o relato de experiência através da prática inerente a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES. O projeto FAMILIOTECA, atua junto ao Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, EFMP, localizado na cidade de Paranavaí, Paraná, em parceria com a Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus Paranavaí e tem como objetivo estreitar o relacionamento entre família e escola refletindo, assim, no progresso do educando inerente ao processo educativo. Como resultado, temos a participação ativa dos pais dos alunos da presente instituição de ensino que buscam o êxito educativo de seus filhos. Além disso, há relato de professores que confirmam a melhoria do educando dentro da sala de aula, seja na disciplina e comportamento do mesmo, seja no avanço no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família.

¹²¹ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação a Docência - PIBID da FAFIPA, com o apoio da CAPES, no período de 2010-2011.

² Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

³ Professoras Orientadoras. Mestres em Educação. Professoras e membros do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

A família brasileira constitui hoje um novo panorama social. Os adultos, sobretudo os pais, encontram sérias dificuldades em educar seus filhos. Jamais, na história da educação, os pais estiveram tão perdidos e despreparados na árdua tarefa de educar. Desde o surgimento da família a humanidade trilhou caminhos até chegar à atual conjuntura familiar. Sendo assim, a educação não pode ser compreendida fora do contexto histórico.

Este artigo focaliza o modo de vida das famílias contemporâneas, que se distanciam cada vez mais dos modelos tradicionais de educação, e, destaca também, a participação mínima dos pais, nos assuntos relacionados ao processo ensino e aprendizagem de seus filhos. Isso significa que, a maioria dos pais, se faz presentes dentro da escola em alguns momentos apenas, ao invés de participar e acompanhar ativamente o filho dentro da instituição de ensino.

De modo geral, o perfil dos alunados inerentes ao processo de ensino e aprendizagem apresenta características cada vez mais preocupantes marcado pela indisciplina, alto índice de evasão e distúrbios no processo educativo. Atualmente, os alunos detêm de comportamentos e atitudes totalmente distintas dos modelos tradicionais. Os professores estão assumindo funções que não são lhes destinadas. Ou melhor, a escola não está preparada para assumir a função da família. Neste sentido, os pais não podem incumbir à escola a função de educar, e sim, unir-se a ela para a eficácia do processo de aprendizagem do aluno.

Diante deste contexto, observa-se a necessidade do auxílio aos pais, no que diz respeito aos malefícios gerados pela sociedade contemporânea, contribuindo à reflexão do sujeito enquanto participante do processo educacional. Neste sentido o projeto FAMILIOTECA visa dedicar-se ao fortalecimento da relação família e escola, servindo como intermediário, preconizando e socializando as realidades das duas instituições sociais.

Para compreendermos como a família está sendo definida na atualidade, é necessário realizarmos um breve percurso histórico.

1- BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA FAMILIAR

A família sendo instituição social está sujeita a mudanças. Nas comunidades tribais a educação ocorria por meio da vivência cotidiana, entretanto, não existia um responsável para desenvolver o processo de aprendizagem. Nas tribos predominava o modelo familiar constituído pelo patriarca, sua esposa, filhos com suas mulheres e filhos, portanto, extensa. Assim, "os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações" (SAVIANI, 2001, p. 2). Sendo assim, a aprendizagem ocorria "para a vida e por meio da vida" descartando, assim, a necessidade de escolas.

Nas sociedades de origem Romanas e Gregas as famílias continuam extensas constituídas pelo chefe, mãe, filhos, esposas e filhos, agregados por laços consangüíneos, mas também os escravos agregados. Neste período o pai detinha o poder absoluto sobre os filhos e a mulher. Segundo Cambi (1999, p. 104) a família "é dirigida pelo pater famílias, o qual tem poderes "de vida e de morte" sobre os filhos, pode reconhecê-los ou rejeitá-los". Portanto, percebe-se, claramente, nesta época a desvalorização da infância.

Na Idade Média prevalece a família extensa. Nesta, a criança não vive em um mundo a parte.

Logo que a criança se livra da atenção da mãe ou da ama, mistura-se com os adultos: veste-se da mesma forma (não havia traje especial para ela); participa dos mesmos jogos, frequenta as mesmas festas (geralmente religiosas); não há preocupação em excluí-las das conversas dos adultos, e estes não se abstêm de qualquer referência a assuntos sexuais na presença delas. Há uma

certa promiscuidade, sendo comum dormirem na mesma cama com os pais ou com criados que delas cuidavam (ARANHA, 1996, p. 58).

A partir do Século XV começa a surgir uma preocupação com relação ao pudor. A criança passa a ser vigiada para evitar-se a promiscuidade.

A trajetória até aqui percorrida possibilita a percepção de que a educação caracterizava-se como autoritária e severa. A família, por ser extensa, obtinha função de reprodutora e, além da preservação e transmissão dos costumes e valores.

O século XVIII passou por profundas mudanças que refletiram no século seguinte. A Revolução Industrial proporcionou um novo caminho no mundo do trabalho. As substituições da mão-de-obra braçal pelas máquinas resultaram na divisão do trabalho e aumento da demanda de operários. Além disso, reduz-se a extensão da família.

No Brasil o número de trabalhadores homens era insuficiente para atender à demanda, assim, as mulheres são incorporadas no mercado de trabalho. A mulher sai do trabalho doméstico para o trabalho nas fábricas por necessidades econômicas, conforme evidencia Beltrão (1969, p. 94), uma “ocupação profissional da mulher fora do lar e do círculo doméstico”.

Esta situação vai afetar diretamente nas relações familiares em decorrência da mudança do papel social da mulher. O momento em que as mulheres deixam seus lares, a educação de seus filhos fica a mercê de outros, passando grande parte de seu tempo longe dos filhos e não podendo acompanhar o desenvolvimento dos mesmos. Então, a educação destas crianças passa a ser de responsabilidade da escola.

Hoje, de um modo geral, a escola está assumindo as funções destinadas à família. Neste sentido, Lombardi (2006, p. 4) afirma que o grande problema hoje está em “atribuir à escola tamanha importância, a ponto de transformá-la em panacéia para todos os males de nossa sociedade”. Para tanto, analisaremos a seguir a atual conjuntura familiar, reflexo do processo histórico.

2- AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

A família contemporânea possui características peculiares diferentes das anteriores. Ser família hoje significa deter laços afetivos cujo principal elemento é o amor, o respeito e a transparência. Neste caso, referimo-nos as famílias nucleares constituída pelo pai, mãe e filhos.

As novas configurações familiares transferem o papel da educação, antes destinado à mãe, ora entre os membros familiares, ora para instituição escolar. Isso deve ao fato das transformações advindas da Revolução Industrial que alterou as formas de educação familiar e o relacionamento entre pais e filhos. Neste sentido, observa-se que não existe um modelo familiar ideal no qual serão garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento da educação.

As condições necessárias para a criação de crianças não estão contidas na forma pela qual se apresenta a família. Assim, é possível descolar a configuração da família das condições necessárias para a transmissão familiar. Esse é um ponto central, pois muitas vezes, a partir da aparência de determinada família, identifica-se a tal ‘falta de estrutura’ (TEPERMAN, 2012, p. 45).

Assim, na atualidade, as famílias configuram um cenário no qual os pais estão cada vez mais despreparados perante a árdua tarefa de educar que, porventura, está muito mais difícil. Cabe ressaltar que nos últimos anos o relacionamento entre pais e filhos ganhou mais autenticidade e menos autoritarismo. Isso significa que a

onipotência paterna deu lugar à relação democrática onde os pais entendem e respeitam seus filhos.

Com as mudanças ocorridas durante o século XX, tanto no campo das relações humanas como no da educação, as pessoas foram aprendendo a respeitar as crianças, entendendo que elas têm, sim, querer, gostos, aptidões próprias e até indisposições passageiras (ZAGURY, 2000, p. 13).

No entanto, o grande problema, diga-se de passagem, é que os pais perderam o controle da liberdade dada aos filhos. E o que é pior, alguns acreditam ser um “crime” negar algo a eles. Segundo Cury (2008, p. 10), “nossa geração quis dar o melhor para as crianças e os jovens. Sonhamos grandes sonhos para eles. Procuramos dar os melhores brinquedos, roupas, passeios e escolas”.

Como podemos observar, o papel dos pais é fundamental na formação do caráter das crianças. Desta forma, eles são exemplos que a criança, certamente, seguirá. Muitos pais, na teoria, dizem coisas maravilhosas aos filhos, no entanto, na prática, agem de forma oposta, ou seja, são impacientes, agressivos e intolerantes. O que acontece é que os pais esqueceram que a criança possui facilidade em memorizar o que vê, portanto,

Tudo que é registrado não pode mais ser deletado, apenas reeditado através de novas experiências sobre experiências antigas. Reeditar é um processo possível, mas complicado. A imagem que seu filho construiu de você não pode mais ser apagada, só reescrita (CURY, 2008, p. 18).

Neste sentido, ressaltamos a importância de um relacionamento familiar voltado para sentimentos afetivos, carismáticos e carinhosos. A imagem que seu filho tem dos pais é primordial para a riqueza da relação. No ponto de vista do autor, se não construirmos uma excelente imagem para nossos filhos, com o tempo cria-se um abismo emocional com pouco afeto e muitas críticas e atritos.

O problema maior é que os pais estão tendo sérias dificuldades para saber empregar o “sim” ou o “não”. Os pais não conseguem colocar em prática a nova

forma de educar. Ou ainda, encontrar um tempo para reunir-se com a família, em especial com o filho. Diante dessa realidade marcada pelo individualismo e egocentrismo, presente na vida dos jovens, os pais não conseguem colocar em prática a nossa forma de educar. Segundo Cury (2008, p. 21) “a sociedade se tornou uma fábrica de estresse. Não temos controle sobre o processo de formação da personalidade dos nossos filhos”.

Atualmente os jovens têm, diariamente, acesso a milhares de informações pelos meios de comunicações. O que acontece é que os pais ensinam os princípios éticos, solidários e consumo necessário. No entanto, o sistema ensina o oposto: a serem consumistas e individualistas. Além disso, os meios de comunicações estão, cada vez mais, afastando os momentos ímpares das relações familiares.

O processo econômico de aceleração do tempo tem gerado efeitos adversos na vida humana, e esse novo ritmo, característico das relações capitalistas, fez diminuir o tempo de estar com os outros, de compartilhar, de conversar (BARBOSA, 2012, p. 9).

Sendo assim, se os jovens não obtiverem embasamento necessário cairão nas garras do sistema. Isso significa que há necessidade de prepará-los à vida, cheia de altos e baixos, na luta pela sobrevivência e sendo capazes de escolher e decidir, segundo Cury (2008, p. 22) devemos preparar os “filhos para sobreviverem nas águas turbulentas da emoção e desenvolverem capacidade crítica. Só assim poderão filtrar os estímulos estressantes. Serão livres para escolher e decidir”.

Nas linhas descritas até então podemos observar um novo modo de sociedade e, conseqüentemente, um novo modo de educar na qual os pais encontram dificuldades em colocar em prática. Entretanto, vale ressaltar que a prática é totalmente distinta da teoria, porém, as duas devem estar em consonância. Pensando nisso, o projeto FAMILIOTECA desenvolve um trabalho com os pais visando o suporte necessário na educação e relação entre pais e filhos com a finalidade da melhoria do desenvolvimento global do aluno.

2- FAMILIOTECA: UM PROJETO QUE VAI DA ESCOLA PARA A FAMÍLIA E COLOCA A FAMÍLIA DENTRO DA ESCOLA

O projeto Familioteca é custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID em parceria com a Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí, UNESPAR e conta com a presença das bolsistas do curso de pedagogia que desenvolve o projeto no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, EFMP – Unidade Polo, localizado na cidade de Paranavaí, Paraná, juntamente com a supervisora Mari Tatiane de Col orientadas pelas coordenadoras do projeto professoras Nilva de Oliveira Brito dos Santos e Cássia Regina Dias Pereira.

O projeto Familioteca surgiu como objetivo de atender as necessidades da equipe pedagógica da presente instituição de ensino pontuadas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP). Criado em 2010, o projeto atende pais e alunos do ensino fundamental do Colégio Unidade Polo totalizando 21 turmas e, aproximadamente 719 alunos e seus respectivos pais.

A princípio as bolsistas em consonância com a equipe pedagógica conheceram a realidade dos alunos e da escola e, por conseguinte, analisaram o PPP da instituição. Sendo assim, detectaram a necessidade do trabalho com os pais e alguns alunos uma vez que foram apontados problemas a serem trabalhados na relação família e escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio pontua a necessidade de participação da família no ambiente escolar. Por meio disso, o Familioteca atua diretamente com as famílias orientando a importância de atuarem juntos no processo educativo, assumindo seu papel como agente educador, com uma única finalidade o progresso do educando.

A dinâmica de trabalho se constitui por meio de encontros quinzenais. A princípio as bolsistas se reúnem para elaboração do plano de ação que envolve leituras, discussões, pesquisas e estudos. Por conseguinte, convidamos os alunos e pais de forma oral e impressa, além disso, utilizamo-nos de alguns meios de comunicações como jornais impressos, rádio e telefones. Por último, realizamos os encontros dentro da instituição no período noturno. A metodologia de trabalho envolve palestras, debates, dinâmicas e discussões em torno do assunto.

No início do trabalho foi realizado com os pais uma pesquisa a fim de detectarmos os dias e horários que fossem convenientes a sua rotina. Além desta, outra pesquisa foi aplicada envolvendo temas atuais onde os pais votaram no tema que mais lhe agradava e, ao mesmo tempo, que mais têm dificuldades em tratar com o filho.

Em alguns encontros convidamos profissionais da área dentro do tema abordado para elucidar a fala apresentada pelas bolsistas. Percebemos essa necessidade, pois, os pais possuem dúvidas aprofundadas sobre os temas que somente profissionais especializados podem saná-las.

Os temas trabalhados até o momento incluem a humanização da educação cujo convidado foi o palestrante Gildário Júlio; afetividade em ambiente doméstico e limites e disciplinas que contou com a presença da psicóloga Maria Caroline e prevenção ao uso de drogas cujo participante especializado era o membro da Comunidade Emanuel da cidade de Paranavaí, Everton. Neste sentido, pretendemos abordar nos próximos meses outros temas que compõem o cronograma anual dentre eles estão: Saúde e Sexualidade que contará com a presença da Enfermeira Dayana Barradas e Bullying cuja participante já convidada pela supervisão à professora PDE Márcia Cavalheiro.

O projeto Familioteca atende, atualmente, cerca de 20 famílias. No entanto, estamos traçando metas e estratégias a fim de elevar o índice de famílias atendidas pelo projeto. Vale ressaltar que, de modo geral, os motivos que levam os pais a não

participarem do projeto são: a alta carga horária de trabalho que impede a participação, o excesso de trabalho que interfere na pré-disposição, o fato do projeto não ter retorno financeiro ou até mesmo a troca por outros afazeres com horários compatíveis ao do projeto.

Sendo assim, pode-se dizer que tais pais estão negligenciando o processo educativo dos filhos dando ênfase apenas no sustento e necessidades básicas dos mesmos. Em geral, o que prevalece é a preocupação com financeiro, ou seja, trabalhar para alimentar e vestir os filhos. Essas famílias estão se ausentando da função destinadas a elas, ou melhor, delegando a escola. Convém ressaltar que isso resulta em filhos revoltados, conturbados e, além do mais despreparados para a vida em sociedade.

Como podemos perceber estes pais contribuem para o aumento da atual crise familiar. Ao invés apropriarem a oportunidade que o colégio oferece, optam por ignorarem o projeto que é tão fundamental e relevante na árdua tarefa de educar haja vista que eles detêm de diversas dúvidas e problemas familiares que o projeto pode sanar e contribuir para a melhoria nas relações familiares.

A crise atual na educação brasileira caracteriza-se pela desestruturação das famílias nucleares. Neste caso, os fatores que contribuem para tal crise são:

A dissolução dos lares, por meio do divórcio ou separação dos casais, constitui o primeiro indicador de insatisfação com um modelo familiar baseado no comprometimento de seus membros por um longo período. Em segundo lugar, a crescente frequência com que às crises matrimoniais se sucedem, assim como a dificuldade em compatibilizar casamento, trabalho e vida, associa-se a outras tendências importantes: o adiamento da formação de casais e a formação de relacionamentos sem casamento (PUC, s/d, p. 61).

O resultado dessas diversas tendências, associada à incorporação maciça das mulheres no mercado de trabalho, produz um impacto relevante nas famílias. De modo geral, as famílias tendem a serem menores e passam menos tempo juntas.

Neste sentido, identificamos algumas mudanças nas famílias brasileiras não apenas quanto aos valores, mas a composição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a família se constitui como primeira agente de socialização do sujeito. Portanto, responsável pela transmissão de valores, crenças, concepções de mundo e formação de identidade. É certo que a escola é uma instituição que irá colaborar com os pais neste sentido, no entanto, nunca os poderá substituir. Neste sentido, é indispensável que a família e a escola em certa fase da vida caminhem juntas visando o processo educativo do sujeito.

A trajetória percorrida pela família brasileira mostra que o momento em que a mulher adere ao mercado de trabalho incumbe à escola a função de educar. Atualmente, as mulheres detêm participação fundamental, em alguns casos, decisiva no orçamento familiar. Com isso, o tempo destinado à educação não é suficiente para constituir uma formação adequada. Isto é, os pais trabalham o tempo todo e, o pouco de tempo que têm com o filho, optam pelo repouso ou, até mesmo, por realizar tarefas domiciliares.

Sendo assim, a meu ver, o que é primordial na relação entre pais e filhos realmente é a dedicação e o tempo oferecido a eles. Enquanto os pais ocupam-se com o trabalho diário, os filhos estão cada vez mais ocupados com a televisão, videogames, computadores, etc., tudo para suprir a ausência dos pais.

Realmente educar não é uma tarefa fácil. No cotidiano nos deparamos com situações complexas que, a princípio não sabemos resolver. Educar é um desafio diário, é um processo árduo e longo que envolve dedicação, paciência e atenção. Para tanto, o projeto Familioteca está com as suas portas abertas para pais que

desejam criarem cidadãos e, ao mesmo tempo, seres humanos capazes de praticar o humanismo e valores transmitidos.

REFERÊNCIAS

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo, UNESP, 1999.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

PUC – Rio. **Família: novas configurações e rede de apoio**. Disponível em: w2.dbd.puc-rio.br/pergamum/.../0610370_08_cap_03.pdf. Acesso: 21-08-2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação**: LDB trajetória limites perspectivas. 7, ed. Campinas: Autores associados, 2001.

ZAGURY, Tânia. **Limites Sem Trauma**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO PROFESSOR¹²²

Jocimara de Andrade (UNESPAR-Paranavaí, jocyander@hotmail.com)¹²³
Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR-Paranavaí nilvaobs@gmail.com)¹²⁴

RESUMO

Este artigo na área da Educação, tendo como objeto de estudo, a ludicidade, objetiva evidenciar a importância do lúdico, enquanto suporte didático-pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Fundamenta-se teoricamente nos autores Kishimoto (2003), Vygotsky (1998) e Friedmann (2000), além de documentos, entre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA, 1990) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 2012). Efetuou-se como procedimento metodológico, paralelo à pesquisa bibliográfica uma análise documental relacionada à Educação Infantil. Busca-se neste texto evidenciar como a ludicidade inserida nas atividades pedagógicas possibilita o aprender de forma prazerosa, com perspectiva de bons resultados. Espera-se com o trabalho estimular os professores à pesquisa sobre o tema, a fim de que possam desenvolver uma prática pedagógica na Educação Infantil envolvendo o lúdico.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A construção do trabalho, tendo como suporte, o materialismo histórico dialético, adentra a área da Educação, na perspectiva de se discutir a educação Infantil. Quanto à dialética Gasparin argumenta:

A dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação. "[...] o método

¹²² Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da UNESPAR-Paranavaí, subsidiado pela Fundação de Apoio à IES, no período de 2012.

¹²³ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da UNESPAR- Paranavaí – Paraná.

¹²⁴ Professora Orientadora. Doutoranda em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

dialético considera o mundo em movimento, '[...] é a ciência das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza [...] e da sociedade num estado de mudança, de desenvolvimento perpétuo [...]'. (GASPARIN, *apud* KONDER, 1981, p. 8).

Ancorada em teóricos como Vygotsky (1998), Kishimoto (2003) e Friedmann (2000), busca-se analisar a importância da ludicidade na Educação, enquanto alternativa no encaminhamento do processo ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Kishimoto (2003) prioriza a ludicidade como uma necessidade de cada ser humano em qualquer idade e época. A ludicidade não pode ser vista apenas como diversão.

No desenvolvimento das crianças é evidente a transição de uma forma para outra através do jogo, que é a imaginação em ação. A criança precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia (KISHIMOTO, 2003, p. 50).

A criança precisa de tempo e espaço, para aquisição do conhecimento e a utilização do lúdico na sala de aula é fundamental para a apropriação do conhecimento. Uma vez que esta prática não vem fazendo parte do dia-a-dia da criança pretende-se com este suporte mostrar aos educadores a importância do trabalho envolvendo o lúdico.

As atividades lúdicas na Educação Infantil são fundamentais para a formação das crianças e facilitadora do relacionamento e das vivências em sala de aula. Promove a imaginação e, principalmente as transformações do sujeito em relação ao objeto de aprendizagem. É uma prática valiosa, e serve como mediadora na relação crianças e aquisição de conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo das mesmas.

Para a produção do trabalho, a pesquisa bibliográfica e a análise de documentos relacionados à Educação Infantil, tendo como objeto o lúdico foram consultados. A pesquisa bibliográfica é fundamental para todo educador uma vez que, de acordo com Severino :

[...] é uma atividade intelectual auxiliar do estudioso no processo de maior apreensão e compreensão do conhecimento. Afinal, ao se

empreender o estudo de um assunto, deve-se anteriormente considerar o que já existe sobre o mesmo, o que outros autores disseram e com quais questões se defrontaram quais os limites epistemológicos encontrados e as perspectivas de sua superação, de modo a não cair na repetição vulgar e, efetivamente, dar um passo efetivo em direção ao domínio do conhecimento (SEVERINO, *apud* SILVA, 2001).

A pesquisa possibilita a fundamentação e a construção do saber próprio, bem como inovações no campo científico, cultural e profissional. Ao professor nesta perspectiva cabe analisar o conteúdo, a ser desenvolvido, via ludicidade, bem como seus benefícios para a educação. Além do que se faz necessário buscar os autores que investigam esta área em benefício da aprendizagem das crianças.

A análise dos documentos a respeito da Educação Infantil foi efetuada conforme destaca Severino (2000, *apud* SILVA, 2001). Todo material documental possibilitou na caminhada uma reflexão e saneamento das dúvidas.

O lúdico é um instrumento essencial para trabalhar com a criança. Não se tem definição exata do conceito de ludicidade, no entanto observa-se que o lúdico é uma atividade criadora, não somente como brincadeira, mas trazendo para a criança emoção, alegria, imaginação e euforia, tira o discente da rotina.

A idéia de evolução natural da criança é enfatizada a importância do simbolismo infantil. Considera que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas, primordiais, para “integrar o crescimento de poderes físico, mental e moral”. Sua proposta pode ser caracterizada “como currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança (KRAMER, 2010, *apud* FROEBEL, 1782 p. 26):

A autora deixa claro que a ludicidade, o brincar e o jogar possibilitam ao aluno o acesso a uma variedade de situações de aprendizagem, possibilitando-lhe discussões que contribuem para o seu desenvolvimento. Quando o aluno interage com o objeto de aprendizagem, esta tem probabilidade de ocorrer com mais facilidade. O brincar está vinculado à linguagem natural da criança, independente da

classe social e a época à qual esta inserida, propicia acesso à cultura, num processo dialético de maturação.

No Referencial Curricular Nacional (RECNEI, 2000) a brincadeira é considerada como linguagem infantil que deve ser contemplada nas instituições de ensino possibilitando que as crianças possam exercer sua capacidade de criar e aprender, desenvolver sua autonomia. Com os jogos e brincadeiras a criança torna quem deseja ser, e neste mundo imaginário desenvolve suas próprias capacidades simbólicas, além de aprender as regras nos jogos. Esta regra ajuda a pensar que, na sociedade em que vivemos temos também nossos deveres, ou seja, regras a serem seguidas.

O brincar está expresso também em documentos oficiais visando garantir o direito da criança, como, é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990):

Art.4º: [...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1990, p. 3 grifos nossos).

A criança não escolhe lugar para brincar, brinca conforme seu desejo. O Estatuto elaborado, pensando na defesa da criança e no adolescente, destaca o direito destes ao lazer, à prática de esportes à liberdade do brincar e se expressar. No entanto a garantia do brincar da criança não é dever somente dos órgãos competentes, mas de toda a sociedade. A sociedade deve ter clara a sua parcela de contribuição para com o processo do brincar na infância. Há que se ressaltar outro documento importante, a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Princípio VII [...] A criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o gozo deste direito [...] (UNICEF, 2012, p. 1).

O termo lúdico está vinculado aos direitos da criança, auxílio ao seu desenvolvimento e fonte de aprendizagem, defendido por muitos teóricos e registrado nos documentos. Trabalhar com as brincadeiras nas séries iniciais no processo de ensino e aprendizagem constitui um recurso para a prática educativa.

Os jogos ou as brincadeiras devem ser pensados visando atingir os objetivos educativos, ou seja, o que o educando necessita alcançar: noções espaciais, físicas, coordenação, integração, fixação da alfabetização entre outras. Por esta razão discute – se neste trabalho a questão do brincar no cotidiano da escola que atende a Educação Infantil.

1 O BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR

O brincar no cotidiano escolar, ajuda a criança a identificar o ambiente no qual está inserida, a escola. As brincadeiras para sala de aula devem ser planejadas, para que se alcancem os objetivos observando-se as necessidades encontradas na sala de aula. O professor deve verificar o valor do brinquedo ou objeto colocado na área da brincadeira, questionando qual o uso que a criança fará que tipo de experiência poderá adquirir com o objeto, com a brincadeira apresentada para a mesma, e o que ela desenvolverá com este tipo de brincadeira. A esse respeito Friedmann (2006) explica que durante as brincadeiras dirigidas faz-se necessário a participação do educando. Quanto às regras, o professor deve agir como orientador. Nestas brincadeiras é possível observar a participação de cada indivíduo, quais são seus limites e o grau de respeito às regras.

É através das brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para diálogo com o mundo dos adultos, onde “ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (KISHIMOTO, 2003, p. 69)”.

É possível que através do lúdico se descubra mais do que se possa imaginar. É um mundo ao qual a criança faz parte e cria seus próprios símbolos. Onde ela aprende com suas ações e se desenvolve, mesmo sem perceber. Permitir que ela traga para a escola o brincar como parte complementar de seu ser e auxiliá-la neste processo de aprendizagem é estar cooperando para um crescimento prazeroso e formativo.

Quando as brincadeiras são direcionadas pelo professor, há intencionalidade educativa. Mas poderá acontecer o contrário, professor não consegue verificar o desejado. No entanto conseguirá observar outras ações significativas para o processo de aprendizagem, com um rendimento qualitativo nas salas de aula.

Jogos orientados pelo professor, como os educativos ou didáticos, que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conteúdos, porque proporcionam modificação cognitiva, ou seja, a passagem de uma postura de sujeito não pensante para sujeito ativo intelectualmente (KISHIMOTO, 2003, p. 81)

Sabe-se que para inserção na sociedade há que se propiciar uma educação de qualidade. Nesse sentido é preciso formar o aluno crítico, aquele capaz de solucionar problemas e ajudar a sociedade a se desenvolver. Desde a educação infantil é preciso aguçar o senso crítico da criança, através de brincadeiras que demandem solução de problemas. As perguntas, debates, instigam a criança no processo de aprendizagem.

Para que as brincadeiras educativas ou didáticas propiciem ao aluno uma capacidade de desenvolvimento intelectual ampla é necessário um bom espaço educativo e condições adequadas para o aprendizado (KISHIMOTO, 2003). Quando a criança aprende com o lúdico, dificilmente ela esquecerá o que aprendeu, uma vez que pode pegar, tocar e fazer parte desta construção de conhecimento. Nós adultos recordamos algo que aprendemos na nossa infância, e muitas vezes essa recordação tem aspectos do lúdico. O jogo ou a brincadeira na sala de aula motiva o aluno a aprender, a querer mais e a buscar o conhecimento.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parcerias bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço educativo na educação infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 38).

Além das brincadeiras na sala de aula, pode-se contar ainda com outro recurso essencial para assessorar o professor da educação infantil, o brinquedo educativo. Este ganhou grande espaço na construção do conhecimento, pois toda criança independente de questões de gênero, etnia e classe social tem um brinquedo em sua casa, e esse pode ser o início de uma construção de conhecimento.

A criança vem para a escola, e se nesta existirem brinquedos, ou seja, ela não será afastada completamente da sua infância. A única diferença é que na escola os brinquedos pedagógicos têm a função educativa, e o professor o utiliza como facilitador da aprendizagem.

2 O BRINQUEDO PEDAGÓGICO

A evolução do brinquedo vem gradativamente acompanhando o desenvolvimento tecnológico da humanidade. E o brinquedo que era simples e de fácil manuseio se torna digital e complexo. A criança do século XXI está se tornando cada vez mais eletrônica.

Não há dúvida que nestes tempos a criança quer brincar com objetos mais sofisticados, como jogos de computador, mini game, vídeo game, entre outros, mas há necessidade de que os pais estipulem horários e diversifique os brinquedos. Por outro lado é necessário que se tenha em casa algum brinquedo pedagógico. O brinquedo pedagógico na escola vem sendo uma fonte de estímulos aos alunos. Faz com que o mesmo se aproprie do objeto e interaja com o mundo.

O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva à criança a ação e à representação, a agir e imaginar. Manipulação, posse, consumo, o brinquedo introduz a criança nas operações associadas ao objeto. A apropriação se inscreve num contexto social: o brinquedo pode ser mediador de uma relação com outra (KISHIMOTO, 2003, p. 68).

Como se pode observar, o brinquedo é parte integrante da cultura da criança e ajuda no seu desenvolvimento, tanto motor, como intelectual. A manipulação deste acentua a imaginação, o raciocínio lógico, a interação com meio de aprendizagem. O brinquedo é um mediador que transforma as ações das crianças. Não há necessidade de brinquedos sofisticados, até mesmo um brinquedo feito de sucata serve como meio de aprendizagem para o aluno. Ele aprende a construir e imaginar dá vida a seu brinquedo, transforma em um carrinho, boneco, avião e assim a imaginação vai fluindo e se tornando cada vez mais elaborada.

A esse respeito, KISHIMOTO (2003), evidencia que o brinquedo educativo constitui uma forma de ensinar qualquer coisa a criança, ajudando-a completar o seu saber interação com o mundo, estimula a representar a expressar imagens ligadas ao seu cotidiano, colocando-a na presença de reproduções. O brinquedo se torna substituto dos objetos reais, podendo ser manipulado pela criança. Quando a criança se utiliza do concreto para aprendizagem, tendo como mediador o brinquedo é muito mais fácil a aquisição do conhecimento.

[...] a importância do brinquedo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a vivenciar “virtualmente” situações de soluções de problemas que aproximem daquelas que o homem “realmente” enfrenta [...] (KISHIMOTO, 2003).

O senso comum que a criança tem do mundo real, vai sendo transformado em científico pelo professor, e o brinquedo pode se tornar um fator primordial para essa transformação.

Indica que a relevância de brinquedos e brincadeiras indispensável para criação da situação imaginária e indica que este só se desenvolve quando se tem à disposição experiências que se reorganizam, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva (KISHIMOTO, 2003 *apud* VYGOTSKY, 1998, p. 51).

A criança demonstra no brinquedo experiências já vivenciadas, desta maneira ela começa a aprender como agir em determinadas situações.

Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo não é o fator que dá mais prazer a criança, pois ela sente prazeres em outras coisas também como por exemplo chupar o dedo ou a chupeta. No entanto o autor destaca que o brinquedo influencia a formação da personalidade da criança, pois a mesma tem como parte integrante do seu ser o imediatismo, o querer possuir o que não tem. Quando a criança inicia sua fase escolar, sente falta da sua vida de antes (quando ela não estudava), e começa a ficar insatisfeita com a escola, com o brinquedo em mãos ela passa tudo o que está sentindo, se envolve em um mundo ilusório onde seus desejos podem ser realizados.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NESTE PROCESSO

O professor da Educação Infantil deve ter conhecimentos específicos de como atuar com crianças, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma agradável fazendo com que o direito à infância da mesma não seja desvinculado, e que esta educação seja a melhor possível, uma vez que a base de uma boa formação está na Educação Infantil.

Visando esta modalidade de ensino, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), nesta participaram professores da área e diversos profissionais que atuam com crianças, colaborando assim com conhecimentos experiências, como também reflexões acadêmicas, científica e administrativa entre outros.

O RCNEI (1998) apresenta aos professores da Educação Infantil propostas curriculares para sua atuação. O documento apresenta tópicos para o trabalho do professor ao longo do processo ensino e aprendizagem. Ideias para melhorar o cotidiano escolar dos alunos, bem como o procedimento do professor desta área.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversa que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (RCNEI, 1998 p. 41).

O professor deve ter uma formação ampla, para refletir sua ação dentro da sala de aula além de estar atento ao que surge de novo no mercado para crianças. Não é preciso gostar, mas é necessário que tenha conhecimento do que surge de novo no mercado para ter a capacidade de interação entre o aluno e o professor. A criança que fala do desenho que assiste, do game novo que ganhou, da boneca que anda e das pulseiras coloridas, e se o professor não sabe nada disto como será a sua interação quando a mesma quiser falar sobre este assunto. O professor precisa ter capacidade para aproveitar tudo que a criança tem para transformar este conhecimento espontâneo em científico.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (RCNEI 1998, p. 23 grifos nossos).

O educador do século XXI deve adotar posturas diferentes, para atender o aluno desta faixa etária, negociar com seu aluno, sem imposição de regras. A criança pode argumentar, ajudar e questionar valores, desenvolver sua autonomia. As brincadeiras e jogos podem auxiliar o professor, uma vez que a criança no jogo descobre o seu limite, e atende mais facilmente as regras, que foram elaboradas com ajuda dela mesma. É interessante que o educador participe desde o começo, e

fomente no aluno todas as suas capacidades, escutando sempre o que a criança diz e fortalecendo sempre sua autoestima. Se o professor:

[...] souber observar e intervir a partir da lógica da atividade lúdica infantil, descobrirá explorações possíveis, para se obter melhor aproveitamento do brinquedo como mediador das brincadeiras e dos trabalhos mais "escolares", que podem se utilizar dos mesmos materiais [...](KISHIMOTO, 2003, p. 138).

Ser inovador é o papel principal do professor nesta sociedade onde temos que aprender e reaprender todos os dias. Há um grande leque de opções metodológicas, inúmeras tecnologias, e neste contexto o brinquedo a brincadeira e o jogo é uma possibilidade criadora. O mais importante é como o professor ministra o conteúdo, a maneira como ele faz seus alunos interagirem e quererem aprender cada vez mais. É necessário que cada vez mais os professores se capacitem e busquem recursos pedagógicos para melhorar a sua atuação na sala de aula, os alunos de hoje necessitam ser cativados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou um olhar sobre a educação infantil, além de uma inserção no campo científico, contribuindo para a formação desta futura profissional, ora iniciante na pesquisa. Ao recorrer a um referencial teórico sobre o objeto de estudo, a ludicidade, este deixa transparecer a importância do lúdico no processo de ensino, para a aprendizagem das crianças.

A ludicidade está vinculada aos direitos da criança, auxílio ao seu desenvolvimento e fonte de aprendizagem, defendido por muitos teóricos e registrado inclusive nos documentos educacionais. Trabalhar com as brincadeiras nas séries iniciais no processo de ensino e aprendizagem, não é desperdício, mas sim um recurso para a prática educativa.

É possível que através do lúdico se descubra mais do que se possa imaginar. A imaginação é um mundo que a criança constrói e cria seus próprios símbolos, onde aprende com suas ações e se desenvolve mesmo sem perceber. Aceitar que ela exiba para a escola o brincar como parte complementar de seu ser e auxiliá-la neste processo de aprendizagem é estar cooperando para um crescimento prazeroso e formativo, é estar ocasionando um elo entre educando e educador. A criança tem como parte complementar de seu ser o imediatismo, e para esta satisfação manipula o brinquedo transpondo para o objeto tudo o que sente. O brinquedo age como mediador, quando a criança brinca tudo se torna mais fácil.

É necessário um bom espaço educativo estruturado, com condições adequadas para que as brincadeiras educativas ou didáticas propiciem ao educando seu desenvolvimento intelectual.

Inovar a cada dia é o papel principal do professor neste século. Temos que aprender e reaprender todos os dias. Há inúmeras possibilidades de inovação, inúmeras tecnologias, e neste contexto o brinquedo, a brincadeira e o jogo precisam inserir-se na prática educativa. É necessário que cada vez mais os professores se capacitem buscando recursos pedagógicos para melhorar a atuação deste profissional em sala de aula. Os educando necessitam ser conquistados todos os dias.

Utilizar o brinquedo, as brincadeiras e os jogos para entender o universo da criança é a melhor forma de ensiná-la, abrindo um espaço para que ela possa ser, estar e atuar, ou seja, um ambiente em que possa ser criança, em que possa ter uma infância completa dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº8.069**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto./ Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRIEDMAN, A. **O brincar no cotidiano da criança**: São Paulo: Moderna, 2006.

GASPARIN, J. L. **O método dialético na pesquisa científica em educação**. In: BARROS, M. S. F. EDUEM, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 24 mar.2012.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed..São Paulo, 2003.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa Curricular, para educação infantil. 14 ed. São Paulo, editora ática 2003.

LIMA, S. A. **O jogo para Vygotsky**. Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.psicopedagogiasal.com.br>>.Acesso em 20 abr.2012.

MARRACH, S. A. **O lúdico, o riso e a educação no romance de François Rabelais**. 2 ed. Marília: Ensaio,1998.

NEGRINE, A. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância a terceira idade. In **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, A. J. **O processo de pesquisa na graduação**, 2000 Disponível em <<http://www.profwillian.com>> Acesso em 11 abr. 2012.

SILVA, M. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.2001-metodologiadepesquisacombr>> Acesso em 20 jun. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo, 1994.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para Infância. **Varas especializadas e infância**: em defesa dos direitos da criança e adolescente. Editora Saraiva, 2005.

FROEBEL E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO SÉCULO XIX

Joelma Marques de Moura - joelmadiamante@hotmail.com)¹²⁵
Adão Aparecido Molina - aamolina@ig.com.br)¹²⁶

RESUMO

O presente trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre Friederich Froebel (1782-1852), o educador conhecido como o pedagogo dos Jardins de Infância (Kindergarstens), devido a sua proposta pedagógica ser voltada às crianças menores de 6 anos, e ter sido pioneiro no que se refere à educação para a infância. Enfoca, ainda, a vida, a obra e o contexto social, no qual viveu Froebel, objetivando analisar quais foram os acontecimentos socioeconômicos e políticos que motivaram a criação de uma pedagogia para a infância no século XIX. O estudo foi realizado por intermédio de pesquisas bibliográficas, utilizando como fontes textos do autor e outros materiais de artigos e revistas científicas, a partir dos quais foram retiradas informações relevantes para a compreensão e a análise, tanto do período histórico, quanto do pensamento do autor. Por meio desse estudo busca-se contribuir para a divulgação do pensamento educacional desse pensador, pioneiro na pedagogia da educação infantil e que exerce forte influência até os dias atuais, sobre essa modalidade educacional.

Palavras-chave: Friedrich Froebel. Jardins de infância. Século XIX.

INTRODUÇÃO

Em meados do século XVIII, a educação tinha um caráter cristão e assistencialista, o que levou alguns pensadores a partir desse século, a configurarem novas bases para a educação da criança, entre esses pensadores podemos citar Friederich Froebel (século XIX), o qual, como afirma Arce (2002a) no título de seu livro, foi “o

¹²⁵ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da UNESPAR/FAFIPA/Campus Paranavaí-PR.

¹²⁶ Orientador. Professor Doutor do Colegiado do Curso de Pedagogia, UNESPAR/FAFIPA/Campus Paranavaí-PR.

pedagogo dos Jardins de Infância", sendo ele um dos primeiros educadores a preocupar-se com a educação das crianças pequenas (ARCE, 2002b).

Este artigo tem como tema a vida e o pensamento educacional de Froebel, situado no século XIX. Objetiva analisar a pedagogia da infância proposta pelo autor, a partir das transformações da sociedade burguesa no século XIX, estudar o momento histórico e as transformações sociais do período e compreender o pensamento educacional do mesmo a partir dessas transformações.

Diante da abordagem do tema apresentado nesse trabalho, busca-se enfatizar e divulgar a relevância da pedagogia adotada por Froebel, no século XIX e a partir dos pressupostos da metodologia dialética, pretendemos analisar: Quais foram as transformações políticas, econômicas e sociais que influenciaram a pedagogia de Froebel no século XIX, e suas relações com a formação humana? E ainda, quais os acontecimentos socioeconômicos e políticos que motivaram a criação de uma pedagogia para a infância pré-escolar por parte desse educador no século XIX?

Assim, nos baseamos em Barros e Gasparin (2011, p. 35), os quais afirmam que:

Marx (1974), ao tratar sobre o método da economia política, descreve o método dialético de análise, de investigação da realidade, informando que para atingir a essência do objeto não se deve iniciar pela análise do todo porque este, à primeira vista, é apenas uma representação panorâmica, caótica.

Partimos do princípio que, foram as transformações ocorridas na sociedade capitalista do século XIX, que influenciaram esse pensador na elaboração de uma proposta pedagógica para as crianças, o que culminou na criação dos Jardins de Infância.

Em junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância (Kindergarten), constituindo-se de um centro de jogos, organizado segundo os princípios froebelianos e destinado a crianças menores de 6 anos. (ARCE, 2002, p. 66).

Além do contexto histórico focado no século XIX, apresentamos a vida e a obra de Froebel, por intermédio da bibliografia pesquisada que permitiu conhecimento sobre esse pensador e sobre a sua pedagogia, que exerce ainda hoje grande influência nas práticas pedagógicas da contemporaneidade.

Utilizamos para tanto os procedimentos da pesquisa bibliográfica que, segundo Rocha e Bernardo (2011, p. 85), “Em acordo com essas definições formais de pesquisa, devemos ter em mente que a envolvem esforço intelectual e a sistematização de dados objetivando um determinado resultado”.

A esse respeito, os autores já mencionados acima, enfatizam que:

[...] a pesquisa pode ser caracterizada por uma investigação planejada sobre temas cuja relevância poderá ser avaliada pelos resultados apresentados, tendo em vista que a organização das informações caracteriza propriamente o trabalho acadêmico: Coletar e analisar dados é apenas uma parte do trabalho do pesquisador. “Depois disso, ele enfrenta um desafio igualmente difícil: apresentá-los de modo que sejam inteligíveis e utilizáveis por outras pessoas” (CORRÊA DE MORAES apud ROCHA e BERNARDO, 2011, p. 85).

A partir das ideias supracitadas é que passamos, nas seções que se seguem, no desenvolvimento deste texto, a apresentar a proposta educacional de Froebel, organizada da seguinte forma: primeiro realizamos uma contextualização histórica do período no qual viveu o autor, para mostrar como essas transformações influenciaram sua vida e sua obra e, por último, falamos especificamente sobre a sua Pedagogia para a infância.

1 SÉCULO XIX - UM PERÍODO DE TRANSFORMAÇÕES

Para conhecermos a vida e o pensamento educacional de Friedrich Froebel, é importante destacarmos o contexto histórico no qual esse importante educador nasceu e viveu, o que compreende os séculos XVIII e XIX. Para isso abordamos, em

especial, as duas principais revoluções, a Industrial e a Francesa (ANDERY et al., 1999, p. 257), as quais resultaram em grandes transformações no âmbito econômico, cultural, político e social de sua época, mas que suas consequências exercem influência até os dias atuais.

Diante de textos e obras publicadas podemos perceber e tomar ciência da notoriedade das transformações ocorridas nesse período, principalmente em decorrência dessas duas grandes revoluções já mencionadas, as quais segundo Andery et al. (1999):

[...] marcaram os séculos XVIII e XIX: uma delas, fundamentalmente econômica, a chamada Revolução Industrial, ocorrida inicialmente na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, e mais tardiamente na Alemanha, na segunda metade do século XIX; a outra, fundamentalmente política, a chamada Revolução Francesa, ocorrida na segunda metade do século XVIII (ANDERY et al., 1999, p. 257).

A autora pontua que “a Revolução Industrial, significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da atividade econômica (indústria, agricultura, transportes, bancos, etc.)”. Além de, propiciar “[...] uma afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, com suas duas classes básicas: a burguesia [...], e o proletariado [...]” (ANDERY et al., 1999, p. 257).

De acordo com a explicação de Andery et al. (1999), podemos definir a situação dessas duas classes, nesse contexto histórico da seguinte forma:

[...] a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro; e o proletariado, que, desprovido dos meios de produção, vende a sua força de trabalho para subsistir (ANDERY et al., 1999, p. 257).

Enquanto no século XVIII, evidenciou-se a mecanização da indústria, no século XIX, como afirma Andery et al. (1999);

[...] os seus efeitos já eram abundantes: grande transformação na vida de muitos milhões de pessoas, aumento populacional rápido,

crescimento de novas cidades, grande avanço da produção, desenvolvimento de novos meios de transporte e de comunicação, surgimento de enorme quantidade de assalariados, grandes capitais acumulados e, por outro lado, grande miséria, sem qualquer proteção social (ANDERY et al., 1999, p. 261).

A autora relata que a Revolução Francesa, a qual teve início em 1789 e teve duração de uma década “[...] não só marcou profundamente a configuração geral da França dos séculos XVIII e XIX como também a de toda a Europa do mesmo período; suas chegam até nossos dias atuais” (ANDERY et al. , 1999, p. 269).

Numa breve síntese sobre o pensamento desse período de revoluções e transformações apresentado por Andery et al. (1999), podemos destacar que:

O pensamento desse período foi profundamente marcado pela ascensão econômica e política da burguesia e tendeu a refletir as idéias, interesses e necessidades dessa classe. Pode-se dizer que ela expressou, embora de diferentes formas e em graus variados, três valores básicos da sociedade burguesa: a liberdade, o individualismo e a igualdade (ANDERY et al., 1999, p. 282).

A autora Aranha (1996, p. 138) escreve que, “o século XIX representa o período da consolidação do poder dos burgueses” salientando ainda que:

O contraste entre a riqueza e a pobreza é cruel nesse século em que a jornada de trabalho vai de 14 a 16 horas, inclusive de mão-de-obra infantil e feminina. Para enfrentar essas dificuldades, o proletariado surge como a classe revolucionária que opõe aos interesses burgueses suas próprias reivindicações (ARANHA, 1996, p. 138-139).

A partir do supracitado é possível perceber que, nesse período a divisão de classes já se fazia bastante visível e que essa divisão aparece na percepção do autor quando propõe uma educação que atenda a necessidade de toda a infância, sobretudo da infância pobre, para que esta possa ter possibilidades de participação social no mundo do trabalho, durante sua vida adulta.

Esse período de mudanças sociais é crucial para a compreensão daquilo que o autor viveu e pensou, pois a produção de ideias e de representações está intimamente ligada com a forma de organização social para a produção da vida humana, por intermédio do trabalho.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE FRIEDRICH WILHELM AUGUST FROEBEL

A vida de Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), esse importante educador, conhecido como pedagogo dos jardins de infância transcorreu em um período caracterizado como afirma Arce (2002b), por:

A "Era das Revoluções" (1789-1848), época da história européia marcada por guerras e revoluções, tais como a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as Guerras Napoleônicas e, finalmente, encerrando o período, as Revoluções de 1848. A "Era das Revoluções" foi também a "Era das Contra-Revoluções": a burguesia precisava ser revolucionária ao lutar contra o feudalismo, mas precisava ser contra-revolucionária, conservadora, ao lutar contra o proletariado e os camponeses. Esse período da história ocidental foi, portanto, marcado por profundas contradições, por uma complexa correlação de forças de luta, por uma grande heterogeneidade quanto aos avanços e aos retrocessos nos campos econômico, político e sociocultural. [...] A separação entre o público e o privado configurou-se de várias formas, sendo uma delas a nítida demarcação de papéis para o homem (vida pública) e para a mulher (vida privada). A valorização da família, agora nuclear, desempenhou importante papel neste processo: a burguesia encontrou nesta organização privada uma forma de vencer os títulos e a hierarquia dos nobres, elegendo a mulher como rainha do ambiente privado e doméstico. Assim, não por acaso veremos a mulher e a família desempenharem um papel decisivo em toda a obra de Froebel. (ARCE, 2002b).

Ainda segundo Arce, (2002a, p. 35):

Friedrich Froebel, filho do pastor luterano Johann Jacob Froebel e de Jakobine Eleanore Hoffman, nasceu aos 21 de abril de 1782, na vila de Oberweissbach, no principado de Schwarzburg-Rudolstadt, situado na floresta da Turíngia, região sudeste da Alemanha.

Aos nove meses de idade, sua mãe veio a falecer “em consequência de problemas de saúde decorrentes do parto” (ARCE, 2002a, p. 35), como afirma a autora, os estudiosos assinalam que esse fato deixou profundas marcas no pequeno Froebel, (KOCH, 1985; PRUFER, 1930; LIEBSCHNER, 1992; COLE, 1907 apud ARCE, 2002a, p. 35), o qual teve uma infância difícil, criado pelos irmãos mais velhos e pessoas estranhas até o ano de 1785, quando seu pai casou-se novamente, e a partir de então, “a madrasta de Froebel teve seus próprios filhos e voltou-se aos cuidados destes” (ARCE, 2002a, p. 35).

Sendo o pai de Froebel um pastor voltado às suas ocupações e ausente na vida do filho, como ressalta Arce (2002a, p. 35) “[...] fez com que a infância de Froebel fosse a de uma criança entregue a si própria [...]”. Nesse sentido podemos notar que essas dificuldades, de certa forma, influenciaram Froebel a desenvolver atitudes autodidatas.

Porém, Arce (2002a) salienta que:

[...] Apesar de muito ocupado, foi o pai quem ensinou Froebel a ler, escrever e calcular. Provavelmente a influência educativa que o pai exerceu sobre Froebel foi muito além do ensinar a ler, escrever e calcular. Sendo pastor, é provável que o pai tenha exercido sobre Froebel uma forte influência educativa religiosa, o que viria a se refletir na grande religiosidade na concepção educacional de Froebel. [...] O importante a ser aqui assinalado é que Froebel incorporou para toda a vida a religiosidade laica do protestantismo como um princípio essencial para a formação dos indivíduos (ARCE, 2002, p. 36).

Da mesma maneira discutindo a esse respeito, Heiland (2010) observa:

A infância e a juventude de Froebel são marcadas pela ausência da mãe, o amor à natureza e a fé cristã, que influenciarão toda sua vida. Suas teorias sobre a educação repousaram em um cristianismo não dogmático, e sua pedagogia lúdica do jardim de infância enfatiza, ao mesmo tempo, a comunhão de crianças e adultos no jogo e a função pedagógica intrínseca dos materiais ou dos objetos naturais cujas estruturas e cujas leis se revelam pouco a pouco. Ao longo de sua

vida, nosso pedagogo se apaixonará pelas ciências naturais e, em particular, pela mineralogia e a cristalografia (HEILAND, 2010, p. 13).

Arce (2002b) complementa que, segundo os biógrafos de Froebel (LIEBSCHNER, 1992; COLE, 1907; PRUFER, 1930):

Froebel em sua infância foi lento nos estudos, extremamente introspectivo e empurrado desde cedo para o estudo das coisas práticas da vida. Formou-se na prática e pela prática, auto-educando-se, e quando se tornou professor (após ter sido agrimensor e trabalhar com arquitetura) procurou estimular a auto-educação e o auto-aperfeiçoamento dos alunos (ARCE 2002b).

Aos 14 anos dedicou-se em seu trabalho como aprendiz de guarda florestal, porém, “deixado de lado por esse seu “tutor”, ocupou-se lendo livros de ciências naturais, observando a natureza e montando coleções de pedras e mariposas” (ARCE 2002a, p. 36). Para Liebschner (1992), “esse contato com a natureza despertou sua curiosidade e o desejo de ir à Universidade para estudar Ciências Naturais” (LIEBSCHNER, 1992 apud ARCE, 2002a, p. 36).

Em uma visita ao seu irmão na Universidade de Jena se interessou pelos estudos universitários, e com a herança da mãe que lhe era de direito, cursou Filosofia, Ciências Naturais e Mineralogia. Após o falecimento do pai e tendo que retornar a sua cidade na Prússia, se dedicou ao trabalho de agrimensura e arquitetura.

Em Frankfurt, lecionou em uma escola modelo, na qual onde nesse momento reconheceu sua vocação pedagógica. Aos vinte e seis anos vai para Iverdon, a uma visita à Pestalozzi¹²⁷, permanecendo por lá entre os anos de 1808 e 1810, e mesmo havendo contradição entre o pensamento dos dois, “Froebel incorporou vários dos princípios educacionais de Pestalozzi”. (ARCE, 2002a, p. 36-43).

¹²⁷ Pestalozzi (1746-1827), suíço alemão nascido em Zurique, foi um importante pensador, o qual, o mesmo “atraiu a atenção do mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. [...] Estudioso de Rousseau e Basedow, sempre se interessou pela educação elementar, sobretudo, das crianças pobres (ARANHA, 1996, p. 143).

Apesar do momento no qual Froebel viveu ser um momento repleto de vários problemas sociais e o desenrolar de algumas Revoluções que marcaram o mundo, este autor conseguiu deixar sua marca ao iniciar a sua proposta para a educação infantil.

As Revoluções Industrial e Francesa foram momentos históricos que deixaram marcas na sociedade mundial, contexto este no qual Froebel estava inserido. Segundo Arce (2002a, p. 56), durante os séculos XVIII e XIX, a ascensão do regime capitalista e a organização familiar se modificavam drasticamente, na “era das revoluções” [...] “A família passou a ser algo pertencente ao mundo privado e fonte de segurança e felicidade para o indivíduo”. (ARCE, 2002a, p. 56).

A infância, que até então era pouco considerada, agora, nessa nova sociedade, ganha novos olhares da família burguesa, haja vista que “[...] descobre-se que a criança tem necessidades e interesses próprios que devem ser respeitados” (ARCE, 2002a, p. 56).

A concorrência da Revolução Industrial traz o êxodo rural, pois famílias inteiras são expulsas de seu meio e obrigadas a partirem para os centros urbanos, para trabalharem nas indústrias. Essas pessoas moravam, muitas vezes, em cortiços, o pai não conseguia sustentar toda sua família, geralmente em um total de seis a sete pessoas ou mais, eram obrigadas a partirem para o trabalho as mulheres e os filhos com uma idade entre os seis e doze anos, essas pessoas trabalhavam muito tempo dentro das fábricas em condições precárias e insalubres.

A partir dos princípios da Revolução Francesa, conforme afirma Andery (1999, p. 257), foi uma Revolução “[...] fundamentalmente política [...] ocorrida na segunda metade do século XVIII” e que influenciou, de acordo com seus ideais, os séculos seguintes.

Assim, a sociedade deveria se ancorar nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade e as pessoas buscavam melhorias na sociedade e tentavam alcançar objetivos necessários para acabar com a estratificação e a hierarquização, o luxo dos reis eram sustentados pelos autos impostos que eram cobrados na época. A sociedade vivia um dilema, forçado pelo antigo regime.

Inserido nesse contexto econômico e político, Froebel tem para com a infância, uma visão diferente, como afirma (ARCE, 2002b):

[...] Para ele, a infância, como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. [...] Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento (ARCE, 2002b).

A Proposta de Froebel é enfatizada por (ARCE, 2004) quando ela afirma que:

Froebel em seu livro *A educação do homem* inicia sua explicação de como se dá o desenvolvimento humano, em especial o infantil, afirmando que Deus é o princípio de tudo e que a vida do homem deve buscar harmonizar-se com sua divindade e com todas as outras criações divinas. O divino presente em cada coisa que existe sobre a terra revela sua essência. O homem deve procurar esta essência divina no interior de si mesmo para então cultivá-la e exteriorizá-la em suas criações. Jesus é para Froebel um exemplo da luta espiritual que devemos travar em busca de nossa perfeição e da nossa união com Deus e a Natureza. Esta lei eterna e divina, à qual Froebel se refere, guia o desenvolvimento de todos os seres na Terra (ARCE, 2004).

Em 1840, Froebel fundou o primeiro Jardim de Infância (Kindergarten), o qual segundo Arce (2002a, p. 66) “[...] constituindo-se de um centro de jogos, organizado segundo os princípios froebelianos e destinado a crianças menores de 6 anos”.

Por questões políticas, em 23 de agosto de 1951, segundo (PRUFER, 1930 apud ARCE, 2002a), foram proibidos os Jardins de Infância na Alemanha e Froebel foi acusado de ateísmo e de ser socialista, devido uma confusão com um sobrinho comunista. Em 1852, Froebel veio a falecer sem ver seus Jardins de Infância voltarem a funcionar. No entanto, isso não impediu o sucesso e a disseminação de suas ideias pedagógicas pelo mundo todo.

3 A PEDAGOGIA DE FROEBEL

A esse respeito, Heiland (2010, p. 41) ressalta que “toda prática educativa (escolar e familiar) fundamenta-se, para Froebel em uma filosofia religiosa e espiritual da vida, da natureza, da formação do ser humano e da educação”. Nesse sentido, podemos observar que Froebel inspira-se na natureza, fauna e flora, pois como afirma Heiland (2010, p. 42), “[...] no que elas têm de harmônico e natural” e ainda nas “relações entre a criança, a mãe e a família” visto que, para o mesmo, a educação familiar é a base da pedagogia escolar. (HEILAND, 2010, p. 42).

Como afirma ainda o mesmo autor:

A condição humana se realiza, para Froebel, em um processo dialético entre cada indivíduo e a natureza, o divino - Deus -, que se expressa na natureza – fauna, flora, minerais – e no próprio homem como parte dessa mesma natureza. O processo de educação corresponde, portanto, à realização do “divino” no homem. (HEILAND, 2010, p. 42).

Conforme explicita Heiland (2010, p. 43), Froebel em sua obra *A Educação do Homem*:

[...] ele critica a educação do seu tempo referindo-se principalmente à coerção, ao distanciamento da vida da criança, e ao fato de se desconsiderar a criança nas suas características. (HEILAND, 2010, p. 43).

Como afirma Arce (2002a, p. 45) sobre o pensamento educacional de Froebel:

Esta relação Deus, natureza e humanidade era representada por Froebel através de um triângulo, essa tríade era inseparável e formava o que Froebel denominava “unidade vital”, na qual a educação deveria estar alicerçada para poder conduzir o indivíduo ao desenvolvimento pleno. (ARCE, 2002a, p. 45).

A mesma autora enfatiza que “dentro do princípio da ‘unidade vital’, os processos de interiorização e exteriorização eram fundamentais, pois levavam à clarificação da consciência ao autoconhecimento, ou seja, à educação” (ARCE, 2002a, p. 45). Explica ainda que:

Este processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. [...] O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior e, para tanto, ela necessita trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo [...]. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa ter autoconsciência do seu ser, passa conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece (ARCE, 2002a, p. 45-46).

Segundo Koch (apud ARCE, 2002a, p. 48), “três pontos eram fundamentais na metodologia Froebeliana”:

O primeiro ponto seria a atitude do educador que deveria dar a entender ao educando que ambos estavam subordinados à “unidade vital”, [...] o modelo a ser seguido de perfeição seria “Jesus” [...]. O segundo ponto [...] seria relativo ao processo da educação: o homem e a natureza possuem existência em Deus; educar, portanto, é despertar no educando a consciência dessa realidade, orientando-o para uma vida pura e santa [...]. O terceiro ponto da metodologia froebeliana seria relativo à função permanente do educador: respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando, a educação deve seguir o livre desenvolvimento, não podendo ser prescritiva, determinista e interventora, pois assim destrói a origem pura da natureza do educando (ARCE, 2002a, p. 48-49).

Para Froebel no que se refere ao papel do professor, Arce (2002a, p. 55) explica que a principal mensagem desse educador aos professores, seria a liberdade em oposto

à força e ao medo, “pois [...] sem emoção, a personalidade se fecharia e o sopro vital e divino esmoreceria, por isso sua mensagem dirigia-se sempre às mulheres enquanto educadoras”.

Ainda segundo Arce (2002a, p. 55-56) “As mulheres que possuem a capacidade biológica da maternidade possuiriam o amor na forma mais pura sendo as únicas aptas, naturalmente, para educar com liberdade e amor”.

Conforme entende essa autora, no ano de 1837 “Froebel ao fundar em Blankeburg o “Instituto de Educação Intuitiva para a Auto-Educação”:

[...] pretendia criar um local que fornecesse materiais para a criança expressar de maneira intuitiva seu interior, exteriorizando-se nesses materiais [...]. Para tanto, Froebel passou a trabalhar em uma oficina elaborando materiais que pudessem servir para esse fim no mencionado Instituto (ARCE, 2002a, p. 59).

Podemos observar a importância do jogo e do brincar no aprendizado da criança na afirmação de Arce (2002a, p. 59-60), a qual pontua que:

Froebel elege o jogo como seu grande instrumento que, juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança [...]. Nesse ponto Froebel foi pioneiro por reconhecer o jogo e a brincadeira como as formas que a criança utiliza para expressar como vê o mundo, além de serem geradores do desenvolvimento na primeira infância (ARCE, 2002a, p. 59-60).

A autora ressalta ainda que Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança haja vista que é possível perceber que, na concepção de Froebel fica muito clara a importância do brincar na vida da criança:

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano nesse período [...]. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela é alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo que é bom. A criança que

brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física a proíba, certamente será um homem (mulher) determinado, capaz do auto-sacrifício para o bem estar próprio e dos outros (FROEBEL apud ARCE, 2002a, p. 60).

De acordo com a afirmação de Arce (2002a, p. 61), “os brinquedos criados por Froebel foram chamados de “dons”¹²⁸. Sendo esses brinquedos ou materiais educativos, (bolas, cubos divididos em várias formas, triângulos, círculos, além de materiais encontrados na natureza, como feijões, sementes e flores), eram considerados por Froebel, como presentes dados às crianças, como se fossem “ferramentas para ajudá-las a descobrir seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas”. (ARCE, 2002a, p. 61).

A princípio, conforme afirma Heiland (2010, p. 35), sobre o surgimento dos jardins de infância de Froebel, a ideia original desse educador seria:

[...] despertar as crianças desde bem pequenas pelos jogos educativos no contexto familiar – é confrontada após 1840 com a exigência social de um encargo diário das crianças pequenas em estruturas de acolhimento fora de casa. Com isso, o jardim de infância concebido inicialmente por Fröbel como uma vitrine onde as mães podiam presenciar a aplicação concreta de suas ideias sobre os jogos educativos, tornou-se uma instituição onde o jogo era organizado de maneira sistemática (HEILAND, 2010, p. 35).

Como já citado anteriormente, Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância em junho de 1840, na cidade de Blankenburg. Liebschner.

Durante vários meses Froebel procurou um nome que melhor se adequasse a esse novo estabelecimento, já que ele não queria que este contivesse a palavra “escola”, pois, esta traria o sentido de se estar colocando coisas na cabeça da criança, ou seja, ensinando algo, e este não era o propósito desta instituição. Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza. O nome Kindergarten ou Jardim das crianças conseguiu unir todas

¹²⁸ Para uma descrição mais detalhada dos “dons” de Froebel o leitor pode consultar duas obras: a primeira, em português, refere-se ao primeiro volume da *Revista do Jardim da Infância* (1896) produzida pela escola Caetano Campos/SP; a segunda em inglês, ao livro de Ronge, J. (1858), *A practical guide to the english Kinder Garten*, produzido na Inglaterra e destinado a auxiliar os trabalhos nos jardins de infância ingleses (ARCE, 2002a, p. 63).

essas idéias e princípios numa única e simples palavra; estava criada a instituição na qual todos os preceitos até aqui expostos iriam ser aplicados em toda a sua plenitude, principalmente no que se refere ao respeito e atrelamento da educação ao estágio de desenvolvimento da criança. Este recanto deveria ser entregue as mulheres, que com o coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas crianças todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus (ARCE, 2002a, p. 66-67).

Ainda sobre os jardins de infância, Heiland (2010, p. 35) esclarece que os jardins de infância do período de Froebel se apoiavam em três eixos de atividades que:

Eram centrados no jogo com os “dons” e “ocupações”¹²⁹. Paralelamente, havia os “jogos de movimento”: corrida, dança, rodas e estribilhos em forma de mímica, em que o grupo de crianças desenvolvia formas de movimento sem a ajuda de material de jogo. O terceiro eixo de atividade era o cultivo de pequenos jardins, que permitiam às crianças pequenas acompanhar o desenvolvimento das plantas, vê-las crescer e florir e compreender como os cuidados atentos permitiam que elas expandissem melhor. Assim a criança pequena descobria no espelho da natureza o espetáculo do seu próprio crescimento.

Na afirmação de Arce (2010, p. 69) “entre 1843 e 1844, vários Jardins de Infância surgiram pela Alemanha passando de quarenta instituições”. A autora salienta ainda sobre a necessidade que Froebel sentiu em formar as mulheres para atuarem em suas instituições, em decorrência disso, Froebel “iniciou vários cursos de formação de jardineiras”.

Conforme escreve Arce (2010, p. 70), para Froebel “as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo seus princípios”. Em função disso, as mulheres eram perfeitas para serem as educadoras da primeira infância. As famosas jardineiras que cultivariam as sementes nos jardins.

¹²⁹ Todos os “dons” são acompanhados do que Froebel chamou de ocupações, que nada mais são do que jogos onde a criança simula atividades do seu dia-a-dia, ou complementa através das artes plásticas as criações feitas com os “dons”. [...] o material era composto basicamente por: material de desenho, picagem, varinhas para traçar figuras, varetas para entrelaçamento, dobraduras, material para modelagem, tecelagem em papel, fitas para entrelaçamento e alinhavos. [...] A criança em suas construções deveria ser forçada a trabalhar com imagens mentais, sem modelos para imitação (ARCE, 2002a, p. 65).

Apesar das alegações que Froebel sempre fazia de nunca ter se envolvido com política, suas ideias sobre a educação, que alicerçavam as suas instituições de educação infantil, foram consideradas inadequadas e legalmente acusadas de pertencerem a partidos social-democratas. Em 1852, esse Pedagogo veio a falecer sem que seus Jardins de Infância voltassem a funcionar. (ARCE, 2010, p. 70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo que foi apresentado, podemos concluir que a obra e os métodos pedagógicos de Froebel, foram de suma importância para sua época e também para os dias atuais, visto que, o mesmo enfatiza sobre a educação e o incentivo ao desenvolvimento da criança a partir da família, dos jogos e brincadeiras.

Além da percepção de que, cada criança é um ser único e merece atenção. E mesmo após de sua morte, sua filosofia propagou-se pelo mundo, influenciando a educação dos pequenos até os dias de hoje, tendo em vista a importância de seu pensamento educacional.

Por essa razão, sempre é importante discutir o pensamento filosófico acerca da educação da criança, em diferentes períodos históricos, haja vista que aquilo que foi pensado em diferentes épocas contribui para a compreensão da nossa educação nos dias atuais.

Este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão do pensamento froebeliano acerca da educação da criança na educação infantil, embora tenha tentado deixar aqui uma pequena contribuição para a história e a filosofia dessa modalidade educacional. Por essa razão, abrem-se assim a possibilidade de novos estudos sobre a educação da criança em Froebel.

REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et al. Séculos XVIII e XIX: revolução na economia e na política. In: _____. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 8. ed., 1999.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. Século XIX: a educação nacional. In: _____. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. São Paulo: Vozes, 2002a.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância**. In: Revista Brasileira de educação, n. 20, maio/ago, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 29/03/2012

ARCE, Alessandra. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. In: Cadernos CEDES – n. 62, v. 24, abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100002&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 29/03/2012

BARROS, Maria Silene Ferreira; GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, L. e MORI, N. **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Froebel**. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Massangana, 2010.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XVI NA PERCEPÇÃO DE MICHEL DE MONTAIGNE

Joice Aparecida Silva (UNESPAR Campus Paranavaí; e-mail: joice_muleka@hotmail.com) ¹³⁰

Adão Aparecido Molina (UNESPAR Campus Paranavaí; e-mail: aamolina@ig.com.br) ¹³¹

RESUMO

Este artigo tem como tema a educação infantil e situa-se na área da pedagogia com a intenção de estudar a obra de Michel de Montaigne (1533-1592) dentro de um contexto histórico, para entender, suas ideias acerca da educação da criança daquele período. O estudo dos clássicos constitui-se em importante instrumento para a compreensão histórica da educação, haja vista que aquilo que vivenciaram e que pensaram os homens no passado é, muitas vezes, mais esclarecedor do presente do que o nosso próprio presente é capaz de esclarecer. Assim sendo, as ideias de Montaigne acerca da educação no início da Modernidade podem ajudar-nos a entender muitos questionamentos que fazemos hoje sobre a formação da criança na família e, sobretudo, nas escolas. Este trabalho é resultado de um estudo bibliográfico sobre dois capítulos da obra do autor intitulada "Ensaaios". Além disso, foi estudado o período e o contexto histórico no qual viveu esse pensador. O texto está organizado em duas seções, a saber: a primeira seção discorre sobre as transformações ocorridas no século XVI, enfatizando a transição do feudalismo para o capitalismo, e a segunda seção trata, mais especificamente, sobre o autor, sobre a sua vida e a sua obra, enfatizando os seus pensamentos acerca da sua própria educação e da educação da criança daquele período.

Palavras Chaves: História da Educação. Modernidade. Montaigne. Educação Infantil.

¹³⁰ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí – UNESPAR – FAFIPA.

¹³¹ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a educação da infância no século XVI e situa-se no campo da pedagogia. Evidenciando a educação das crianças, mostrando como a transição de um modo de produção para outro pode transformar não somente uma área da sociedade, mas sim todo um contexto. Pois, foi um período de grandes transformações na forma de organização política e econômica, produzindo, sobretudo, novas ideias sobre as representações sociais e, também, na educação necessária para a formação humana nesse período.

Neste sentido, este artigo tem a intenção de estudar a obra de Michel de Montaigne dentro de um contexto histórico, para entender, suas ideias acerca da educação da criança. E, também, estudar o período de transição do feudalismo, para o capitalismo, analisando sua obra a partir das transformações sociais desse período.

Fundamenta-se na história da educação, analisando as seguintes fontes primárias: os ensaios de Michel de Montaigne. E também o entendimento de autores contemporâneos, que falam sobre as obras e o pensamento do autor assim como o momento de transição, em especial o século XVI, que ajuda na compreensão das ideias do autor acerca da educação da criança. Utilizando uma metodologia dialética, pretendendo apresentar as questões que evidenciaram a transição do tema assim como o método de educação proposto pelo autor em sua obra.

Pois, “[...] a transição do feudalismo para o capitalismo significou a substituição da terra pelo dinheiro” (PEREIRA; GIOIA, 1999, p. 162). Em função disso, o dinheiro passou a ser utilizado como símbolo de riqueza, e não apenas as terras, mudando assim sua matéria prima. O que antes era feito por meio das manufaturas passa-se a ser feito pelas máquinas. Entretanto, toda essa mudança não ocorreu de um dia para o outro, mas sim através de conflitos para que houvesse a tomada do poder.

Neste sentido, estudaremos esse período de transição por intermédio dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental que registram o período, buscando esclarecer o pensamento do autor sobre a educação vivida em seu contexto histórico.

Segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica apresenta os fatos que são relatados pelo investigador de uma maneira mais ampla do que a pesquisada diretamente. Pois, através da pesquisa o autor possui uma ampla vantagem de conhecimento adquirida pelas leituras.

A partir dessa abordagem enfocaremos na educação, pois, ela nada mais é do que um processo histórico definido através do tempo e das relações sociais produzidas pelos homens como produção de sua existência, sendo assim ao estudarmos os clássicos e, por conseguinte, aquilo que eles estudaram sobre a educação em diferentes períodos históricos, faz com que tenhamos uma melhor formação e melhora, também, a nossa compreensão acerca da educação nos dias atuais.

1 AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS OCORRIDAS NA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA VIDA MATERIAL DOS HOMENS E DAS IDEIAS NO SÉCULO XVI

Através do tempo o homem constrói sua trajetória transformando a sociedade na qual vive, evoluindo a cada momento. A transição do feudalismo para o capitalismo representa bem isso, pois, mudavam-se não somente os meios de produção, como também ocorriam transformações em todas as demais áreas da sociedade.

Segundo Pereira e Gioia (1999), essa passagem não aconteceu de uma maneira “fácil ou natural”, houve muita luta e muito conflito, em todas as áreas da sociedade pela tomada de poder. Isso significa que o homem do campo já não trabalhava mais para tirar o seu sustento da terra, a valorização não estava mais na terra e sim no

dinheiro que esta poderia gerar, “[...] a transformação da matéria prima em produtos é feita pelo trabalhador que vende sua força de trabalho ao capitalista em troca de salário”. (PEREIRA E GIOIA, 1999, p. 165).

Nesse sentido, essa transição fez com que as relações sociais mudassem, pois, na sociedade feudal, as relações sociais consideradas fundamentais eram de dois tipos:

A relação da vassalagem, por meio da qual se processava o modo de apropriação de terra; e as relações servis, que eram aquelas em que o trabalhador tinha os instrumentos para efetuar o seu trabalho, entretanto o senhor das terras ficava com uma porcentagem de tudo que era produzido a mais do seu trabalho. (PEREIRA E GIOIA, 1999, p. 166).

Com o crescimento da sociedade desenvolveram-se os bancos e as instituições financeiras, como as bolsas. Cresceram também os comércios, onde os produtos eram comercializados geralmente em feiras existentes nas cidades.

[...] eram dedicados a negócios a dinheiro. Aí se trocavam vários tipos de moedas, negociavam-se empréstimos, pagavam-se dívidas e faziam-se circular letras de câmbio e de crédito. Nestas feiras grandes banqueiros da época realizavam grandes negócios financeiros. (PEREIRA e GIOIA, 1999, p. 168).

Nestas cidades habitavam os senhores feudais que cobravam taxas e impostos dos moradores, além de serem dirigentes de justiça, ou seja, era como se fossem juízes, onde decretavam o que consideravam melhor para a população e para a sua cidade. Entretanto, algumas cidades se rebelaram e romperam esse vínculo, libertando-se através de muita luta, compra ou de doação.

Entretanto havia outros meios dos senhores feudais aumentarem seus rendimentos, foi por intermédio do fechamento de terras, que ocorreu no século XVI “[...] o fechamento das terras e o aumento da taxa de arrendamento foram os efeitos mais distantes da alta geral de preços da Europa [...]”. (PEREIRA e GIOIA, 1999, p. 169).

Com todas essas mudanças, houve uma divisão na sociedade entre a igreja, os senhores feudais e a recém-formada burguesia que crescia com a expansão do comércio e da indústria.

A solução para esse problema constituiu-se no apoio dado pela burguesia às tentativas de centralização de poder nas mãos dos monarcas feudais. Assim constituíram-se monarquias absolutas – fundamentadas ou não na religião -, sistema em que o rei possui, em tese, poderes ilimitados. (PEREIRA e GIOIA, 1999. p. 170).

Neste sentido, burguesia e realeza se unem em prol de interesses comuns, ou seja, pela tomada de poder. Esse período que se denomina como transição do feudalismo para o capitalismo, não se define somente pela questão econômica vigente, mas, também, por várias outras questões sociais.

O pensamento e o conhecimento fazem com que se detenham os avanços ou as lutas das classes ascendentes contra a classe dominante. Nesta fase há uma denominação para a manutenção do pensamento no feudalismo. Contudo, essa maneira de pensar gerava um determinado vazio intelectual.

Esse vazio levava ao período do misticismo, ou seja, a crença de que tudo é possível. O conhecimento era transferido para a realidade, “as crescentes necessidades práticas, aliadas ao desenvolvimento da crença na capacidade do conhecimento para transformar a realidade [...]”. (PEREIRA e GIOIA, 1999. p. 175).

Neste contexto nasceu e viveu o pensador Francês Michel de Montaigne (1533-1592) em um período de mudanças que foram conquistadas por intermédio de conflitos e de lutas e no qual se pensava em uma educação que valorizasse a razão e o aprendizado do conhecimento científico.

2 ESTUDOS DO CLÁSSICO MICHEL DE MONTAIGNE (1533-1592) VIDA E OBRA: PENSAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O estudo de clássicos se mostra revelador no que diz respeito ao conhecimento. Pois, segundo a autora Leonel (1998, p. 87) ao estudar o passado o presente se revela mais esclarecedor do que realmente o é, neste sentido estudar os clássicos é interessante, pois nos reportam para uma situação de investigação.

Neste contexto, estudamos a vida e a obra do autor Michel de Montaigne (1533-1592), apresentando o momento histórico no qual viveu, assim como o seu pensamento referente à educação da criança.

Montaigne (1533-1592) viveu em um momento de transição social e utilizou a si mesmo como objeto de pesquisa e reflexões acerca da educação. Em sua obra intitulada “Os Ensaaios” ele descreve como foi sua educação e como em sua concepção ela deveria ser, desenvolve, dessa forma um novo método de se educar pautado no sentimento, quando estabelece a relação do vínculo afetivo entre o amor de pais e filhos. Entretanto antes de analisarmos a obra de Montaigne, apresentaremos sua vida diante do contexto social no qual vivia.

Michel Eyquem de Montaigne nasceu em 28 de fevereiro de 1533, falecendo em 13 de setembro de 1592. Filho de comerciantes, sendo educado em casa até os seis anos de idade, os pais o educavam pelo exemplo, ou seja, não conheceu os rigores da educação da época.

Aos seis anos foi internado em um colégio em Bordéus. Formado em direito e tendo o cargo de conselheiro no Tribunal de Périgueux conheceu, nessa época, o magistrado e escritor Etienne de La Boétie (1530-1563) com quem teve uma grande amizade. A morte de La Boétie causou um grande abalo na vida de Montaigne.

A morte de seu pai em 1568, fez com que se tornasse chefe de família. Onde na torre de seu castelo, ele lia, meditava e escrevia. Sendo que sua obra conhecida como “Ensaaios” registra algumas reflexões e comentários sobre fatos da história e do presente, onde utiliza a si mesmo como exemplo dessas reflexões.

Montaigne viveu no século XVI, um período de grandes mudanças sociais econômicas, retratando a destruição do período feudal, e o início de atividades de manufaturas e do comércio.

Nesse sentido, Leonel (1998) afirma que o período no qual ele viveu e retrata em sua obra era um momento de mudanças exemplificando uma sociedade desorientada em relação à educação das novas gerações. Sendo assim, com as mudanças vieram a divisão de classes, evidenciando os conflitos familiares onde os pais desejavam e impunham a sua vontade sobre os filhos, pois, os mesmos começavam a questionar sua autoridade.

Nesse período, no qual o autor vivencia o momento de transição, propõe em sua obra um novo método baseado no “sentimento”. Nesse método ele afirma que a educação ocorre através do exemplo e da reflexão daquilo que se aprende. Para Montaigne, a maior dificuldade da humanidade, é residir no que concerne à educação humana.

Dessa forma, faz uma comparação da educação e da formação humana com a agricultura, ou seja, é fácil plantar uma semente, mas após a colheita, é preciso várias e diferentes maneiras de tratá-la. O mesmo ocorre com o homem, pois, após seu nascimento é preciso focar em seu desenvolvimento. Instruí-los e educá-los se torna uma tarefa difícil e árdua, uma tarefa desafiadora.

Ele afirma ser a ciência a ferramenta de admirável préstimo, para pessoas que eram consideradas “ricas naquela época”, não tendo validade nenhuma nas mãos de pessoas de condição baixa. Conforme ele pensa, tinha se mais sentimento de

orgulho em servir a um país na guerra, ao governo, uma amizade sincera do que anunciar uma argumentação dialética. (MONTAIGNE, 1996).

Montaigne (1996) postula que, é preciso indicar o caminho para a criança e assim fazer com que ela se atenha ao melhor. Pois, em geral, os preceptores ensinam, cabendo ao aluno somente repetir o que lhe foi ensinado sem argumentação ou reflexão sobre o conteúdo. Isso, para ele não é a maneira certa de se educar uma criança.

Segundo ele, essa autoridade em excesso se torna prejudicial ao ensino. “Na maior parte das vezes a autoridade dos que ensinam é nociva aos que desejam aprender”. (MONTAIGNE. 1996, p. 151). É importante que o aluno fale, que se force a inteligência. Pois, quando o aluno fala e argumenta, mostra se realmente abstraiu o conteúdo ou somente o está repetindo.

É preciso que haja reflexão dos conteúdos, pois, quando há reflexão surgem os questionamentos e, por conseguinte, a busca de respostas que não estão nos livros. Pois, trata-se de uma pesquisa e não de seguir as ideias de outrem, mas sim de lhes entender, assimilar e abstrair o que foi ensinado.

Segundo o autor, o bom de estudarmos está em nos tornarmos pessoas melhores e mais avisadas. É a inteligência que nos move para viagens mais distantes. Saber de cor, não é saber é apenas guardar na memória o que nos foi entregue e essa forma de aprender não é mais importante.

Em função disso, o autor afirma que a educação deveria ocorrer longe dos pais, pois, sua afeição não permitiria que a criança se desenvolvesse, estariam sempre protegendo-a de riscos efetivamente ocorridos, mas o que é a educação sem riscos de errar? Pois, é com nossos erros que aprendemos e descobrimos qual é a melhor maneira.

[...] A sua afeição natural entenece-os e relaxa-os demasiado, mesmo aos mais precavidos. Não são capazes de lhes castigar as maldades nem de a verem educada algo severamente como convem, preparando-a para as aventuras da vida [...]. (MONTAIGNE, 1996, p. 154).

Com base nessa reflexão podemos dizer que a presença dos pais, conforme pensa o autor, torna-se inconveniente e nociva para o preceptor que no momento em que esta ministrando suas aulas deve ter total e completa autoridade sobre o processo ensino-aprendizagem sem a interferência dos pais.

Ao ressaltar a afeição dos pais por seus filhos, enfatiza o amor de uma mãe por seu filho, o valor da afeição verdadeira e sincera.

[...] uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, afim de que então, se o merecerem, e desenvolvendo-se de par com o bom senso essa disposição para as amar, cheguemos a afeição realmente paternal. [...] há quem as encha de brinquedos e se neguem, a quando já grandes efetuar a menor despesa em seu benefício [...]. (MONTAIGNE, 1996, p. 332).

É através da afeição que se consegue realmente a autoridade sobre os filhos, e não baseada no medo e na intolerância, nos bens ou na violência. Enganam-se aqueles que imaginam ter autoridade mais força do que pela afeição aos filhos. (MONTAIGNE, 1996).

É importante ressaltar que o autor era totalmente contrário à educação através da violência. O que não se conseguia com a razão e a tolerância não poderia se conseguir pela vara, pois, o rigor e a opressão tem algo de servil, não sendo apropriado para a instrução de liberdade e de honra.

Destaca a importância de se educar através da tolerância. Pois, quando os filhos atingirem certa idade retribuirão a afeição dada a eles pelos seus pais. Montaigne afirma que preferia ser amado ao invés de ser temido. Nesse sentido, acreditava que

a criança se desenvolveria melhor em um ambiente sem violência ou opressão. Pois, dessa forma teria o discernimento e o entendimento de sua realidade social.

Neste contexto, a consciência e a virtude devem brilhar acima de tudo, que nada o fará defender uma obra por obrigação se realmente não acreditares nela, o preceptor deve ou deveria ensinar a compreender o erro, assim descobriria o discernimento e a sinceridade de seu raciocínio, sendo estas as principais qualidades que se deve realmente absorver, ter consigo em todo momento. (MONTAIGNE, 1996).

Conforme pensa o autor, é preciso valorizar e extenuar cada ensinamento, incutindo-lhes a curiosidade de não saber somente o fato, mas o que aconteceu para que tal fato acontecesse. Deste modo, tudo se torna importante para o aprendizado, cada questão a ser trabalhada de maneira analítica, e não apenas registrada em sua memória.

A partir desta reflexão é importante ressaltar que o aprendizado das crianças deveria ser espelhado na infinita diversidade decorrente em seu meio. “A infinita diversidade de costumes, seitas, juízos, opiniões e leis ensinamos a apreciar sadiamente os nossos, a reconhecer seu e suas imperfeições e fraquezas naturais”. (MONTAIGNE, 1996, p. 158).

Explica como seria em sua visão o ensino de preceptores. As aulas seriam ministradas através de conversas, leituras e também, o próprio preceptor apresentaria um texto mais adequado para a formação do educando para que então possa descobrir sua missão. Nesse sentido

[...] será mais fácil e natural do que com método preconizado por Gaza. Este anuncia preceitos em excesso, prenhes de dificuldades e pouco compreensíveis; emprega palavras sonoras e vazias que não se entendem e não se suscitam nenhuma idéia; no nosso método a alma acha a que se apegar, com que se alimentar [...]. (MONTAIGNE, p. 159-160).

Montaigne ressalta o valor das ciências especialmente o da filosofia, pois, esta, segundo ele, é tachada de triste. Mas, conforme ele pensa, a filosofia ajuda a rir e a entender melhor os problemas ocorridos em uma sociedade, através de argumentações e do conhecimento reflexivo.

Então afirma que, é preciso ensinar o jovem somente o necessário. Pois, os jovens têm pressa de viver, é a ação que conta, se atém à filosofia dizendo ser a ciência que ajuda a viver, sendo possível ensinar desde a mais tenra infância, assim como é importante que as crianças estudem filosofia também é importante que ainda com mais idade não se esqueçam dela e não parem de estudá-la nunca.

O autor faz críticas ao ensino ministrado através da violência, dizendo ser mais interessante o ensino através da alegria, no qual a criança tem gosto pela lição, e mais curiosidade. Com o método vigente o preceptor acaba por tirar a vontade e o entusiasmo do educando com castigos e violência.

Afirma que as escolas e o método são verdadeiras prisões e melhor seria se estas fossem indulgentes.

[...] são verdadeiras prisões para cativeiro da juventude, e a tornam cínica e debochada antes de o ser. Ide ver estes colégios na hora de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de acordar o interesse pelas lições nessas almas tenras e tímidas, ministrá-las carrancudo e de chicote nas mãos! (MONTAIGNE, 1996, p. 164).

O autor afirma que, a educação forma a alma e formando a alma se forma, também, o homem de bem. Pois, um não se separa do outro andam lado a lado. Sendo assim, aproveitam-se melhor as práticas nelas se evidenciam a filosofia através da prática se mostra o que se sabe.

Esta educação que se propõe é a dos burgueses, a educação dos ricos comerciantes da época, cujos herdeiros primogênitos serão os futuros administradores da fortuna da família. Em função disso, ele fala de uma educação baseada na reflexão e na filosofia, pois, uma grande herança nas mãos de um tolo de nada valerá, porque não terá a inteligência e a sabedoria necessárias para administrar os bens da família e, por assim dizer, não saberá conduzir a vida social.

Montaigne ressalta que a fala deve acompanhar o pensamento, sendo este não apenas registrado através da memória, mas que penetre e domine a imaginação de quem ouve. Não sendo preciso rebuscar a fala, pois quando se tem o conhecimento uma fala simples e objetiva é o suficiente. Ao utilizar a si mesmo como exemplo de reflexão, ele conta como os seus pais o educavam, e que lhes fora aconselhado a não educá-lo com rigor nem castigos, mas sim a estimular o seu interesse pelas ciências com doçura.

[...] o melhor é atrair a vontade sem o que se consegue apenas asnos carregando livros. Dão-lhes chicotadas, um saco de ciência, a qual, para que seja de proveito, não basta ter em casa: basta desposar. (MONTAIGNE, 1996, p. 174)

Ou seja, o ensino que havia na época simplesmente fazia com que houvesse uma memorização do ensino ministrado através da violência. Montaigne enfatiza o uso das ciências e a filosofia, fazendo com que o aluno reflita sobre o que está sendo ensinado, sendo este ensino ministrado através de exemplos e da afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos compreender através dos estudos mostrados, que a transição, o momento histórico influenciou Montaigne, levando-o a escrever os “Ensaio”, dedicando alguns capítulos dessa obra à educação das crianças. Ele assinala que a educação é a melhor forma de transformação do homem.

Através desse estudo pode-se perceber que o autor enfatizava o ensino pelo exemplo, algo muito a frente do seu tempo, e que mostrava que a educação poderia sim, de fato, acontecer sem o uso dos castigos físicos, e sim por meio do afeto, transformando o conteúdo em algo prazeroso e reflexivo, para que através de leituras e de conversas houvesse a análise e a reflexão sobre o assunto discutido.

Para ele a educação acontecia pelo exemplo das relações de afeto, ou seja, pensava em uma educação, onde a formação central do homem seria o caráter, um homem ensinado com sabedoria e virtude para a nova sociedade que surgia, a sociedade dos comerciantes.

Sendo assim, Montaigne utilizou-se das transformações socioeconômicas e políticas do período no qual vivia para escrever sobre seu método que, também, busca a transformação do ensino, a partir da utilização de um novo método e, assim, a formação do homem de negócios, dessa nova sociedade que estava se firmando.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONEL, Zélia. Para ler os Clássicos: Lições de Montaigne. **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação. Campo Grande, 4(8), p. 86-95, 1998.

MONTAIGNE, Michel E de. Da Educação das Crianças. In: _____. **Ensaio**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MONTAIGNE, Michel E de. Da afeição dos pais pelos filhos. In: _____. **Ensaio**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

PEREIRA, M. E. M.; GIOIA, S. C. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. In: ANDERY, Maria Amália P. A. et al. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. In: São Paulo: Educ, 1999. Cap. 08, p. 163-178.

A INFLUÊNCIA DA FILOSOFIA DE SANTO AGOSTINHO NA EDUCAÇÃO¹³²

Juliana Sanches Navarro (Fafipa, julianasanchesnavarro@hotmail.com)¹³³
Conceição Solange Bution Perin (Fafipa, sol_perin@yahoo.com.br)¹³⁴

RESUMO

O presente trabalho trata sobre algumas questões educacionais dos séculos V-VI. Para tanto, focamos os estudos em algumas obras de Santo Agostinho e em alguns autores que tratam sobre Agostinho e que nos levam a uma reflexão sobre o seu pensamento e a sua influência na sociedade da época em referência. Considerando que as mudanças educacionais acompanham as alterações desenvolvidas pelos homens de cada momento histórico, essa pesquisa está fundamentada na metodologia histórico-dialética, a qual consideramos que possibilitará abordar o tema estudado inserido nas mudanças sociais do contexto. Nesse sentido, nos propomos a entender qual a importância dos debates realizados por Agostinho que favoreceu um novo modo de pensar, de agir e, conseqüentemente de se comportar perante todas as alterações sociais que estavam vigentes no seu período.

Palavras-chave: Agostinho de Hipona. Idade Média. História da Educação.

INTRODUÇÃO

A elaboração do presente trabalho está fundamentada em algumas das obras de Santo Agostinho como *Soliloquios*, *Doutrina Cristã*, *Confissões* e *Livre Arbítrio*. O trabalho tem caráter materialista histórico dialética onde consideramos o tema em foco, de suma importância, principalmente na área educacional, pois trata de um contexto histórico que insere mudanças de comportamento sociais e, conseqüentemente, de alterações educacionais que visam um período de transição.

¹³² Artigo do Componente Curricular de Produção Científica do Curso de Pedagogia no período de 2012.

¹³³ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

¹³⁴ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Nesse sentido, a pesquisa é proposta como uma fonte de conhecimento sobre as influências de Santo Agostinho na Educação e a importância do pensamento desse autor no seu momento histórico, visando assim à historicidade das influências que trouxe para a educação.

De acordo com as leituras realizadas entende-se que, Santo Agostinho foi o mais influente pensador ocidental nos primeiros séculos da Idade Média (476-1453) ele criou uma filosofia que deu suporte racional ao cristianismo e com ele a crença ganhou substância doutrinária para orientar a educação, já que a cultura helenística havia entrado em decadência e a nova religião conquistava cada vez mais seguidores (PEREIRA MELO, 2010).

De acordo com Pereira Melo (2010) o século IV foi um cenário do aparecimento de um novo tempo para o pensamento ocidental, onde a história do pensamento começou a ser a história do pensar cristão. Juntamente com as inovações bárbaras e a queda do Império do Ocidente, rompendo-se as tradições clássicas. Essa ruptura não chegou a ser absoluta, entretanto, por meio do pensamento cristão, a antiguidade clássica permaneceu no Ocidente.

O excepcional interesse histórico despertado pelo Mestre de Hipona não se funda apenas na imensa influência que ele exerceu sobre a cultura do Mundo Ocidental e na profundidade e vivacidade do seu pensamento, que o faz aproximar-se dos grandes nomes da filosofia, a exemplo de Platão e Aristóteles, conferindo-lhe o *status* de um dos maiores pensadores da humanidade (PEREIRA MELO, 2010, p. 02).

Conforme Ferrari (2011), Hipona deixou um grande legado para estudo e aprendizado de várias gerações que puderam contemplar e também buscar nos seus ensinamentos métodos didáticos referentes, muito além, do ensino religioso.

1. QUEM FOI AGOSTINHO DE HIPONA

De acordo com PEREIRA MELO (2010), Santo Agostinho foi um grande pensador e inigualável professor de retórica, que deixou um legado respeitável de ideias pedagógicas.

Em Tagaste lecionou gramática durante um ano numa escola que ele próprio estabelecera. Depois, lecionou em escolas de retórica em Cartago e Roma. Quando retornou definitivamente organizou em Tagaste, e mais tarde em Hipona, comunidades de estudiosos que se preparavam para serem professores cristãos bem comprometidos.

Então, inquieto resolveu viajar para Roma, visando um campo mais amplo para trabalho, com melhores condições e podendo concretizar suas ideias. Chegando a Roma obteve um legado grande de alunos. Em Roma recebeu uma carta de Milão, mais para isso foi-lhe testado a sua capacidade intelectual, onde lhe foi proposto um tema para discursar, pelo qual não houve limitações, pois era sua especialidade. Quando chegou a Milão encontrou-se com Santo Ambrósio, Bispo da cidade em 384.

Voltando para Tagaste, sua cidade e terra natal, junto com seus companheiros, construiu um Mosteiro onde passou a evangelizar com pleno ardor, e com o passar do tempo se dedicando a exercer o direito e o fazer o bem (FERRARI, 2011).

Para Agostinho a filosofia tinha grande significado, chegando a considerá-la a solução integral do problema da vida, desde que fosse cristã. Para ele os problemas não estão ligados a Deus e a alma, sendo o mais importante e imediato para solucionar o problema da vida.

O problema gnosiológico é profundamente sentido por Agostinho, que o resolve, superando o ceticismo acadêmico mediante o iluminismo platônico. Inicialmente, ele conquista uma certeza: a

certeza da própria existência espiritual; daí tira uma verdade superior, imutável, condição e origem de toda a verdade particular. Embora desvalorizando, platonicamente, o conhecimento sensível em relação ao conhecimento intelectual, admite Agostinho que os sentidos, como o intelecto, são fontes de conhecimento. E como para a visão sensível além do olho e da coisa, é necessária a luz física, do mesmo modo, para o conhecimento intelectual, seria necessária uma luz espiritual. Esta vem de Deus, é a Verdade de Deus, o Verbo de Deus, para o qual são transferidas as ideias platônicas (Sociedade das ciências antigas, p. 13).

Em 391 é ordenado Sacerdote em Hipona e após quatro anos, Sagrado Bispo de Hipona. Em 400, publica seu primeiro livro, no dia 28 de agosto de 430, Agostinho morre, em Hipona.

2 – ACONTECIMENTOS DO SÉCULO V

No século V houve uma mudança da história do pensamento ocidental, passando a incluir o do pensamento cristão, com a queda do Império do Ocidente, em 476. Logo Clóvis é proclamado rei do Reino Franco. Teodorico funda o reino ostrogodo da Itália.

Desperta interesse também o fato de que, com seu exercício reflexivo, ele foi um elaborador e sistematizador das concepções culturais e educacionais dos chamados Santos Padres, construindo, assim, seu legado para a Idade Média. A História da Educação não foi apenas contemplada com a fecundidade e a originalidade do seu ideário pedagógico, mas também com suas qualidades de *educador* – atividade que, segundo seus biógrafos, ele desempenhou com excelência. Entende-se, em razão disso, que, na síntese de seu pensamento, as duas dimensões de Santo Agostinho, a do educador e a do pensador que produziu uma reflexão sobre as possibilidades, alcance e sentido da prática educativa, não podem ser entendidas separadamente (AGOSTINHO, *apud* PEREIRA MELO, 2010, p. 2).

Agostinho via a educação de uma forma diferente, para ele o homem não conseguiria aprender se não estivesse com Deus, a educação e a crença caminhavam juntas e sem uma, a outra não seguia em frente.

Vale considerar que, para um correto entendimento da concepção pedagógica de Agostinho, deve-se abordar não somente suas reflexões filosófico-teológicas e antropológicas, mas igualmente na sua experiência pessoal de vida (REDONDO; LASPALAS, 1997).

3. CONCEITO DE EDUCAÇÃO PARA SANTO AGOSTINHO

O conceito de educação em Santo Agostinho evidencia, num primeiro momento, a influência do pensamento clássico. Ele a definiu, nos moldes de Platão, como uma longa e exaustiva caminhada de purificação moral e de exercitação intelectual, por meio da qual o discípulo ia progressivamente se identificando com a Sabedoria, a Bondade, a Beleza e a Felicidade supremas, divinas, fonte de todo o Bem (REDONDO e LASPALAS, 1997).

Em seu livro “Solilóquios”, se caracterizou como um discípulo da razão, em sua caminhada para as verdades que buscava.

Em “A vida feliz”, se fez tais considerações: “Se fosse possível atingir o porto da filosofia – único ponto de acesso à região e à terra firme da vida feliz – numa caminhada exclusivamente dirigida pela razão e conduzida pela vontade [...]” (AGOSTINHO, 1998b, II, 20, 34, p. 101).

Santo Agostinho ainda buscou um apoio nas ideias platônicas para esclarecer e interpretar o conceito de educação que a Bíblia contém, mais claro em Éfeso (Ef. 3, 15-19). Com o passar do tempo seu pensamento pedagógico foi se purificando, onde foi assumindo seu caráter próprio juntamente com sua doutrina cristã.

Ensina Santo Agostinho que o homem é dotado de razão, poder espiritual que se distingue conforme os objetivos do conhecimento. Assim, a razão é *inferior*, enquanto conhece o mundo sensível e

corporal, e é *superior*, desde que se volte para o conhecimento do que é inteligível e eterno. Da razão inferior procede a *ciência* e da superior a *sabedoria*. Da razão inferior procede a *ciência*, e da superior, a *sabedoria*. Acontece que o ser divino e as coisas eternas excedem a capacidade intelectual do homem, o âmbito da razão superior. Daí o recurso de Agostinho à metáfora da *iluminação*, que caracteriza a intervenção divina quanto à razão. Desse modo, Deus é comparado ao sol nos *Solilóquios* (I, 8, 15), é a luz que ilumina a inteligência humana (AGOSTINHO, 1998b, I, 1, 3, *apud* NUNES, 1979 p. 219).

Desse modo, entende-se que, Agostinho compreende a educação como processo que considera o “homem exterior” aquele que é material, que é mutável e mortal. O “homem interior”, aquele que é espiritual, que é imutável e imortal, ou seja, representado pela alma. Não que o homem deveria desconsiderar sua vida dos corpos, vida terrestre, mais que deveria interiorizar sua inteligência podendo encontrar sua “luz imutável”, onde o homem interior renasce dia-a-dia.

Nesta concepção educativa, ele dava contornos à ideia de que o homem deveria desenvolver e completar seu modo de ser, mas com a consciência de que quem dirigia esse processo não ERA ele e sim o próprio Deus, por meio de Cristo. Em outros termos, a proposta agostiniana para a formação do homem cristão era a de que Deus habitasse seu interior e dirigisse sua vida (AGOSTINHO, 2005, XIV, 5, p. 327-328).

Segundo Agostinho, a formação do homem se dava a partir de momento em que Deus habitasse em seu interior e dirigisse sua vida, viabilizando e facilitando o seu caminhar.

4. A EDUCAÇÃO COMO OBRA DIVINA

O pressuposto de que o discípulo tenha chegado a bom termo quanto aos objetivos formativos da interiorização e da transcendência – a transcendência leva à interiorização -, constitui uma situação privilegiada para se educar no sentido pleno da concepção educativa de Santo Agostinho, ou seja, o discípulo estaria preparado para ter acesso à etapa decisiva da sua pedagogia, na qual, para ele, o próprio Deus assumia a condição do grande Mestre

que instruía e educava que iluminava a sua inteligência e incandescia seu coração (PEREIRA MELO, 2010, p. 13).

Segundo Pereira Melo (2010) a educação é possível perante a interiorização, que para Santo Agostinho se uma pessoa for discípulo, estaria preparado para receber todas as informações que poderiam mudar sua vida, aprendendo com o Mestre, onde para Santo Agostinho, Deus era o grande Mestre que educava, iluminava a inteligência do homem.

De acordo com (SILVA, 2008), no âmbito da inteligibilidade que Agostinho se aproxima da teoria platônica da Reminiscência. A Reminiscência platônica, ou a *anamnésis* é a ação de recordar, ou trazer à mente o conhecimento que é inerente à psique humana e que precisa ser lembrada pela reflexão filosófica. A *anamnésis* é o recordar os entes inteligíveis, os eidos que já existem na psique. Agostinho identifica na "teoria das ideias" de Platão o universo das "ideias divinas". Tais ideias divinas, os homens as recebem de Deus através da iluminação, e, com isso o conhecimento das verdades eternas.

Agostinho, um profundo conhecedor da filosofia clássica, e principalmente da filosofia platônica, reinterpreta a teoria da Reminiscência fazendo nascer sua teoria da Iluminação. Essa doutrina da iluminação divina, respondem como o homem recebe de Deus o conhecimento das verdades eternas, ou como diria Platão, as verdades inteligíveis (*alétheiai voétaí*). Dessa forma, o verdadeiro é o que é previamente iluminado pela luz divina, e que é algo extraído da própria alma, mas que está de modo infuso. Pode-se afirmar, no entanto, que a iluminação é a potência que age no intelecto do homem para se chegar à verdade imutável (SILVA, 2008).

Agostinho não rejeita o conhecimento proveniente das sensações, mas o coloca em um patamar inferior, entendendo o intelecto como superior, mas sendo ambas as fontes de conhecimento. É na realidade uma reinterpretação do platonismo. Para ele, assim como para a visão a luz (física) exerce papel fundamental, sem a qual não

haveria conhecimento dos objetos sensíveis, do mesmo modo para o conhecimento intelectual é necessário uma luz espiritual, esta, no entanto, proveniente de Deus. Em relação à teoria da anamneses platônica, permanecem as características fundamentais, mas em Agostinho, para que haja o conhecimento intelectual deve haver uma participação direta da iluminação Divina (DAMÁSIO, 2008).

A palavra “conhecimento” para Agostinho é a pura graça divina, onde mesmo não negando o caráter filosófico que é a reflexão. É na realidade uma reinterpretação do platonismo. Para ele, assim como para a visão a luz (física) exerce papel fundamental, sem a qual não haveria conhecimento dos objetos sensíveis, do mesmo modo para o conhecimento intelectual é necessário uma luz espiritual, esta, no entanto, proveniente de Deus. Em relação à teoria da anamnésis platônica, permanecem as características fundamentais, mas em Agostinho, para que haja o conhecimento intelectual deve haver uma participação direta da iluminação Divina (DAMÁSIO, 2008).

Damásio, explica alguns pontos sobre o processo da teoria da iluminação, onde o interesse de Agostinho é pelos problemas de Deus e da alma, que durante toda Idade Média permaneceram como questões centradas à metafísica e ao empirismo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Santo Agostinho aponta suas principais ideias para uma aprendizagem ideal, acreditando em sua superação em passar adiante tudo o que aprendeu, onde retornando para Tagaste colocou em prática sua filosofia. Visando a melhor aprendizagem para o homem.

Esta pesquisa visa maior esclarecimento a respeito da teoria das influências de Santo Agostinho, onde se procura esclarecer dúvidas de muitas pessoas, de como era a educação nos séculos IV e V, como as propostas de Agostinho beneficiava os

homens, e buscando sanar alguns pontos como o que Agostinho de Hipona busca querendo passar para os homens quando diz que os homens têm que procurar a luz divina para melhor aprendizado e melhor compreensão.

Entendemos um dos principais motivos de Santo Agostinho que era fazer com que o homem se apegasse na fé, sendo um homem cristão tudo em sua vida iria melhorar.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **A Doutrina Cristã**. São Paulo: Edições Paullinas, 1991.

AGOSTINHO, Santo. **Solilóquios**. São Paulo: Paulus, 1998a.

AGOSTINHO, Santo. **A vida feliz**. São Paulo: Paulus 1998b.

AGOSTINHO, Santo. **A Trindade**. São Paulo: Paulus, 2005.

FERRARI, Márcio. **História de Santo Agostinho**. Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/santo-agostinho>>. Acesso em 12/04/2012. FERRARI, Márcio. 2011.

PEREIRA MELO, José Joaquim. **Santo Agostinho e a educação como um fenômeno divino**. UEM. DFE/PPE/UEM. 2010.

MADJAROF. **História de Santo Agostinho**. Disponível em:
<www.mundodosfilosofos.com.br>. Acesso em: 12/04/2012. Elaborado e Idealizado por Rosana Madjarof — Mantido por Carlos Duarte

NUNES, Ruy. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 1979.

REDONDO, Emilio & LASPALAS. **História de la Educación. Edad antigua**. Madrid, Dykinson, 1997.

SILVA, Marcos Roberto Damásio. **A teoria da iluminação (conhecimento) em Santo Agostinho**. Disponível em:
<<http://inclinacoesfilosoficas.blogspot.com.br/2008/09/conhecimento-e-teoria-da-iluminacao-na.html>>. Acesso em: 20/06/2012.

Sociedade das ciências antigas. **Biografia de Santo Agostinho**. Disponível em:
<<http://www.sca.org.br/biografias/stoagostinho.pdf>>. Acesso em: 20/06/2012.

LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO: CONTAR HISTÓRIAS E FORMAR LEITORES¹³⁵

Juliara Dias dos Santos (UNESPAR-FAFIPA, juliara2002@yahoo.com.br)¹³⁶
Adão Aparecido Molina (UNESPAR-FAFIPA, aamolina@ig.com.br)¹³⁷

RESUMO

Este texto tem por objetivo destacar a importância da literatura infantil na educação da criança formando leitores, descreve, a princípio, um breve histórico quanto à relação entre literatura e educação da criança, em seguida discorre sobre leitura e formação do leitor infantil, para finalizar destaca a importância da contação de histórias na formação do leitor. Foram realizados estudos bibliográficos com os principais autores que discutem o tema, como Regina Zilberman, Betty Coelho, Fanny Abramovich, Nelly Novaes Coelho, entre outros. Antes mesmo de a criança aprender a ler ela ouve histórias, contadas por avós, pelos pais, ou por outras pessoas. São momentos que lhe proporcionam prazer, emoção, suspense, alegria, dentre tantos outros sentimentos. A história serve para a criança como um aconchego antes de dormir, além disso, aproxima-a dos entes queridos. Desde os primórdios o homem das cavernas contava histórias por meio da arte rupestre e em torno de fogueiras. A literatura infantil propriamente dita surgiu apenas no século XVIII, com o “aparecimento” da infância, pois até então a criança misturava-se ao adulto, sendo vista como um adulto em miniatura. Além disso, foi nesse século que se desenvolveu significativamente a indústria, alcançando também a arte literária, facilitando as produções em série, a distribuição e o consumo. Hoje, nota-se certo abandono do livro de histórias e uma predileção pelas imagens da TV, por serem fáceis, prontas e acabadas. É necessário reverter esse quadro. Por isso, torna-se fundamental a contação de histórias, a fim de envolver a criança de tal forma a aproximá-la do livro e da leitura, para que ela possa compreender a realidade na qual vive, tornando-se um indivíduo crítico. O professor precisa incentivar seu educando a ler, embora esse papel não seja apenas do educador, mas, também, da família e do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Educação. Contação de histórias. Leitura.

¹³⁵ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da UNESPAR-FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2011-2012.

¹³⁶ Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí.

¹³⁷ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil surgiu no século XVIII, em um contexto de ascensão da família burguesa, uma reorganização da escola, e a valorização da infância. As histórias serviam como instrumento da pedagogia, sendo por isso afastada do patamar de literatura e da arte. Neste contexto, essa literatura possuía como função estabelecer aparelhos ideológicos a fim de preservar a unidade do lar e o lugar do jovem no meio social.

Desde a antiguidade, o homem das cavernas reunia-se em grupos em torno da fogueira para contar histórias, a fim de narrar como caçou um animal, ou para explicar fenômenos da natureza através de sua imaginação. As histórias foram transmitidas oralmente por viajantes, avós, mestres espirituais e contadores profissionais, encantando crianças e também adultos, pois representam formas de confortar, ensinar e emocionar.

Giordano (2007) escreve que a maioria da literatura direcionada para o estudo dos Contos de Tradição Oral, esclarece que todos os países, crenças e diferentes etnias possuem suas tradições e lendas. Muitas religiões e cultos até hoje transmitem importantes lições por meio de histórias. Em função disso, a história tem o poder de envolver, de fazer esquecer os problemas, de fazer sonhar, de fazer acreditar no impossível, além de desenvolver a criatividade, a imaginação, e incentivar o prazer de ler.

A literatura infantil atende à necessidade de ficção e de fantasia da criança, integrando sua personalidade ao mundo, e levando-a a posicionar-se perante diversos pontos de vista, ampliando sua visão da realidade. Assim, a criança pode se identificar com personagens, descobrir soluções para problemas de sua própria vida, esclarecer dificuldades, entre outros. Além disso, a história provoca diferentes emoções e leva a descobrir outros lugares, tempos e maneiras de agir.

Nessa perspectiva, busca-se com este estudo apresentar uma contribuição da literatura infantil para a educação da criança e para a formação do leitor. Chamamos a atenção para a compreensão de como a contação de histórias pode criar na criança o gosto pela leitura, e conseqüentemente, desenvolver sua capacidade cognitiva.

Por essa razão, o estudo proporcionará um maior conhecimento sobre a literatura infantil, por intermédio de um breve histórico sobre a relação entre a literatura infantil e a educação da criança, discorrendo em seguida sobre a leitura e a formação do leitor, para, por fim, discutir a importância da contação de histórias para a formação do leitor, com base nos estudos bibliográficos de autores renomados como Regina Zilberman, Betty Coelho, Fanny Abramovich, Nelly Novaes Coelho, dentre outros.

1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A princípio o homem sentiu a necessidade do lúdico e do sagrado, por isso nota-se a importância do maravilhoso, do fantástico e do mágico. Dessa maneira, as histórias eram ligadas a deuses e a homens heróis, propiciando a origem do mito. Surgiram as epopeias, isto é, as histórias fantásticas de guerras e heróis.

A escrita como conhecemos hoje surgiu em 3000 a.C., mas a tradição oral data de 800 a.C., com as histórias de Homero, “A Ilíada e A Odisséia”. Nota-se nessas obras a transição entre o mito e a filosofia. Era através dessas histórias que os gregos educavam a criança, ensinando-lhe honra e a ser guerreira.

Segundo Coelho (2000, p. 43),

tendo em vista as peculiaridades da mente popular (rudimentar) e da infantil (imatura), compreende-se que a linguagem poética (ou literária em geral) tivesse sido utilizada, desde os primórdios (através

dos rituais, por exemplo), para transmitir padrões de pensamento ou de conduta às diferentes comunidades.

As fábulas surgiram com Esopo, 620 a.C., e na forma escrita no século III d.C. Essas histórias, também de tradição oral, eram moralistas, apresentando animais personificados, ou seja, que adquirem comportamento humano, com a função de ensinar a virtude para crianças e adultos. Juntamente com as fábulas surgiram também as tragédias, como Édipo Rei, e as histórias orientais (de hindus, persas, e as judaicas), como As mil e uma noites. Histórias estas compiladas entre os séculos XIII e XVI, mas publicadas somente em 1704, quando surge a imprensa.

No século XVII, o francês La Fontaine modificou levemente as fábulas, aplicando-lhes uma certa ironia, tornando-as mais atuais. Como essa era uma época de transição entre feudalismo e capitalismo, as pessoas precisavam saber negociar, ler e escrever, assim, as histórias possuíam função de ensinar a classe burguesa. Essa foi uma época de valorização da infância, já que até então a criança era considerada e tratada como um adulto em miniatura.

Segundo Coelho (2000, p. 29) “como a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação (ou da minimização) de textos escritos para adultos”. Assim, a literatura infantil surgiu como um apelo educacional ao ideário burguês, sendo sua função educar e divertir, mas através de uma moral utilitária.

A literatura infantil surgiu no século XVIII, período no qual os gêneros clássicos entraram em decadência, dando lugar ao drama e ao romance. Com a industrialização, tornou-se possível as produções em série, facilitando a distribuição e o consumo. A literatura infantil nasce nesse contexto, com características próprias, ligadas à ascensão da família burguesa, à reorganização da escola e à valorização da infância.

Dessa forma, surge como instrumento da pedagogia, com a intenção de defender a unidade do lar, de ensinar etiqueta e moral para crianças da classe burguesa, a fim de defendê-las dos perigos do mundo adulto, além de preservar o lugar do jovem no meio social. O autor marcante do período é Charles Perrault, com a obra Histórias ou contos dos tempos passados, de 1697.

No século XVIII, a ideologia da família burguesa está pautada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto. Além disso, tanto a criança quanto a mulher gozavam de uma maior liberdade, sendo esta valorizada como figura materna. Já com a classe proletária, o processo é inverso. Devido à baixíssima renda familiar, as crianças precisam trabalhar. Assim, surge um novo estímulo quanto à frequência à escola, já que são estas as crianças que formarão futuramente a mão-de-obra para as indústrias.

Nesse contexto, a escola tem função de sanear os contrastes sociais. Se antes a criança era misturada ao mundo do adulto, agora se torna isolada dele. No século XIX, o ensino tornou-se obrigatório na Europa, conseqüentemente, os adultos precisaram aumentar sua produtividade, dessa forma, não lhes restaria tempo para participar de movimentos políticos e provocar violência.

Portanto, a literatura infantil nesse período preocupa-se mais com o desenvolvimento de atitudes do que com o conhecimento e habilidades. Entretanto, a literatura infantil auxilia na compreensão do real, através da história, a qual apresenta elementos da realidade ainda não percebidos pela criança por conta própria, e através da linguagem, que propiciará o conhecimento e desenvolvimento linguístico através da leitura.

Nota-se que a literatura infantil possui de um lado um caráter pedagógico, já que se preocupa em transmitir normas e valores, além de ser percebida pela ótica do adulto. Por outro lado, compromete-se com o interesse da criança, quando lhe

proporciona experiências existenciais, através do conhecimento de histórias e do domínio linguístico.

Nesse período a fantasia possui acentuada relevância, já que apresenta um caráter compensatório, contribui para a compreensão do mundo pela criança, e inculca a impossibilidade de mudar o sistema. É por isso que a literatura infantil possui desprestígio, uma vez a fantasia aliada ao interesse adulto, o realismo torna-se quase que banido dos livros.

Outro fator que merece ser destacado quanto ao surgimento da literatura infantil é a preocupação com o hábito da leitura. Com a expansão do mercado editorial, a ascensão do jornal, ampliação da rede escolar, e consequente aumento das camadas alfabetizadas, a leitura torna-se mais acessível enquanto fonte de informações cotidianas.

Segundo Zilberman (1984, p. 21) “o ler transformou-se em instrumento de ilustração e sinal de civilidade”. Assim, a leitura propicia para a criança o conhecimento, a compreensão da realidade, a sua integração à existência burguesa, reforçando o individualismo e o isolamento. Vale ressaltar que o interesse pela leitura gerava, consequentemente, a disposição para o consumo, o que aproxima os livros infantis à cultura de massas.

O século XVIII é caracterizado pelo poder da razão e do progresso, pela liberdade de pensamento e emancipação política. Zilberman (1994, p. 67) explica que:

Os prestígios respectivos da ciência e da leitura aparecem concomitantemente, e com ele, o culto ao livro, o aumento do número de bibliotecas e escolas, a classe dos intelectuais e o magistério. O Iluminismo, no seu relevo à Razão e à Filosofia, é a síntese teórica deste movimento.

Embora exista a presença da razão e do progresso, há o claro didatismo nos livros infantis, com o mascaramento da verdade, uma vez que se visa adequar o indivíduo

a uma sociedade que deve permanecer imutável. Conforme Zilberman (1994), enquanto “a criança burguesa deve ser preparada para assumir sua função dirigente, a criança pobre precisa ser amparada para se converter em mão-de-obra.” (1984, p. 24).

Dessa maneira, o livro exclui o interesse e a necessidade de representação dos males sociais, sendo a criança burguesa treinada para liderar, demandando-lhe saúde mental, enquanto a criança proletária é treinada para confiar na classe dominante, exigindo-lhe saúde física.

A inocência natural da criança deve ser preservada idealmente, sendo destruída aos poucos, preparando-as para a realidade através da ação pedagógica predatória. Segundo Rousseau, em “O Émile”, para preservar a pureza infantil, o educando precisa ser afastado da sociedade pelo maior tempo possível, estando em contato com a natureza. Dessa forma, a criança tornava-se alheia aos meios de produção, comprimida e dominada pelos mais velhos, sendo diminuídas socialmente, caracterizadas como menoridade, frágeis física e moralmente, com imaturidade intelectual e afetiva.

A escola, por sua vez, precisa introduzir a criança na vida adulta, mas também precisa protegê-la contra as agressões do mundo exterior, assim, fecha suas portas funcionando como um sistema de clausura. Os educandos são reunidos em grupos homogêneos, são obrigados a ficar em fileiras de costas uns para os outros, de frente apenas para a autoridade única em sala de aula, o professor.

Zilberman (1994, p. 19), explica que a escola é nesse ponto contraditória, porque nega o social, para inserir, em seu lugar, o normativo. O espaço que se abre por ela é preenchido pelas normas e pelos valores da classe dominante que são transmitidos ao educando.

É a classe burguesa emergente do século XVIII e XIX que patrocina a expansão do sistema escolar, com a intenção de manipular a criança, conduzindo-a ao acatamento da norma vigente, ou seja, da classe dominante, a burguesia. A fim de propagar a norma em vigor é que se tem o instrumento da pedagogia, a literatura infantil.

Zilberman (1994, p. 20), explica que “os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.” Da mesma forma, Coelho (2000, p. 30), escreve que até pouco tempo, em nosso século, a literatura infantil era vista pela crítica como um gênero secundário, e pelo adulto como algo de diversão ou de utilidade para manter a criança entretida e comportada.

No século XVIII, os alemães irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm (1785-1863) romantizaram os contos de Perrault, também voltados para o público infantil. Outro autor que merece destaque é o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Sua obra mais conhecida é *O patinho feio*. Este autor mostra em suas obras o conflito entre pobres - trabalhadores das fábricas e minas - e ricos, com temas algumas vezes trágicos, que caracterizam até mesmo a deficiência, como em *Soldadinho de Chumbo*.

Outros autores conhecidos são Lewis Carrol, com a obra *Alice no país das maravilhas*; Collodi, com as obras *Pinóquio* e *Peter Pan*; Swift, com *As Viagens de Gúliver*, e Daniel Defoe, com *Aventuras de Robson Crusoé*. Essas obras apresentam a convivência com outras culturas, e fazem até uma crítica ao capitalismo. No Brasil, as histórias de literatura infantil chegaram com Monteiro Lobato (1882-1948), criador do famoso *Sítio do Picapau Amarelo*. O autor retrata um país rural, em desenvolvimento, fazendo uma crítica à sociedade ruralista da década de 1950. Zilberman (1994) afirma que, para que a literatura infantil seja considerada literatura,

ela precisa ser interrogadora das normas em circulação, a fim de transformar seu leitor em consciente crítico.

A literatura infantil brasileira mais recente traz exemplos significativos, como “*História meio ao contrário*”, de Ana Maria Machado, “*O reizinho mandão*”, de Ruth Rocha, “*O Rei de quase tudo*”, de Eliardo França, “*Soprinho*”, de Fernanda Lopes de Almeida, “*Onde tem bruxa tem fada...*” de Bartolomeu Campo Queirós. Essas histórias apresentam uma contradição às expectativas do leitor em relação a um padrão consagrado pelo uso, o conto de fadas, além de uma promoção na perspectiva dos jovens, rebeldes quanto à arbitrariedade dos adultos. Produzem um questionamento do poder e propõe uma modificação.

No Brasil, na década de 1970, há uma inclinação neo-realista na literatura, com a narrativa de participação política e a representação das camadas populares, temática que já havia gerado o romance de 1930, contudo, na literatura infantil este era um assunto evitado.

Hoje, têm-se histórias com setores sociais e cenários inéditos, além de relações humanas conflitantes, é o que trazem os livros como *Lando das ruas*, *Pivete ou Os meninos da rua da Praia*, de Sérgio Caparelli, e *Coisas de menino*, de Eliane Ganem. Para que a introdução da temática de denúncia social não converta o texto em um manual de regras, caindo no didatismo, é preciso verossimilhança no tratamento da história e coerência no desdobramento da ação.

Zilberman (1994, p. 82), após análise de ambos os gêneros, conclui que os mesmos se defrontam com padrões vigentes, provenientes da tradição literária, mas procurando rompê-los e inová-los.

Enquanto o conto de fadas pode ser remexido ao extremo, uma vez que está questionando sua rigidez e automatização, a narrativa verista precisa se manter fiel às leis de necessidade e verossimilhança a fim de que permaneça literatura.

Coelho (2000) explica como a literatura originária de povos antigos continua agradando às crianças de hoje, como a literatura folclórica, ou as obras clássicas da literatura infantil, concluindo que as obras literárias que venceram o tempo, continuam agradando aos interesses das novas gerações, atendendo a motivos particulares, porque são decorrentes de uma verdade humana geral. Ou seja, ainda hoje são retradadas as eternas paixões humanas, a ambição, a inveja, a generosidade, o ciúme, o ódio, a fidelidade e a traição, dentre outros.

Quanto à literatura infantil contemporânea podem-se citar autores de renome como Chico Buarque, (com obras como *Os Saltimbancos*; *Chapeuzinho Amarelo*); Ana Maria Machado (*Menina bonita do laço de fita*; *História meio ao contrário*), Ruth Rocha (*Romeu e Julieta*; *Marcelo, Marmelo, Martelo*), Angela Lago (*A festa no céu*), Sylvia Orthof, (*Uxa, ora fada ora bruxa*; *Maria-vai-com-as-outras*) Ziraldo, (*O menino maluquinho*; *Flicz*) entre outros.

Portanto, mesmo tendo a literatura infantil brasileira um histórico recente, ela apresenta avanços para tornar-se arte literária. Por outro lado, hoje existem fatores que impedem que a literatura infantil seja simplesmente considerada arte literária. É o caso dos meios de comunicação, que fazem com que os livros circulem como cultura de massa, comprometidos com a divulgação e com o consumo. Assim, os livros para crianças passam por grandes tiragens, repetição de clichês, personagens estereotipadas, banalização do assunto, entre outros.

2 LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Zilberman (1994) explica a literatura infantil como “adultocêntrica”, ou seja, ela é escrita, produzida e analisada de acordo com os interesses do adulto. Assim, tem sua importância estética diminuída, pois lhe é atribuída uma função social, já que

incute na criança valores sociais e éticos, além de propiciar hábitos de consumo e de comportamentos socialmente preferidos.

Assim, a autora conclui que a literatura infantil possui uma tarefa educativa, exercida tanto em casa quanto na escola. Ela utiliza o termo “traição” para explicar o que acontece com a criança nesse contexto:

Provindo de uma tomada de decisão da qual a criança não participa, mas cujos efeitos percebe, a literatura infantil pode ser considerada uma espécie de traição, uma vez que lida com as emoções e o prazer dos leitores, para dirigi-los a uma realidade que, por melhor e mais adequada que seja, eles em princípio não escolheram. (ZILBERMAN, 1994, p. 40).

Para a autora, se por um lado a literatura infantil é desprestigiada devido ao seu intuito educativo, não sendo aceita como arte, por outro, a sala de aula é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, funcionando como um setor para o intercâmbio da cultura literária.

Ainda, conforme Zilberman (1994), a literatura infantil apenas atinge o patamar de arte literária quando se distancia da sua origem comprometida com a pedagogia, apresentando textos de valor artístico aos leitores mirins. Para que isso aconteça, o professor em sala de aula não pode reduzir o texto como em fichas de leituras nas quais as respostas devem ser uniformizadas, além disso, deve incentivar as variadas interpretações pessoais dos educandos, uma vez que cada leitor possui uma percepção própria do universo representado.

Por fim, o professor além de ensinar a ler, precisa ensinar a compreender o texto, interpretá-lo, estimulando a verbalização da leitura procedida, auxiliando na percepção dos temas, para assim incitar o leitor crítico. Essa é a função formadora da literatura infantil, propiciando os elementos para a emancipação pessoal.

Conforme Ribeiro (1999), a literatura infantil hoje precisa ser aproveitada em sala de aula na sua natureza ficcional, proporcionando um conhecimento de mundo, e não

como ensino de boas maneiras. Pois, para se trabalhar a leitura na escola desde a educação infantil, é preciso mostrar que ler não é apenas uma atividade escolar a mais, mecânica e descontextualizada, mas uma atividade importante, que necessita ser cheia de significados.

A escritora Ana Maria Machado (2001), afirma que os professores precisam ser apaixonados pela leitura, para que possam dar o exemplo a seus educandos, os futuros leitores. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor. A escola é o espaço de salvação da literatura, da possível formação do futuro leitor. Devido às iniciativas de apoio, campanhas e projetos nessa área, há menos analfabetos e mais crianças lendo, mas os jovens querem conservar o nível de leitura fácil e com isso, perdem o gosto pela leitura e abandonam os livros.

A autora discute que o fundamental não é multiplicar leitura de consumo, e sim, garantir o encontro com a literatura, no qual haverá o prazer de pensar, confrontar, argumentar. Ela apresenta possíveis soluções para auxiliar na formação do professor e também do leitor: incluir literatura nas escolas que formam professores; leitura silenciosa em certo horário na escola onde todos leem, sem cobranças; salas de leituras para professores; concursos para professores leitores de literatura; entre outros.

A autora lembra que, nem todos se converterão em leitores, mas todos têm o direito de descobrir o que é ler literatura, para que se lê, sendo que todo professor, não importa de qual disciplina, tem o dever de estar em condições de dar ao aluno a oportunidade de fazer essa descoberta.

Coelho (2000) ao discutir sobre o assunto, postula que a literatura, e em especial a literatura infantil, tem uma tarefa fundamental para cumprir na nossa sociedade em que está em constante transformação. Conforme ela entende a literatura deve servir

como agente de formação, seja no convívio espontâneo entre leitor e livro, seja no diálogo estimulado pela escola entre o leitor e o texto.

Conforme entende essa autora, a escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, onde serão lançadas as bases para a formação do indivíduo. A leitura exercita a mente, a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo nos seus diversos níveis, além de dinamizar o estudo da língua. Esse espaço deve ser, hoje, "libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence." (COELHO, 2000, p. 17).

A autora divide o espaço-escola em dois ambientes: o programado e o livre. O primeiro acontece na sala de aula, biblioteca, etc., onde a assimilação de informações e conhecimentos é exigida do educando. O segundo realiza-se em sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc., onde as potencialidades específicas do educando serão estimuladas. Já o papel do professor é estar atento às transformações do momento e reorganizar seu próprio conhecimento de mundo, orientado por três eixos: da literatura, como leitor atento, da realidade social, como cidadão consciente crítico, e da docência, como profissional competente.

Coelho (2000) discute que o ato de ler ou de ouvir a história transforma-se em um ato de aprendizagem. Mesmo que não tenha uma função pedagógica, dirige-se a criança, fase essencialmente de aprendizagem linguística.

[...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela

transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (Soriano, 1975, apud Coelho, 2000, p. 31).

Para que a criança se interesse pelo livro, é necessária uma adequação dos textos às distintas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. A inclusão do leitor em determinada categoria dá-se pela inter-relação entre a sua idade cronológica, seu nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e o grau do nível de conhecimento/domínio do mecanismo de leitura. (COELHO, 2000).

Assim, essa autora, separa as categorias em pré-leitor, que se subdivide em primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos); leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos); leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos); leitor fluente (a partir dos 10/11 anos); e leitor crítico (a partir dos 12/13 anos).

Segundo ela, na primeira infância, podem ser apresentados às crianças desenhos em folhas soltas ou em álbuns, feitos de material resistente e agradável ao tato, (pano, plástico, papel grosso, etc.) o adulto deve manipular e nomear os desenhos ou brinquedos. Na segunda infância, as imagens devem predominar nos livros, sem texto escrito ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos pelo adulto, é importante a utilização da técnica da repetição ou reiteração dos elementos, além da graça, humor e clima de expectativa, fatores que contribuem para manter a atenção e interesse da criança.

Para o leitor iniciante, a imagem ainda deve prevalecer, sendo que a narrativa deve desenvolver um fato simples e linear que tenha princípio, meio e fim. As personagens podem ser humanas ou simbólicas (plantas, objetos, animais), mas sempre com traços de caráter bem nítidos. Já o livro para o leitor em processo deve apresentar imagens em diálogo com o texto, textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva. O humor, o realismo e o imaginário despertam interesse nessa fase.

Para o leitor fluente a leitura segue apoiada pela reflexão, sua percepção de mundo aumenta, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a capacidade de abstração. As personagens mais atraentes são os heróis essencialmente humanos, que lutam por um ideal humanitário justo. Os gêneros narrativos que mais chamam a atenção são os contos, as crônicas e novelas, de cunho aventuresco ou sentimental. Quanto ao leitor crítico, encontra-se na fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, a leitura deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura.

Anteriormente, Aguiar (1986) já havia feito sua classificação, sintetizando o desenvolvimento da personalidade e da leitura da criança e do adolescente entre 3 a 15 anos. Entre os 3 e 6 anos, a criança possui um pensamento pré-conceitual e uma mentalidade mágica, não fazendo distinção entre o eu e o mundo. Esta fase de pré-leitura, na qual está desenvolvendo a linguagem oral, além de perceber e relacionar imagens e palavras, os livros precisam apresentar gravuras, rimas e cenas individualizadas.

Entre os 6 e 8 anos, o pensamento é intuitivo, a criança está adquirindo conceitos de espaço, tempo e causa. Sua mentalidade ainda é mágica, sendo que utiliza a fantasia para compreender o real. Nesta fase, faz leitura compreensiva de textos curtos, sendo a ilustração um instrumento facilitador entre o que se lê ao pensamento a que o texto remete.

Assim, as histórias devem ser de aventuras ambientadas na família, escola e comunidade, histórias de animais, fantásticas, de humor, de animismo. Entre os 8 e 11 anos a criança já apresenta um pensamento concreto, além da capacidade de classificar, enumerar e ordenar; faz leitura interpretativa, tendo menor dependência de ilustrações. As histórias para essa fase devem ser contos fantásticos, de fadas, folclore, histórias de humor, e animismo.

Entre os 11 e 13 anos, o adolescente faz operações formais, tendo maior orientação para o real. Nessa fase ele já consegue ler textos mais extensos e complexos quanto à ideia, estrutura e linguagem. As histórias devem ser de aventuras sensacionalistas, como detetives, fantasmas, ficção científica, temas da atualidade e histórias de amor. Entre os 13 e 15 anos há descoberta do mundo interior, além da formação de juízos de valor. Nessa fase a leitura é crítica, confrontando ideias do material de leitura com sua própria experiência.

3 A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Sisto (1994, p. 29) discute sobre a importância da leitura e da contação de histórias para a formação do leitor, conforme ele escreve:

Ler é dialogar? É. Ler é duvidar? É. Ler é entender o significado das coisas, e por isso entender o outro? É! Ler é se transformar através do sentido que a palavra produz? É. Então ler um bom livro é sempre garantir a mudança: nós nunca seremos os mesmos depois de terminada a leitura. Terminada no papel e continuada na vida!

Segundo esse autor, é através do prazer da leitura que surge o fascínio de contar, e é através da contação que o mundo imaginário é salvo, pois a palavra evoca imagens, que unida ao gesto sonoro e corporal, é capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Platão em “A República” já se referia à importância de se contar histórias às crianças gregas. Aristóteles, a bíblia, as sociedades tribais, todos praticavam a arte de contar histórias.

Conforme Ribeiro (1999), ao ouvir histórias recupera-se a herança empírica do homem, seus medos, suas descobertas, seus desejos, recupera-se, também, o

aroma folclórico, agreste, de uma atividade grupal e, em especial, o sentido de alívio em saber que os outros vivenciam conflitos semelhantes aos nossos.

Hoje, existem técnicas e recursos que auxiliam o contador a contar a história de forma profissional. São os gestos, as pausas, os silêncios, os movimentos corporais e as expressões faciais que auxiliam no trabalho.

O primeiro passo antes de contar uma história, é a escolha da mesma. É preciso gostar da história que se vai contar, além de ser capaz de contá-la de memória, sem precisar decorá-la, assim, a história fluirá com naturalidade, credibilidade e emoção. Outros fatores fundamentais são a correção gramatical, a clareza, a eliminação dos vícios de linguagem.

É também relevante conhecer o público para o qual se irá contar a história, suas experiências de leitura. O contador tem que ter em mente o objetivo que quer atingir contando determinada história, afinal, a história tem o poder de divertir, discutir um tema, despertar emoções ou informações, promover integração social e cultural, etc.

É preciso tornar a história atraente, instigante, e não dar ao ouvinte todos os elementos prontos. É essencial a prática da contação pelo contador, pois quanto mais ensaiar, maior precisão terão seus gestos e movimentos. O contador precisa conhecer a história para levantar questões que levam à compreensão do tema. Vale ressaltar que o tempo ideal para duração de uma história para crianças não deve ultrapassar os 10 minutos.

Trabalhar com a literatura infantil na sala de aula proporciona diversos benefícios. Apresentar o faz de conta e o simbólico colabora para que a criança tenha discernimento entre o real e o fictício, além disso, o simbólico é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que ela vivencia papéis quando está brincando, como o de motorista, de mãe, brincando de casinha, etc.

Contar histórias também auxilia no desenvolvimento das noções de início, meio e fim, seguindo o fio argumentativo da narração, auxiliando no desenvolvimento da memória. Além disso, os contos de fadas trabalham a linguagem, a imaginação e os dilemas humanos.

Para Abramovich (1997) ler para crianças é instigar o imaginário delas, é ter respostas para tantas curiosidades em relação às muitas perguntas que as crianças fazem, é fazê-las se identificarem com as personagens e aos poucos esclarecer suas próprias dificuldades ou encontrar soluções para parte de seus problemas.

O professor precisa estar apto para escolher obras apropriadas ao leitor infantil, além de empregar recursos metodológicos eficazes, a fim de estimular a leitura. É preciso que o professor varie as obras apresentadas como também procure integrá-las aos interesses dos educandos.

Se o professor não tem essa preocupação, é no período da adolescência que o jovem demonstrará a desmotivação quanto à leitura. Portanto, para que isso não ocorra, o educador precisa ter o conhecimento de um acervo literário representativo e o domínio de critérios de seleção, para assim permitir que, por meio da leitura, os alunos façam o discernimento do mundo tendo um posicionamento crítico perante a realidade.

Para contar a história, o professor pode ser natural ao contar, ou seja, não são necessários muitos efeitos especiais. É preciso evitar adaptações, para não perder o elemento da fantasia. Além disso, não é preciso fugir das palavras consideradas difíceis, elas são necessárias para as crianças aprenderem o novo. Se o professor explica demais, fazendo adaptações, ele retira o mistério e o elemento surpresa. A contação também é fundamental, pois é ponto de encontro, momento de interação

entre professor/aluno e aluno/aluno, além de ser ponto de partida para outras atividades.

Segundo Ribeiro (1999), a matéria-prima do contador de histórias é constituída de três elementos, a saber: palavras, silêncio e linguagem corporal. A harmonia entre esses elementos determinará o sucesso da história. As palavras precisam ser revestidas de melodia e de musicalidade, além disso, é preciso modular a voz, usar sinônimos, usar figuras de linguagem, saber situar o discurso entre o padrão culto e o padrão popular da língua.

Para o autor, o silêncio é tão importante quanto a palavra, mas precisa ter sua duração precisa. Ele permite que o ouvinte saboreie as palavras e construa as imagens calmamente. Quanto à linguagem corporal, esta precisa ser espontânea, marcante, o contador precisa se enrugir para falar ou fazer a cara de espanto, de alegria, dentre outros recursos.

O bom contador se avalia pela sua intensidade de leituras e de releituras e não pela quantidade de livros lidos. É preciso encontrar o ritmo de leitura e de estudo de cada um, frequentar livrarias, bibliotecas, palestras e cursos, organizando-se para alargar o repertório. É necessário estudar a história e escolher a melhor forma ou recurso de apresentá-la. Pode ser a simples narrativa, ou contar com o auxílio do livro, usar gravuras, desenhos, interferência dos alunos, ou recursos como fantoches, marionetes, sombras, dentre outros recursos.

Quanto ao ambiente, segundo Ribeiro (1999), caso se conte a história para uma classe só, é interessante levar as crianças para a biblioteca ou para o pátio - se possível, aproveitando a sombra de uma árvore - e pedir para que os alunos fiquem em meia lua, bem á vontade. Se forem muitas turmas, o ideal é um local fechado com boa acústica e sem cadeiras, para que os alunos sentem-se no chão e fiquem mais próximos do contador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se trabalhar a leitura na escola são sugeridas muitas propostas, como o cantinho da leitura, onde a criança lê os livros em um espaço agradável na sala de aula, com almofadas, decorado. Há também a biblioteca na sala, onde os livros ficam à disposição das crianças, conforme elas terminam alguma atividade, podem escolher os livros que queiram ler.

Também se pode fazer a leitura direcionada, onde o professor escolhe o tema e desenvolve atividades específicas com o aluno. Podem-se utilizar recursos como músicas, CDs, para enriquecer a contação da história. Após a contação da professora, podem-se fazer várias atividades, afinal, o objetivo da contação não pode ser um simples passatempo. Trabalhar com desenhos, pinturas, colagem, modelagem, fantoches, sucatas e praticar o conto de histórias participativas, onde as crianças movimentam o corpo e fazem sons enquanto escutam a história.

O professor também pode produzir um texto coletivo, e indagar o aluno sobre o que entendeu da história, registrando no caderno, assim, terá trabalhado interpretação oral e escrita. Pode-se sugerir que as crianças criem desfechos diferentes para a história, dramatizem com roupas e adereços, ou que criem sua própria história. Todas essas propostas auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, no esquema corporal, na socialização, na criatividade e o mais importante é que auxiliam o interesse da criança pela leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, V. T. de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 6 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GIORDANO, Alessandra. **Contar histórias: um recurso arteterapêutico de transformação e cura**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados: arte de ouvir histórias para depois contá-las**. São Paulo: Ave Maria, 1999.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Rio de Janeiro: Proler, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1984.

A CONTRIBUIÇÃO DE TOMÁS DE AQUINO PARA UMA EDUCAÇÃO PAUTADA EM VALORES¹³⁸

Laiz Leite Ribeiro¹³⁹ (FAFIPA - laiz_rib@hotmail.com)
Cássia Regina Dias Pereira¹⁴⁰ (FAFIPA - cassiadiaspereira@yahoo.com.br)

RESUMO

O estudo tem como propósito analisar as contribuições de Tomás de Aquino (1225/1274) para a educação e está inserido na área de História da Educação. O principal objetivo é destacar elementos do pensamento tomista que fundamentam os valores e virtudes humanas que contribuem no processo educativo e explicar a necessidade de resgatar o debate e a reflexão na educação a partir de sua concepção antropológica filosófica. É um estudo de caráter bibliográfico que se fundamenta em obras primárias e secundárias. Entre as primárias estão a “De Magistro” e “Os Sete Pecados Capitais” de Tomás de Aquino e “Ética a Nicômaco” de Aristóteles, entre as secundárias estão as obras de Luis Jean Lauand, Étienne Gilson, Alasdair MacIntyre, Terezinha Oliveira, entre outros. Sendo assim, este trabalho nos possibilita compreender a importância de uma educação pautada em valores, que busca uma formação crítica, reflexiva e integral do ser humano.

Palavras-chave: São Tomás de Aquino. Educação. Valores e Virtudes.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre reflexões acerca da contribuição de Tomás de Aquino (1225/1274) na educação. Tem como objetivo, destacar elementos do pensamento tomista que contribuem no processo educativo, enfatizando a

¹³⁸ Artigo apresentado na XI Jornada de Pedagogia da UNESPAR – Campus Paranavaí, como requisito avaliativo da disciplina nominada Produção Científica do 4º ano do curso de Pedagogia – 2012.

¹³⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹⁴⁰ Professora Orientadora. Mestre em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

importância dos seus ensinamentos para o aprimoramento das virtudes humanas e explicar a necessidade de resgatar o debate e a reflexão na educação a partir de sua concepção filosófica.

A partir dos pressupostos da metodologia dialética, pretende refletir sobre o aumento nos conflitos de valores na sociedade em que vivemos e o quanto isto influencia nas relações interpessoais no campo educacional. Tal reflexão dar-se-á através da análise das obras de Tomás de Aquino, um dos mais expressivos mestres da Universidade Medieval, que fundamentado em Aristóteles procurava esclarecer questões que envolvem razão, fé, valores e ensino.

Sendo assim, no que se refere à metodologia de nossa pesquisa, nos baseamos em Barros e Gasparin (2011) que afirmam que o método dialético nos permite chegar ao conhecimento concreto da realidade:

Este processo de investigação nos conduz do fenômeno [...] à sua essência, isto é, à coisa em si, que é independente do pesquisador. Este é o caminho da ciência: do externo para o interno, do empírico ao concreto. Fenômeno e essência, ainda que distintos entre si, implicam-se reciprocamente de tal forma que toda a realidade, tanto física quanto social, se constitui desses dois elementos indissociáveis. Descobrir seus nexos, suas interligações, suas concretizações é o desafio e o trabalho da ciência, da pesquisa (BARROS e GASPARIN, 2011, p. 35).

Dessa forma, queremos justificar a categoria dialética que faz a análise da relação entre o singular e o plural. O estudo parte de uma análise histórica das seguintes fontes primárias: Tomás de Aquino - “De Magistro e Os Sete Pecados Capitais” (2004); Aristóteles - “Ética a Nicômaco” (1973); e no entendimento de autores contemporâneos da historiografia, que refletiram sobre os escritos de Tomás e sobre as transformações que ocorreram no século XIII.

Diante do contexto educacional que vivenciamos e considerando os conflitos existentes nas relações interpessoais nas escolas, nos questionamos: Qual a

contribuição de Tomás de Aquino na educação, no que se refere ao ensino e ao papel do professor? Qual a importância da valorização das virtudes no processo de ensino aprendizagem como meio de orientação antropológica e moral para o cidadão que se quer formar?

Utiliza para tanto os procedimentos da pesquisa bibliográfica, sendo feita através de bibliografias variadas, ou seja, livros, revistas, publicações técnicas, entre outras. A pesquisa bibliográfica é feita em etapas e não depende apenas dos procedimentos técnicos, mas também do conhecimento que o pesquisador dispõe e as possibilidades de análise do objeto de estudo (ROCHA e BERNARDO, 2011).

No desenvolvimento do artigo, no primeiro tópico falaremos sobre “Tomás de Aquino e algumas considerações sobre o século XIII”, sua trajetória na Universidade e sua influência como religioso e professor. Em seguida, no segundo tópico, abordaremos “A Educação e o Ensino em Tomás de Aquino”, que trata da análise da obra “De Magistro”, ou seja, um debate crítico que envolve a explicação do ensino, com um discurso que ressalta vários aspectos da educação. No terceiro e último tópico falaremos sobre “Tomás de Aquino e os Valores e Virtudes na Formação Humana”, possibilitando-nos compreender a importância de uma educação que busca uma formação integral do ser humano.

1- TOMÁS DE AQUINO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O SÉCULO XIII

Voltando ao passado, precisamente no século XIII, percebemos a vontade de alguns estudiosos em entender sua sociedade, em esclarecer suas dúvidas e apontar soluções para os problemas existentes. Segundo Oliveira (2012) “O século de Tomás de Aquino foi um dos mais tumultuados do medievo ocidental”. Sendo assim, constatamos que ele vivenciou um período de grandes transformações econômicas e sociais, conforme afirma Le Goff:

A emigração do campo para a cidade ocorrida entre os séculos 10º e 14 foi um dos fenômenos maiores da Cristandade. Dos diversos elementos humanos por ela recebidos, a cidade criou uma sociedade nova. [...] No século 13 os líderes espirituais – dominicanos e franciscanos – se instalam nas cidades e, das cátedras de suas igrejas e das universidades governam as almas (LE GOFF, 2005, p. 71).

O século XIII mesmo sendo marcado por um período onde grandes mestres da igreja ensinavam, também é considerado segundo Le Goff (2005) como um “século de laicização”, que fez com que a igreja tentasse frear a evolução intelectual daquele período.

[...] as escolas urbanas ganham decisivamente a dianteira em relação às escolas monásticas. Saídos das escolas episcopais, os novos centros escolares tornaram-se independentes pelo recrutamento de seus mestres e de seus alunos, e pelos métodos e programas que adotam. A escolástica é filha das cidades, e reina nas instituições novas, as universidades, *corporações* intelectuais. O estudo e o ensino tornam-se um ofício, umas das numerosas atividades em que se pode especializar no canteiro urbano. Seu nome, de resto é significativo, pois *universitas* é o mesmo que *corporação*. As universidades não deixam de ser *corporações* de mestres e estudantes (*universitates magistrorum et scholarium*) com suas atividades e suas nuances, de Bolonha onde reinam os estudantes até Paris onde os professores dominam. O livro torna-se um instrumento e não mais um ídolo. Como toda ferramenta, ele tende a ser fabricado em série, torna-se objeto de produção e comercialização (LE GOFF, 2005, p. 75).

Surge assim, uma nova forma de ensinar, a escolástica,¹⁴¹ que é o novo método de ensino nas universidades do século XIII, no qual Tomás de Aquino será um dos grandes mestres. Vamos falar em seguida da biografia de Tomás através das afirmações de Gilson (2007).

¹⁴¹ O método escolástico representou a aliança entre o saber filosófico clássico e o da Sagrada Escritura e, portanto, pronto para responder às questões que estavam sendo postas pela sociedade medieval. As disciplinas que compunham o *trivium* e o *quadrivium* representavam o currículo dos estudantes e deveria ser a partir delas a construção do saber necessário para aquela sociedade. (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2009, p. 05)

Tomás nasceu no castelo de Roccasecca, perto de Aquino, em fins de 1224 ou começo de 1225. Em 1230 torna-se oblato no mosteiro de Monte Cassino. Em 1239, Tomás volta para o seio de sua família e no mesmo ano entra na Universidade de Nápoles, onde estudou Artes.

É nesta mesma cidade que, aos 20 anos toma o hábito dominicano. Tomás põe-se a caminho de Paris com o mestre geral da Ordem, João, o Teutônico. Seus irmãos descontentes com seu ingresso na religião, o sequestram-no e levam-no de volta a Roccasecca.

Tomás recobra a liberdade no outono de 1245 e vai a Paris, onde estuda a faculdade de Teologia sob a direção de Alberto Magno. Em 1248 Tomás parte de Paris a fim de acompanhar seu mestre, encarregado de dirigir o novo *studium generale* estabelecido pela Ordem em Colônia.

Permanece até as férias de verão de 1252, data em que retorna a Paris a fim de preparar seu mestrado em Teologia. Tomás obtêm a licença em Teologia em 1256, começa seu ensino a fim de se preparar para o mestrado e prossegue-o durante 3 anos – de 1256 a 1259.

Volta à Itália e ensina sucessivamente em Anagni, Orvieto, Roma e Viterbo. Em 1268 Tomás deixa Roma para voltar a Paris, onde chega em 1269. Parte novamente de Paris em 1272, ensina em Nápoles em 1273 e parte em 1274, convocado pessoalmente por Gregório X para o segundo Concílio Geral de Lyon. Adoecendo-se a caminho, para em Fossanova, onde morre em 7 de Março de 1274.

Diante da considerável contribuição para a compreensão de diversos assuntos que afligiam a sociedade de sua época, sabe-se que Tomás de Aquino é reconhecido como o maior dos filósofos medievais. Para muitos é também o melhor intérprete de Aristóteles na Idade Média. Dentro da Igreja é considerado, ao lado de Agostinho, o mais importante teólogo de todos, (CAMPOS, 2010).

No que se refere a sua concepção teórica, “uma dupla condição domina o desenvolvimento da filosofia Tomista: a distinção entre a razão e a fé, e a necessidade de sua concordância.” (GILSON, 2007, p. 653). Nesse sentido, abordaremos esta temática fazendo uma correlação com a educação e o ensino.

Os debates nas universidades na Idade Média nos leva a repensar sobre nossas atitudes atuais ou até mesmo sobre nossa “falta de atitude”. Nos debates e reflexões como de Tomás de Aquino encontramos subsídios para uma educação como princípio civilizatório do homem que se quer formar.

2- A EDUCAÇÃO E O ENSINO EM TOMÁS DE AQUINO

Os debates entre os intelectuais do século XIII como Tomás de Aquino são um exemplo de análise crítica da realidade e de suas dúvidas. Como afirma Oliveira (2000) a escolástica é a expressão de vida dos homens, permitindo-lhes resposta para as questões que foram colocadas no próprio movimento de suas vidas. Segundo Le Goff (2005):

Um novo tipo de ensino e de conhecimento, a escolástica, apoiada numa instituição nova, a universidade, continua a ser clerical mas desenvolve o espírito crítico e favorece em suas margens o desenvolvimento de saberes e competências jurídicas e médicas que escaparão ao controle da igreja (LE GOFF, 2005, p. 10).

Em “Sobre o Ensino” (De Magistro), Tomás de Aquino analisa e argumenta questões interessantes sobre o ensino, subdivididas em quatro artigos¹⁴². Segundo Lauand (2004), “De Magistro” é uma das questões disputadas sobre a verdade (a de nº 11). É importante ressaltar que uma *Quaestio Disputata* está dedicada a um tema, e divide-se em artigos, que correspondem a capítulos ou aspectos deste tema.

¹⁴² Os artigos são divididos da seguinte forma: Artigo 1: Se o homem – ou somente Deus – pode ensinar e ser chamado mestre; Artigo 2: Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo; Artigo 3: Se o homem pode ser ensinado por um anjo; Artigo 4: Se ensinar é um ato da vida ativa ou da vida contemplativa.

Segundo Oliveira (2005, p. 48), o intenso trabalho intelectual nas questões disputadas, obrigava o mestre a ter um profundo conhecimento sobre o que era debatido, Santo Tomás é conhecido por sua intensa capacidade argumentativa, fazendo com que algum “leitor desavisado” confunda sua verdadeira opinião referente à algum tema.

[...] esse grande intelectualista não deixou de reconhecer a função social do saber. Ele nunca hesitou a esse respeito: quanto mais professores houver numa sociedade, melhor ela se encontra, e se não conclui com Platão que a Cidade deveria ser regida pelos filósofos, ensina explicitamente que a autoridade pertence de direito à inteligência [...] A desordem aparece no corpo social quando, em vez de ser governado pela inteligência, ele obedece à força corporal ou à cupidez (GILSON, 2007. p. 711)

Pieper (1989) *apud* Lauand (2004) afirma que Tomás examina criticamente as ideias através da disputa, visto que a *disputatio* é o espírito da universidade naquele período. O mais interessante é que esta disputa se dava através do diálogo e isto hoje é muito importante para a universidade, ou seja, é essencial este debate crítico que se iniciou na Idade Média. Neste trabalho, no que se refere ao ensino, nossa atenção será voltada especificamente para o artigo 1 - Se o homem ou somente Deus pode ensinar e ser chamado mestre; e o artigo 2 – Se se pode dizer que alguém é mestre de si mesmo.

Em “Sobre o Ensino – De Magistro”, no artigo 1, Tomás de Aquino apresenta as ideias de Santo Agostinho que afirma que somente Deus pode ensinar . Na resposta de tal debate, Tomás admite uma iluminação de Deus definitiva, sendo esta conhecida no seu realismo como “luz natural da razão”, visto que Deus por sua infinita bondade confere as outras realidades que também possam ser causa. Nesse sentido, conclui que o homem também pode ensinar e ser chamado mestre. Percebe-se que em relação ao ensino, isto é muito importante, pois destaca o papel do professor como mestre e mediador do conhecimento. (TOMÁS DE AQUINO, 2004)

Como afirma Lauand (2004) na “*Quaestio Disputata*” De Magistro, Tomás de Aquino expõe sua concepção de ensino-aprendizagem em oposição às doutrinas dominantes da época. Sendo assim, podemos perceber seu espírito inovador e a contribuição que isto trouxe no que se refere ao ensino, à mediação do professor, ao conhecimento adquirido pelo aluno etc. Tais questões são abordadas em seus textos com o espírito da *disputatio*, que segundo ele é o espírito da universidade, ou seja, uma forma crítica, reflexiva e coerente de se pensar e discutir.

Na solução do artigo 1 Tomás fala sobre a relação ensino-aprendizagem, professor-aluno e também faz um comentário sobre a “descoberta” neste processo:

O conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa [...]. E assim como há duas formas de cura: o que ocorre só pela ação da natureza e o que ocorre pela ação da natureza ajudada pelos remédios, também há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama *descoberta*; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama *ensino*.[...] O professor deve conduzir o aluno ao conhecimento do que ele ignorava, seguindo o caminho trilhado por alguém que chega por si mesmo à descoberta do que não conhecia. [...] O processo pelo qual a razão chega ao conhecimento mediante a *descoberta* de coisas desconhecidas consiste em aplicar princípios gerais evidentes a determinadas matérias e assim chegar a algumas conclusões particulares, e destas, por sua vez, chegar a outras etc. E é por isto que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão - que a razão natural faz em si - é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno - por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda - atinge o conhecimento do que ignorava. E do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela atuação da natureza, também se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 31-32).

A conclusão de Tomás foi essencial, pois através de seus escritos, ele explica racionalmente questões teológicas, fazendo com que se perceba a importância do professor. No artigo 2 - Se é possível dizer que alguém é mestre de si mesmo, Tomás destaca a necessidade de formação adequada para lecionar, visto que,

segundo ele, ninguém é mestre de si mesmo, pois se deve ter uma preparação para isto:

O magistério implica uma ascendência, como no senhorio. Ora, essas relações não podem dar em relação a si mesmo; do mesmo modo que alguém não pode ser pai ou senhor de si mesmo. E do mesmo modo não pode alguém ser mestre de si mesmo. [...] o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo específico e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino. Quando, porém, alguém adquire o conhecimento por um princípio intrínseco, aquilo que é causa agente do conhecimento só o é em parte, a saber, quanto às razões seminais do conhecimento, que são os princípios comuns. E não se pode, por conta de uma tal causalidade, aplicar com propriedade o nome do professor ou mestre. (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 41-42. Grifos nossos).

Sendo assim, deve haver preparo e formação adequada para ensinar, ou seja, o professor deve fazer com que o aluno percorra o seu caminho de desenvolvimento e crescimento, garantindo-lhe suporte cognitivo, e isto só é possível quando o professor tem o domínio do conteúdo que é transmitido ao aluno. A concepção pedagógica sobre o ensino encontrada em Tomás também é muito pertinente no que diz respeito à relação professor-aluno:

[...] o ensino para Tomás de Aquino deve principiar a partir dos elementos que o aluno conhece, a partir de sua realidade concreta. [...] No seu entendimento de ensino prevalece o espírito de ponderação presente em seus escritos. É necessário partir de uma realidade concreta e conhecida para que se possa ensinar ao aluno o caminho da verdade. Essa idéia é, aparentemente, muito simples, mas é muito difícil porque exige do mestre a humildade e a humanidade para principiar a ensinar a partir das coisas mais simples e objetivas. (OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Guilherme de Tocco, biógrafo de São Tomás de Aquino, louva-o por suas inovações: “O irmão Tomás colocava em suas aulas problemas novos, descobria novos métodos, empregava novos sistemas de provas” (TOCCO *apud* LE GOFF 2005, p. 348).

3- TOMÁS DE AQUINO E OS VALORES E VIRTUDES NA FORMAÇÃO HUMANA

Os valores e virtudes são uma referência para o ser humano, pois são através deles que o homem se humaniza. A vida é repleta de significados e os valores são construídos desde a infância e vão sendo adquiridos no decorrer da vida através das relações interpessoais.

Tomás de Aquino e Aristóteles em seus escritos tratam sobre a temática dos valores e virtudes humanas essenciais na formação do homem. Aristóteles em “Ética a Nicômaco”, começa explicando que todas as coisas tendem ao bem. Fica, pois, claro que:

[...] assim como toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. [...] e se é verdade que nem toda coisa desejamos com vistas em outra (porque, então, o processo se repetiria ao infinito, e inútil e vão seria o nosso desejar), evidentemente tal fim será o bem, ou antes, o sumo bem. (ARISTÓTELES, 1973, p. 249).

O caminho que percorremos para chegarmos ao *sumo bem* nos possibilita o desenvolvimento de nossas potencialidades, nos aperfeiçoando em vários aspectos, sendo estes emocionais e intelectuais. Os valores e virtudes influenciam diretamente no campo educacional, fazendo com que a formação humana seja integral, nesse sentido afirma Aristóteles que “a fim de ouvir inteligentemente as preleções sobre o que é nobre e justo, em geral sobre temas de ciência política, é preciso ter sido educado nos bons hábitos” (ARISTÓTELES, 1973, p. 251).

Para apreender esses valores e virtudes o homem deve adaptar-se aos pilares que os sustentam, que são pautados em atitudes e normas. As atitudes possuem uma característica mais subjetiva e é ligada ao desenvolvimento da personalidade da pessoa, enquanto que as normas são regras, leis e normas necessárias e fundamentais ao bom convívio, e faz parte do processo de civilização do homem, da

evolução do homem primitivo ao homem social. Mesmo sendo consideradas muitas vezes repressivas, são necessárias em qualquer instituição, seja na família, na escola ou na sociedade em geral.

[...] o tipo certo de obediência às regras só é possível através da educação nas virtudes morais, porque as ações que são governadas por regras só são genuinamente boas à medida que são expressões das virtudes, e porque o próprio fato de seguir regras exige a virtude da prudência. (MACINTYRE, 2001, p. 212).

Em “Os Sete Pecados Capitais” Tomás de Aquino fala sobre os vícios capitais, da qual naturalmente procedem outros vícios, trazendo também a questão das virtudes fundamentais ao homem, pois faz um paralelo destes vícios com as atitudes corretas. Os vícios capitais na enumeração de Tomás são: vaidade, avareza, inveja, ira, luxúria, gula e acídia (hoje mais conhecida como preguiça).

Como afirma Lauand (2004) “essa doutrina – que como tantas outras descobertas antropológicas dos antigos, está hoje esquecida - bem poderia ajudar o homem contemporâneo em sua desorientação moral e antropológica”.

Segundo MacIntyre (2001, p. 211) “[...] os seres humanos que não conseguem descobrir no que consiste seu bem e felicidade verdadeiros são perpetuamente paralisados e frustrados”.

Tomás nas *Sentenças sobre a Ética*, diz que “pela virtude o homem se dirige ao máximo daquilo que pode ser” e que “as virtudes nos aperfeiçoam, capacitando-nos para seguir de modo devido às inclinações naturais” (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 145-146).

Aristóteles divide as virtudes em intelectuais e morais. As intelectuais consistem na sabedoria filosófica, a compreensão, a sabedoria prática; e as virtudes morais consistem na liberalidade e na temperança como princípios fundamentais. Portanto, louvamos o sábio referindo-se a seus bons hábitos e aos hábitos dignos de louvor

chamamos virtudes. A primeira gera-se e cresce graças ao ensino e isso exige experiência e tempo enquanto a segunda é adquirida em resultado do hábito, evidenciando-se assim que nenhuma virtude moral surge em nós por natureza.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter e consiste numa mediana, isto é, a mediana relativa a nós a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. É um meio termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta. (ARISTÓTELES, 1973, p. 249).

Aristóteles também fala da temperança, da obediência e da disciplina como moderação das virtudes e que de maneira alguma devem se opor ao princípio racional, tal afirmação serve como subsídio na formação educacional, visto que são necessárias na educação.

É através de suas atitudes e as normas presentes na sociedade que o ser humano vai exercer sua cidadania, que é o respeito aos direitos e deveres humanos e a responsabilidade social que todo indivíduo deve ter consigo mesmo e com os outros. O meio escolar possibilita o exercício dessas ações, e a escola juntamente com a família (não queremos retirar o papel da família nesse processo de humanização da criança) deve ensinar a prática da tolerância, fazer com que o aluno aprenda a ser tolerante e acolha a opinião do outro, respeitando-o.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola desenvolve a participação do aluno como ser social, é um lugar de humanização, pois possibilita o encontro de diferentes pessoas, onde o aluno aprende e constrói. Sendo assim, a escola tem a possibilidade de trabalhar questões que estão presentes no desenvolvimento humano e no contexto social.

Deve-se trabalhar no meio escolar os conflitos sociais, que são próprios das relações interpessoais, e incentivar o enfrentamento desses conflitos, buscando

soluções que visem o benefício de todos, através de discussões e reflexões que façam os alunos perceberem a importância de uma sociedade mais justa, pautadas em relações com bases éticas e morais, visto que a sociedade encontra-se em um contexto de constante perda de valores e virtudes que são essenciais na formação do homem, paralelamente à educação sistematizada.

Ao ler os textos de Tomás de Aquino, percebemos a vontade enquanto cidadão e cristão de contribuir através de seus ensinamentos para a transformação social, através do exercício da prudência, tão comentada em seus escritos e das virtudes encontradas em seu livro “Os Sete Pecados Capitais”.

Certamente que em seus textos é dada a ênfase teológica, porém independentemente de religião não devemos deixar de considerar a sua importância no que diz respeito às questões educacionais, ao ensino, como é visto na sua obra “De Magistro” e a valorização das virtudes, e fazemos aí a relação da escola enquanto o caminho para o exercício de atitudes éticas e ao pleno desenvolvimento do ser humano, sendo este cognitivo, intelectual e moral.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BARROS, M.S.F.; GASPARIN, J.L. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, L.; MORIN, N.; **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.

CAMPOS, Sávio Laet de Barros. **A educação segundo Tomás de Aquino**. 2010. Disponível em:
[http://www.filosofante.org/filosofante/?mostra=noticia&ver=1&id=165&le=F04&label=Cultura e Educação Tomasiana](http://www.filosofante.org/filosofante/?mostra=noticia&ver=1&id=165&le=F04&label=Cultura+e+Educacao+Tomasiana). Acesso em: 14/04/2012.

GILSON, Étienne. **A Filosofia na Idade Média**. Editora Martins Fontes. São Paulo – SP. 2007.

LAUAND, Luiz Jean. Introdução. In: AQUINO, Tomás. **Sobre o ensino (De magistro). Os sete pecados capitais**. Tradução de Luiz Jean Lauand. SP: Editora Martins Fontes, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Tradução de José Rivair de Macedo. São Paulo: Edusc, 2005.

MACINTYRE, Alasdair. **Justiça de quem? Qual racionalidade?** Tradução de Marcelo Pimenta Marques. São Paulo: Loyola, 2ª ed. 2001.

OLIVEIRA, Terezinha. **As universidades na Idade Média (século XIII)**. Notandum Libro – 5. São Paulo: Porto, 2005.

OLIVEIRA, Terezinha. Considerações acerca do estudo da escolástica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, I., 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: história e historiografia. **Anais...** Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/155_terezinha.pdf. Acesso em: 08/09/2012

OLIVEIRA, Terezinha. **Ensino e debate na universidade parisiense do século XIII** - Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio. Maringá: EDUEM, 2012.

OLIVEIRA, Terezinha; GUIMARÃES, Marcia. Uma análise acerca da educação escolástica no século XIII. In: Seminário de Pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação. **Anais ...** Maringá: UEM, 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/24.pdf. Acesso em: 08/09/2012.

ROCHA, A. S.; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C.; GONZAGA, T. **Metodologias e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: EDUEM, 2011.

TOMÁS DE AQUINO. **Sobre o ensino (De magistro). Os sete pecados capitais**. Tradução de Luiz Jean Lauand. SP: Editora Martins Fontes, 2004.

O MÉTODO HISTÓRICO-CRÍTICO E O PLANEJAMENTO DO EDUCADOR

Larissa Oliveira Amaral (UNESPAR, lare_amaral@hotmail.com)¹⁴³

Renata Ferreira da Silva (UNESPAR, renatavotup@hotmail.com)

Cássia Regina Dias Pereira (cassiadiaspereira@yahoo.com.br) e Nilva de Oliveira Brito dos Santos (nilvaobs@gmail.com).UNESPAR/Paranavaí¹⁴⁴

RESUMO

O presente artigo visa relatar resultados da experiência adquirida através de estudos teóricos e atividades práticas com acadêmicos de diferentes licenciaturas. Um trabalho envolvendo discussão sobre o método de ensino a fim de que enquanto acadêmicos e futuros professores se possa pensá-lo como meio pelo qual se realiza a transmissão/apropriação do conhecimento. Que os acadêmicos tenham um embasamento teórico-metodológico que os subsidiem para iniciar o exercício da docência. Como referencial teórico foi utilizado a metodologia do Planejamento na perspectiva Histórico-Crítica apresentada por Saviani e estruturada por Gasparin. Esse estudo encaminha ainda a uma reflexão sobre a resistência e dificuldades de muitos docentes ao planejar numa nova perspectiva.

Palavras-chave: Planejamento; Método; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho envolve uma discussão e aplicação do método presente na pedagogia histórico-crítica, método da prática social. Para os acadêmicos de Pedagogia constitui um embasamento teórico-metodológico a fim de que possam subsidiar os demais acadêmicos para o exercício da docência. Através de oficinas pedagógicas e refletindo sobre os possíveis encaminhamentos metodológicos para uma prática pedagógica eficiente, este estudo foi fundamental. Ao atender as

¹⁴³ Acadêmicas do Curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA e bolsistas da Capes – PIBID

¹⁴⁴ Professoras Orientadoras da UNESPAR/FAFIPA

licenciaturas de geografia, ciências e matemática, buscou-se um amparo teórico para fazê-lo, neste caso, a pedagogia histórico-crítica.

1. TEORIAS PEDAGÓGICAS: NÃO- CRÍTICAS

As teorias não-críticas segundo Saviani são assim denominadas pelo fato de não levarem em conta as relações sociais dos indivíduos. Por volta do século XIX as teorias educacionais surgiam com o objetivo de fazer da educação um processo de equalização social superando a marginalidade. As mencionadas teorias são tidas como pedagogias e se classificam em: tradicional, nova e tecnicista.

1.1 PEDAGOGIA TRADICIONAL

A escola é vista como uma agência centrada no professor cujo papel é o de transmissor do conteúdo, sendo os educandos meros receptores passivos que apenas seguiam as explicações e resolviam as atividades propostas.

Nessa pedagogia os professores possuíam uma preparação considerada suficiente para o processo de ensino. O papel da escola era transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade e desenvolvidos logicamente.

O sujeito tido como ignorante não possuía os conhecimentos exigidos pelo contexto, ficando à margem. Porém, nem todos tinham acesso a escola e os poucos que possuíam tal conhecimento, não se ajustavam ao tipo de sociedade que se pretendia formar.

1.2 PEDAGOGIA NOVA

No transcurso da história emerge uma nova forma de pensar, na qual o indivíduo age e interage ampliando conhecimentos. Essa pedagogia surge efetuando críticas à pedagogia tradicional expressando uma nova maneira de interpretar o indivíduo e sua consequente aprendizagem. Em sua implantação, as escolas de vanguarda da pedagogia nova efetuaram experiências isoladas.

Os ideais da nova proposta eram claros e fortes no sentido de influenciar a prática de educação. O ensino era centrado no aluno em contrapartida, o professor passa a ter um papel de auxiliar no aprendizado. A escola nova era centrada e destinada às elites e em lugar de resolver o problema da marginalidade acabou agravando-o.

1.3 PEDAGOGIA TECNICISTA

A preocupação desta nova vertente é atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa nova pedagogia tem o objetivo de tornar o cidadão objetivo e operacional, ou seja, capaz de manusear e controlar máquinas.

Aqui o elemento principal deixa de ser o aluno que passa a ocupar uma posição secundária ao lado do professor. Cabe ao docente e ao educando a decisão de utilizar determinados meios, bem como quando e como farão os processos.

O tecnicismo está de acordo com o neoliberalismo que garante condições para implantar a globalização cujo principal fundamento é criar cidadãos consumidores estimulando o aluno a sair da escola dando ênfase apenas ao aprender a fazer.

Esta pedagogia contribuiu para o processo produtivo. A situação afetou a América Latina e ainda boa parte dos programas internacionais de implantação de

tecnologias de ensino nesses países cujo interesse era a venda de artefatos tecnológicos às nações subdesenvolvidos.

2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2003), ao discutir uma concepção pedagógica para além dos métodos novos e tradicionais apresenta uma pedagogia, inicialmente denominada de revolucionária, cuja preocupação é evidenciar o papel da escola e do educador. A pedagogia denominada a partir de 1984 de Pedagogia Histórico-Crítica, evidencia que para existir a escola não basta a existência dos conteúdos é preciso viabilizar as condições de sua transmissão/assimilação.

Ao apresentar esse método aos bolsistas das licenciaturas de geografia, ciências e matemática, percebeu-se o quanto era importante uma fundamentação teórica para esclarecimento deste conteúdo.

No decorrer das oficinas pedagógicas, foi explicitado que método de ensino sempre esteve presente em toda concepção pedagógica. Saviani a partir do final dos anos setenta, propõe o método da prática social, mais tarde estruturado Gasparin. Este objetiva trabalhar a partir da prática social da criança, transformando esse conhecimento considerado sincrético em um conhecimento científico também chamado de sintético. Conhecimento mais elaborado, ou seja, o conhecimento que o aluno adquire após a explicação do professor.

Aos acadêmicos cursistas foi proposto uma análise dos métodos nas teorias não-críticas e o resultado para a aprendizagem do educando, constando-se que estes não atingiram os resultados esperados. Ao debater o tema, percebeu-se que algumas licenciaturas já ouviram falar e até utilizam o método histórico-crítico, inclusive com ensaios na elaboração de seu planejamento. Observou-se também que na área de exatas, matemática, há certa resistência quanto ao método.

Discutir a educação numa perspectiva crítica significa estabelecer a necessidade de um método para fazê-lo, no caso o método da prática social organizado em cinco passos articulados entre si.

- Prática Social (ponto de partida): Perceber e denotar, identificar o objeto e da aprendizagem e lhe dar significação. O aluno tem uma visão sincrética (mecânica, desorganizada, nebulosa, de senso comum) a respeito do conteúdo. É comum a professores e alunos, já que sente a sabem a prática social em nível sincrético, mas ambos encontram-se em momentos diferentes (o professor domina o conteúdo, enquanto o aluno não domina), por isto o professor realiza uma síntese precária (o professor também vai aprofundar os conteúdos).
- Problematização (aquilo que se quer resolver com a aula): Instruir e conotar, momento para detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários a serem denominados. Prever assim os futuros problemas e limites (juízos de valor ou de qualidade), bem como identificar os tipos de conhecimento e técnicas necessários à solução desses problemas.
- Instrumentalização: Apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para superar a condição de exploração em que vivem. (professor e aluno em ação)
- Catarse: Raciocinar e criticar, incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens, passagem da ação para a conscientização.
- Prática Social (ponto de chegada): Retorno a prática Social, com o saber concreto pensado para atuar e transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A compreensão sincrética dos alunos

ponto de partida é agora elevada a nível sintético. Visão essa (elaborada, sistematizada, explícita, orgânica, compreendida). Reduz-se assim a precariedade da síntese do professor no ponto de partida, para uma compreensão mais orgânica no ponto de chegada, visão de totalidade.

Para elaboração do Planejamento Gasparin (2011) propõe o que ele chama de Prática Social inicial dos conteúdos (o que os alunos já sabem) para o início de um trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido se faz uma anúncio prévia do que será trabalhado. O professor faz um levantamento de todo o conhecimento que os alunos possuem de suas vidas cotidianas em sociedade, ou seja, o levantamento da Vivência.

A prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela (GASPARIN, 2005, p. 24)

Em síntese ao trabalhar, por exemplo, o tema Água, o aluno não vai aprender que a água é importante para a saúde, que a água é importante para as plantas, isso ele já traz de seu dia a dia, de sua vivência. O aluno irá aprender que a água possui uma fórmula química chamada também de H₂O e todas as suas outras funções científicas.

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesses por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa (GASPARIN, 2005, p. 16).

Como segundo ponto na elaboração de um Planejamento o autor propõe a Problemática, onde o professor transforma o conteúdo que será trabalhado em questões problematizadoras. A Problemática é um elemento chave na transição

entre a prática e a teoria. A problematização é expressa em forma de questionamentos que serão resolvidos com um estudo aprofundado do conteúdo trabalhado. Questionamentos esses voltados para o contexto ao qual o aluno se insere, questionamentos voltados para problemas sociais que precisam ser resolvidos.

A Problematização é também um questionamento do conteúdo escolar confrontado com a prática social, em razão dos problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico (GASPARIN, 2005, p. 37)

Assim levando em consideração um ensino e um Planejamento voltado para a realidade dos alunos e para a solução dos problemas dos mesmos a Problematização deve levar em consideração todas as dimensões que o conteúdo trabalhado abrange e não somente a dimensão científica.

De maneira geral, e de modo específico no ensino superior os conteúdos são, quase sempre, comunicados aos educandos por uma única dimensão, a conceitual-científica. Aliás, o professor sempre enfatiza que o conteúdo é científico e se esforça para que seja aprendido como tal. Todavia, é necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência também é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas, etc. Todo conteúdo, portanto, reveste-se dessas dimensões, as quais devem ser tratadas juntamente com a dimensão dita científica (GASPARIN, 2005, p. 40).

O professor ao abordar várias dimensões do conteúdo, ministrará uma aula envolvendo a interdisciplinaridade. Ao mesmo tempo em que trabalha um determinado tema engloba-o em suas mais variadas dimensões.

O próximo passo é a chamada Instrumentalização onde o conteúdo é colocado à disposição dos alunos para que o assimilem e recriem transformando em instrumento de construção pessoal e profissional. É onde os educandos fazem uma comparação entre os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos científicos

que são apresentados pelo professor. Nesse processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando chegando-se a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético=concreto) (VASCONCELLOS, 1993).

A Instrumentalização envolve os recursos metodológicos que serão utilizados no planejamento do professor. Um destes instrumentos ou recursos é o próprio professor mediador na relação sujeito e objeto do conhecimento.

A fase da instrumentalização é o centro do processo pedagógico. É nela que se realiza, efetivamente, a aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor como mediador consiste em dinamizar, através das ações previstas dos recursos selecionados, os processos mentais dos alunos para que se apropriem dos conteúdos científicos em suas diversas dimensões, buscando alcançar os objetivos propostos (GASPARIN, 2011, p. 127).

A demonstração da nova postura mental do educando em relação ao conteúdo estudado se chama Catarse. Este é o momento da avaliação que traduz o conhecimento do crescimento da realidade. É a avaliação da aprendizagem do conteúdo, podendo ser realizada de maneira formal e informal levando em consideração os instrumentos e critérios utilizados.

A última parte da elaboração deste projeto se chama Prática Social Final. É a conclusão, o momento em que o educando realmente assimilou o conteúdo e os assuntos que foram tratados e discutidos com a ajuda do professor, agora já conseguindo dominá-los sozinho, sendo capaz de debater e expressar sua opinião. É o momento em que professor e aluno mantêm um diálogo onde além de debaterem, podem definir estratégias para usar de modos mais significativos o novo conceito no contexto de operações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho via oficinas, já realizado, por sinal um instrumento dinâmico por natureza, deixa transparecer o interesse dos acadêmicos pelo estudo. Enquanto oficinairos foi possível fazer com que os acadêmicos de matemática que, a princípio apresentavam contrariedades e argumentos adversos ao método proposto demonstrassem interesse em saber mais sobre o tema e, inclusive colocarem em prática. O embasamento teórico-metodológico possibilitou-nos compartilhar com os demais grupos a experiência, ou seja, planejar na perspectiva histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, J.L. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Ver.Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, J.L. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. Ver.Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo:Cortez, 1992.

REFLEXÕES ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO¹⁴⁵

Lilyan Haissa Moreira Miqueletti, (UNESPAR/FAFIPA, lily_haissa@hotmail.com)¹⁴⁶

Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR/FAFIPA, sol_perin@yahoo.com.br)¹⁴⁷

RESUMO

O objetivo desse trabalho é o de compreender a importância da didática no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Para tanto, inicialmente faremos uma breve contextualização da dificuldade enfrentada durante a história da educação brasileira em comprovar a necessidade dessa disciplina para os jovens. Isso remete ao estudo da criação de leis e discussões em diferentes períodos. Assim, por meio, de uma pesquisa bibliográfica analisamos diferentes metodologias apontadas por diversos autores que buscam tornar o ensino de Filosofia na sala de aula algo mais efetivo e eficaz. Nosso foco principal é o de conhecer as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, a fim de identificar os melhores métodos que poderão ser aplicados em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino de Filosofia. Currículo Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a disciplina de Filosofia, situado na área de educação, centrado no Ensino Médio. Tem por objetivo compreender o trabalho do professor de Filosofia na tentativa de tornar o conhecimento desta disciplina algo válido para seu aluno. Assim, destacamos a necessidade e a importância desta disciplina na sala de

¹⁴⁵ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2012.

¹⁴⁶ Acadêmica do 4º Ano do curso de Pedagogia, da UNESPAR- Campus de Paranavaí/FAFIPA.

¹⁴⁷ Professora Orientadora Doutora em Educação, membro do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR campus de Paranavaí/FAFIPA.

aula para a formação de indivíduos críticos e autônomos, através do pensamento, provocação e descoberta.

Desenvolvemos nossa pesquisa com base na concepção teórico-metodológica Materialista Histórico-Dialético, apresentando-se dialético pelo fato de “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51). E histórico por estudar “as leis sociológicas que caracterizam a vida na sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

A partir dos pressupostos da metodologia dialética pretendemos descobrir: qual o enfoque metodológico do ensino de Filosofia nas escolas da rede pública de ensino no Paraná? Quais suas principais contradições referentes ao currículo e a prática em sala de aula, considerando a formação docente do profissional que leciona a disciplina a nível médio e o contexto socioeconômico dos discentes?

Partindo destes pressupostos e fundamentados na concepção de escola histórico-crítica que muito bem explicitada por Saviani (apud FREITAS, 2006, p. 146) baseia-se nas seguintes atribuições:

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A partir desta teoria e com o auxílio dela, buscamos alcançar a emancipação do homem através do ensino realizado na escola – o qual foi historicamente produzido-

considerando a escola, o principal meio para a transmissão do saber (FREITAS, 2006).

Utilizando os procedimentos da pesquisa bibliográfica sendo eles, “[...] como o próprio nome aponta, [...] aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, engloba livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas (ROCHA e BERNARDO, 2011, p. 88). E objetiva “[...] colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse” (LARA e MOLINA, 2011, p. 168).

O presente trabalho visará a importância do ensino de Filosofia para os jovens estudantes do Ensino Médio. Durante a pesquisa procuraremos identificar nos estudos já realizados algumas propostas que possam melhorar o desempenho dos alunos em sala e em consequência em sua vida cotidiana.

Buscaremos por meio deste, romper com o distanciamento entre a prática docente e o interesse do aluno, já que consideramos este distanciamento um dos fatores motriz para a não efetivação do ensino eficaz dessa disciplina nas escolas. Discorreremos a respeito do foco dado a Filosofia como formadora de cidadãos, um conceito que torna essa disciplina distante de sua verdadeira função que seria tornar o indivíduo capaz de refletir e tomar decisões a partir das relações históricas, tornar o indivíduo um ser emancipado que reage às situações e não as aceita de maneira alienada.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Apontamentos feitos pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia indicam que no Brasil a Filosofia começa a ser ensinada ainda nos tempos coloniais pelos jesuítas, mas é com a Proclamação da república que ela passa a fazer parte dos currículos oficiais

como disciplina obrigatória. Porém com a Ditadura Militar, esta disciplina perde sua obrigatoriedade através da Lei nº 4024/61 e pouco tempo mais tarde desaparece também das escolas a nível médio por meio da Lei 5692/71 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Isso se deve ao próprio contexto histórico em que o país vinha enfrentando.

Dessa forma, as discussões sobre a volta da filosofia aos currículos se dá em meados dos anos 80, segundo Silveira (2005)

O movimento da volta da filosofia para o segundo grau nos anos 80 trazia em seu âmago as aspirações de um novo tempo que recém tinha rompido com a ditadura militar, e que concebia a filosofia como uma espécie de salva-vidas curricular, capaz de servir como instrumento para interpretar, compreender e ajudar a modificar o mundo. Era um tempo de negar os discursos produzidos pelos professores de OSPB (Organização social e política do Brasil) e EMC3 (Educação Moral e Cívica) quando alertavam sobre o perigo da invasão comunista no país, sobre o temor que devíamos ter do marxismo, etc. (p. 12)

O que impulsionou a volta da Filosofia foi a preocupação de vários professores formados em Filosofia, discutirem a necessidade do ensino desta disciplina para os jovens e buscarem uma ruptura com a tendência tecnicista implantada pelo governo na ditadura. Porém, mesmo com os discursos a favor da volta da filosofia, somente em 1994 que foi criada a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Filosofia do Paraná, por iniciativa do Departamento de Ensino Médio, e dos professores da rede pública. Assim, iniciaram-se discussões e estudos voltados para elaborar uma proposta curricular para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, que resultaram na Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau (PARANÁ, 2008).

A Lei que implementou o retorno da Filosofia à escola a nível médio foi a “n. 7.044/82 que alterou a norma da lei 5.692/71 que havia retirado a filosofia do currículo escolar em plena ditadura militar” (SILVEIRA, 2005, p. 14). Mesmo assim a

Filosofia continuou sendo uma disciplina controlada que não fugia das exigências do modelo econômico da época, o que dificultou sua efetivação na sala de aula.

Atualmente a Filosofia encontra-se assegurada pela Lei 9.394 de dezembro de 1996 que aponta as Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Esta lei traz em seu III Capítulo elaborado para atender as necessidades do ensino médio, um artigo que prevê o “III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, mais que defender a importância da Filosofia na escola, propomos neste trabalho conhecer e a partir disto analisar se realmente a filosofia na sala de aula esta sendo empregada de forma concreta, tendo em vista que aqueles que a ministram tiveram ou deveriam ter adquirido em toda sua formação capacidade para atuação. Para isso, trataremos a seguir sobre o conceito de Filosofia e sua importância para os jovens discentes do Ensino Médio.

2 A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DE JOVENS

É mister lembrarmos que a Filosofia foi sempre interpretada e compreendida conforme o contexto histórico no qual estava inserida, buscando em cada momento, diferentes respostas para as necessidades do homem, portanto essas inúmeras definições e atribuições acerca dessa disciplina. Para que possamos compreender o papel da Filosofia na escola, é necessário que busquemos entender o conceito de Filosofia e qual seu objetivo quanto a formação dos jovens educandos. É partindo desta preocupação que encontramos nos próprios livros didáticos destinados ao ensino médio vários conceitos para a Filosofia. Porém nenhum autor responde a pergunta “O que é filosofia?” sem antes explicitar que não podemos atribuir um conceito único e universal, já que este termo propõe um grande número de teorias.

Observa-se então, em uma dessas produções destinadas aos jovens estudantes do ensino médio, a autora Marilena Chauí (2012, grifos nossos) que aponta quatro conceitos para filosofia, o primeiro trata a Filosofia como **visão de mundo**, o segundo como **sabedoria de vida**, o terceiro como **esforço racional para conceber o Universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido** e por fim como **fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas**.

Desse modo, ao tratarmos o tema Filosofia no Ensino Médio concebemos a disciplina de Filosofia como Ciência que busca criar em cada indivíduo através de seus pensamentos uma autonomia em relação as realidades existentes em nossa sociedade, atrelando o presente com os acontecimentos históricos a que este se sujeitou até chegar ao que vivenciamos hoje. Os estudos envolvendo a Filosofia iniciaram-se há mais de 2.600 anos e seu problema inicial se dava segundo as teorias sofistas e o pensamento de Platão.

Encontramos ainda, apontado pela Diretriz Curricular do Ensino de Filosofia no Paraná a filosofia como forma emancipadora do homem, disciplina fundamental para,

[...] a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana. (PARANÁ, 2008, p. 49).

Encontramos na Filosofia uma disciplina capaz de facilitar a reflexão e ação crítica, agindo na consciência através da reflexão, e permite aos indivíduos verem o mundo sob uma ótica diferente, diferenciando também o modo de ver e analisar o mundo.

Portanto, ainda apontando o objetivo encontrado para explicar a necessidade da Filosofia nas Escolas do ensino médio identificamos o rompimento da ideologia

através da Filosofia como fator importante, já que vários autores que nos alertam sobre a função ideológica presente nas escolas – não apenas nessa modalidade de ensino.

Para Cartolano (apud SILVEIRA, 2005), a “[...] escola é o instrumento privilegiado para criar e perpetuar essa situação de desigualdade e impedir a emergência da visão crítica da realidade”. O que acaba excluindo o papel de formação crítica do indivíduo, de reflexão e busca da cidadania, um dos objetivos observado no ensino de Filosofia.

Vemos então que além de proporcionar o conhecimento historicamente produzido, é através desta disciplina que se tem a possibilidade mais clara de humanização, rompendo com a ideologia criada pela ciência. É então que a Filosofia entra em embate com o modo de produção operante em nossa sociedade, conduzindo o homem a libertação e emancipação, desfigurando a ideologia e as formas camufladas de subordinação no qual o homem se encontra. Silva (1999, p. 31), reelabora a concepção de Althusser sobre ideologia, apontando que no início de seu ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado” Althusser nos diz que

A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. Essa definição é substancialmente modificada na segunda parte do ensaio, na qual o conceito de ideologia se torna bastante mais complexo, mas esta é uma outra discussão. A produção e a disseminação de ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo.

Devido então a isso, nossa preocupação em garantir uma educação formadora de indivíduos críticos e autônomos dentro da sala de aula.

Segundo Ghedin (2008), o conhecimento é historicamente construído através da análise do passado, isto é uma característica própria do ser humano, assim como a acumulação cultural – tudo que aprendemos no cotidiano e se torna valor cultural- dessa forma é imprescindível que a sociedade dê subsídios para que os indivíduos tenham condições mínimas de adquirir conhecimento através da cultura, sendo esse um dos passos para a humanização. Assim como a cultura a Filosofia também é uma ferramenta na construção do conhecimento, porém poucos tem acesso (efetivo) a ela, portanto a necessidade de apresentá-la aos jovens como forma de proporcionar criticidade e emancipação, tão pouco estimulados na sociedade atual.

Sendo a Filosofia uma ciência que busca a verdade, a origem das coisas, tenta romper com o sofrimento acerca da existência do indivíduo como ser individual, responsável por tudo que lhe acontece e lhe é destinado.

[...] Revela-se cada vez mais urgente vestir a humanidade com o manto da meditação filosófica, não para que ela seja mais sábia, mas para que, aprendendo a “salvar” o outro de sua condição degradante, “salve” a si mesma da degradação, de que também é vítima (GHEDIN, 2008, p. 39).

Coadunando com o autor, entendemos que a sociedade está imersa no imediatismo e presenteísmo que, além de permitir que não encontre significado nos aprendizados do passado, conforma-se com a subsunção buscando atribuir razões que expliquem a situação em que se encontram de maneira individual, despercebendo que o meio em que se está inserido é o principal responsável pelas condições de vida de sua população.

Outro foco do trabalho é mostrar que a filosofia aliada a outras disciplinas permite ao educando um conhecimento histórico do mundo e da sociedade e facilita a compreensão dos acontecimentos e conceitos atuais. Em seguida, trataremos sobre como o professor de Filosofia pode auxiliar seu aluno a construir pensamentos que através da análise do passado histórico, expliquem o mundo atual. É este o principal foco de nossa pesquisa e que será explicitado a seguir.

3 METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA

Com base nas considerações já abordadas, como a contextualização do ensino de Filosofia e a importância da Filosofia na formação do jovem acadêmico do ensino médio, discutiremos algumas sugestões metodológicas baseadas nas leituras e análises realizadas que poderão auxiliar o trabalho do professor desta disciplina. A esse respeito, Ghedin (2008), aponta que a sociedade vive sempre a luz de questões como o porquê de se ensinar determinados conteúdos, e logo em seguida se questionam sobre o como ensinar. Isso evidencia a questão do método que devemos utilizar para ensinar Filosofia no Ensino Médio.

Enquanto a sociedade, numa orientação utilitária, continua querendo saber o *como* antes de qualquer pergunta, a Filosofia ainda prefere indagar *por quê*, pois sabe que a pergunta é sempre mais significativa que as respostas (GHEDIN, 2008, p. 136).

Buscar essa metodologia, este método seria então uma forma de romper com o dualismo entre conteúdo e processo de transformação que se deu durante toda a existência da Filosofia, assim, mais uma vez trazemos a questão da importância de compreender o passado para transformar o presente.

A respeito disso, Ghedin (2008) aponta o que seria então um método, dizendo

O método é, então uma direção de sentido que amplia o horizonte da trajetória na tentativa de capturar, mais do que tudo, aquilo que somos e a leitura que podemos fazer de nosso modo de ser no mundo. Ele orienta o modo pelo qual organizamos as informações transformadas pela aprendizagem em conhecimento, situando-nos no caminho a ser percorrido por nós no universo da cultura e da história. Na Filosofia, vincula-se a um permanente percorrer do caminho que nos põe, sempre de novo, na construção de uma reflexão que quer fugir daquilo que já se pensou à mesma medida que não pode e não consegue distanciar-se de toda a trajetória anterior (GHEDIN, 2008, p. 138).

Ao contrário de criar um método único, aplicável a todos os níveis de ensino de Filosofia, precisamos entender que devido as questões culturais em nosso país, ocorrem diferentes interpretações e pensamentos filosóficos. Devido também a isso que encontramos essa carência no ensino desta disciplina, o que não deve levar os jovens a uma educação pouco criativa, pensante e autônoma. “[...] Somos massacrados por um pensamento único” (GHEDIN, 2008, p. 140).

Não há dúvida que olhar a metodologia de ensino de Filosofia isoladamente é um ato errôneo, já que dela faz parte todo processo de ensino-aprendizagem, assim como pensar um estudo que não envolva a própria vida do educando e a realidade existente que de maneira notória influencia todo processo de aquisição de conhecimento e consequentemente sua reflexão sobre a sociedade (GHEDIN, 2008, p. 148).

Ensinar Filosofia é proporcionar ao educando a oportunidade de conhecer a si mesmo e a sociedade da qual faz parte o “conheça-te a ti mesmo” socrático passa pelo conhecimento da sociedade em que se vive” (SILVEIRA, 2005, p. 14, grifos do autor).

Nesse sentido, uma das propostas de Ghedin (2008, p. 150) é tratar temas da historicidade das disciplinas como história, ciências, cultura e da própria Filosofia com o propósito de instigar e incentivar os jovens a pensar o presente com o enfoque nas suas transformações até chegarem a como o vemos hoje. Alcançar o aprendizado, buscando “[...] resultar numa motivação mais desafiadora e render melhores resultados teóricos à medida que sejam ancorados na perspectiva de nosso tempo, da problemática existencial contemporânea, do enfrentamento de nossos limites e angústias”. Essa proposta vem de encontro com nossa preocupação de romper com o imediatismo, promovendo a conscientização do ser humano moderno. “Assim, filosoficamente só se justifica retornar ao passado na medida em que esse passado é compreendido como um subsídio para a compreensão das articulações de nossa existência atual” (SILVEIRA, 2005, p. 104).

Há, no entanto, outra proposta abordada por Ghedin (2008): baseia-se na ideia do pensar filosófico atrelado a leitura e escrita, mas precisamente na produção textual. Imaginamos que, propor a um aluno do ensino médio a produção de um texto é um momento no qual esperamos extrair do mesmo, seus pensamentos, reflexões e descobertas adquiridas ao longo de sua vida acadêmica.

Contudo, na realidade atual, esse momento vem sendo cada vez mais catastrófico, visto os exemplos de redações de vestibulares que nos apresentam as mais variadas formas de expressão errônea de temas simples e que deveriam ser dominados pelos alunos. Daí então a importância de propiciar esse momento como forma de estímulo ao aluno, para que ao deparar-se com os processos seletivos, esse não seja mais um momento de tortura e desconforto.

Ainda tratando da produção de texto, queremos ressaltar que essa proposta ao contrário de mecanizar o aluno a colocar suas ideias muitas vezes infundadas no papel é a oportunidade do próprio discente refletir sobre o conhecimento que está apresentando diante de determinados temas. Ao perceber-se com dificuldades ou até incapaz de realizar tal atividade, o aluno preocupar-se-á em realizar novas leituras, buscar mais conhecimento, (devido a necessidade encontrada).

Eis aí uma forma de motivação e estimulação da qual o professor pode se valer para despertar o interesse de seus alunos. Para Ghedin (2008, p. 158) proporcionar o momento da leitura e da escrita é mais que uma obrigação da escola, já que esta, devido suas complexidades, geram o desenvolvimento do indivíduo para além de seus sentidos. Se a escola não estimular estes momentos tão pouco contribuirá para o desenvolvimento da reflexão e leitura de mundo de seus alunos.

Tratando agora da interpretação filosófica, fica claro que diante da dificuldade encontrada na realização de tal atividade, devemos considerar esse fator atribuído exatamente a pouca valorização da Filosofia enquanto disciplina formadora do jovem contemporâneo. Adquirimos facilidade em compreender determinados

conteúdos, quando nos foi apresentado desde cedo, ao qual já nos familiarizamos (não estamos atribuindo essa constatação a todos os casos). Sendo assim, como seria possível compreender um assunto filosófico se este nos é apresentado quando já estamos prestes a concluir o Ensino Médio?

Ghedin (2008, p. 161) nos apresenta uma explicação dizendo “[...] se o texto filosófico pode parecer difícil ao estudante de Filosofia no ensino médio brasileiro, isso ocorre porque a compreensão deve efetivar-se para além da letra do texto, e esse tipo de leitura nosso estudante está pouco habituado a fazer”. Realizar a leitura de um texto não é apenas decifrar palavras, precisamos refletir sobre o que o texto de forma algumas vezes clara, outras não, nos quer transmitir; seria então ler as entrelinhas.

Na continuidade sobre a importância dos textos e produção dos mesmos na sala de aula, Ghedin (2008, p. 161) aponta que a grande dificuldade de leitura e interpretação dos jovens se dá porque,

[...] o texto fala de si e de seu contexto, e é por isso que o estudante, por meio da leitura e da escrita, deve fazê-lo falar, ou seja, deve apreender a palavra. Mas apreender a palavra é difícil, porque pressupõe, ao mesmo tempo, que o estudante se ponha no nível da autoridade do texto e elimine como tal para compreendê-lo. A explicação do texto simboliza o momento doloroso do encontro com a tradição, momento em que o estudante deve, ao mesmo tempo, interrogar e falar, vencer a autoridade de assumir uma subjetividade consciente de seu trabalho de leitura dos sentidos e dos significados históricos do texto filosófico. Portanto, explicar um texto filosófico significa sempre inserir-se numa história e em uma tradição, passar do monólogo ou da intermediação subjetiva ao diálogo e à vigilância intelectual.

Mesmo com todas as dificuldades, o trabalho com dissertação deve ser contínuo e insubstituível. Quando o jovem através da leitura reconhece como expressar-se com clareza, está aprendendo a escrever autonomamente. [...] Esforçar-se para escrever, letra a letra, palavra a palavra, sentido a sentido, a fim de dar clareza e rigor àquilo que se disse, não pode deixar de ser uma atividade permanente na escola [...]

(GHEDIN, 2008, p. 164). Essa atividade amplia a visão de mundo do estudante, oferecendo-lhe suporte para leitura crítica do mundo.

Quando nos propomos trabalhar a metodologia de ensino de Filosofia no Ensino Médio, o fazemos por acreditar que, assim como no pensamento de Ghedin (2008, p. 170) "[...] manter hoje uma prática de ensino centrada exclusivamente na transmissão dificulta a possibilidade de um desenvolvimento autônomo do conhecimento de cada aluno ". Não queremos aqui, oferecer respostas e soluções prontas, mas alternativas que, pensadas mediante o contexto de cada sala de aula, poderão vir a contribuir para um ensino filosófico satisfatório.

Mais do que isso, a escola precisa trabalhar os conteúdos que o aluno deve adquirir, cada vez menos por meio de uma metodologia da transmissão e cada vez mais por uma metodologia da produção dos conhecimentos, efetivada pela pesquisa (GHEDIN, 2008, p. 170).

Da mesma forma que estimular seu aluno a leitura e escrita, conduzi-lo a praticar o ato de pesquisar o levará cada vez mais para uma aprendizagem autônoma, isso através do processo reflexivo. Este é sem dúvida o principal papel da Filosofia: combater a naturalização e mistificação do mundo e da sociedade através do conhecimento (GHEDIN, 2008, p. 171). A pesquisa é fundamental para os alunos nesse período de escolarização, isto porque permite que o aprendizado ocorra não só dentro da sala de aula, até mesmo devido a escassez do tempo, mas justamente por permitir que o aluno pesquisador aprenda autonomamente. Complementando essa questão, citamos Silveira (2005, p. 140) quando afirma que a pesquisa pode auxiliar o trabalho do professor pois "[...] ao se deixar afetar por certas situações com o compromisso de adquirir informações e conhecimentos desperta discussões até nos relatos feitos em sala de aula".

Sugerindo ainda, através do pensamento de Ghedin (2008), alguns métodos de ensino de Filosofia no Ensino Médio, propomos a utilização da imagem como maneira de propiciar a reflexão e o pensamento filosófico. Aprender Filosofia através

de imagens como obras de arte é uma excelente maneira de dinamizar a aula, porém para sua utilização deve embasar-se no modo de interpretar as figuras. Devemos então observar que toda obra de arte está imersa em um contexto histórico/cultural do qual não deve ser separada. Ao analisarmos uma obra segundo o contexto no qual estamos inseridos, não devemos desconsiderar que o autor o fez em uma dada época específica, a qual também é carregada de valores.

A esse respeito, Ghedin (2008, p. 196) aponta que

Revela-se fundamental, então, assumir uma crítica caracterizada pela desconfiança quanto ao que se verifica na imagem e em suas formas de linguagem, a fim de construir uma resistência à cultura de massa, sair da alienação rumo à emancipação.

A imagem tão pouco auxiliará o trabalho do professor se estiver carregada de ideologia, desconsiderando então sua função de auxiliar um aprendizado filosófico autônomo e emancipado. Devemos nos preocupar em não fazer da imagem uma forma de fortalecer as relações de poder, mas uma forma de interpretação da realidade. Para isso precisamos "educar o olhar" (GHEDIN, 2008, p. 205), um olhar crítico, questionador impedirá que caiamos em uma acomodação, mas nos conduzirá na busca da transformação da sociedade. O uso da imagem deve fortalecer o ensino de Filosofia de forma reflexiva, pois o próprio Ghedin (2008, p. 206), já citado, recorda que "[...] em uma época como a atual, marcada pela presença constante da imagem, é obrigatório o conhecimento de seus mecanismos, a fim de não permanecermos na ignorância ou na alienação de seus significados".

Optar pela imagem não deve ser uma opção estética, (ensinar através do belo), mas conduzir o olhar dos estudantes para além do que o belo nos quer mostrar. Para Ghedin (2008, p. 199) devemos conceber "[...] a dimensão estética (junto com as dimensões políticas, epistemológicas, técnicas e ética) como fundamental para a formação humana [...]". Olhar, observar, analisar uma obra deve ir além de um processo espectador, mas algo subjetivo, isso só ocorrerá quando aprendermos a olhar, observar e analisar, nos inserindo no contexto do autor.

Diante desse processo criativo, é imprescindível, no ensino de Filosofia, educar o olhar, para que, por meio dele, se possa aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem do mundo, construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano (p. 205).

Dessa forma, finalizando a proposta do uso da imagem no ensino de Filosofia Ghedin nos diz que

Nesse contexto, duas coisas são importantes no espaço do ensino de Filosofia: a necessidade de ler criticamente as imagens que chegam pela mídia e a possibilidade de aprender a pensar melhor e filosofar mais significativamente com e pela mediação de imagens, como pretexto para reflexão (2008, p. 207).

Na sequência, outra observação é aplicada a cerca dos filmes. Percebemos hoje grande influência filosófica na produção dos mesmos, o que aproxima o real da ficção no momento de se ensinar Filosofia. Os filmes permitem que a Filosofia seja apresentada como imagem, devido a isso que é permitido refletir e pensar filosoficamente através deles. “É justamente a mudança da interpretação para a análise que possibilita usar o filme como mediação e pretexto para o filosofar.” (GHEDIN, 2008, p. 216).

Com isso, o autor justifica que a utilização dos filmes favorece, mais que uma tentativa de aproximação entre o cotidiano do aluno e o conhecimento científico mas a passagem do concreto para o abstrato e o abstrato para o concreto, o que tem sido uma tarefa árdua para os professores em qualquer modalidade de ensino.

O professor tem dificuldade de favorecer a passagem da forma abstrata à forma concreta de pensamento, de modo que a Filosofia, com seus conceitos, passe a servir para a interpretação da realidade e para a pesquisa do próprio comportamento (GHEDIN, 2008, p. 217).

É claro que quando usado, o filme deverá ser pensado de maneira a contribuir para um ensino motivador, que proporcione ao estudante uma ótica diferenciada da Filosofia. Para que isso ocorra é necessário que o docente utilize também outros

métodos que complemente e efetivem o ensino de Filosofia na sala de aula. Para que o filme torne-se um método eficaz precisa ser pensado quanto as possibilidades de equipamentos técnicos dentro da escola; relação com o currículo a ser cumprido; faixa etária do aluno; entre outros fatores que deixados de serem pensados comprometerão todo processo de ensino e aprendizagem. Concluindo, Ghedin afirma que

Para contornar dificuldades, o professor pode: selecionar alguns trechos ou cenas, no caso de filmes com assimilação mais difícil; informar os alunos a respeito do filme a ser exibido, estimulando a discussão e a pesquisa prévia sobre ele; minimizar o impacto de cenas mais difíceis de ser assimiladas; [...] (2008, p. 220).

Partindo do pensamento de Silveira percebemos que,

A filosofia, no entanto, embora se referindo ao mundo existente, parece não pertencer a ele. Pois o ato de ler, de refletir, de discutir que são pré-requisitos para o filosofar parecem não encontrar espaço num mundo que prima pelo transitório. Compreender esta situação e tentar superá-la parece já ser uma grande atribuição que o professor pode colocar como objetivo do seu trabalho como professor de filosofia no ensino médio (2005, p. 154).

Para concluir então nossa discussão sobre as metodologias do ensino de Filosofia concordamos com Ghedin (2008, p. 149) que nos diz que:

Não há aqui a pretensão de resolver completamente o problema da metodologia do ensino de Filosofia. As ideias aqui apresentadas são apontamentos ou direções que podem ajudar-nos na reflexão. Longe de constituir linhas mestras do ensino da disciplina, proponho uma reflexão que permita buscar respostas em conjunto, encontrar caminhos e alternativas que nos auxiliem na construção de uma caminhada libertadora das condições de opressão impostas pelo poder político mundial e local.

O que buscamos enquanto pesquisadores, não é uma solução única e aplicável a todos os alunos da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, mas possibilidades que poderão auxiliar o trabalho de docentes que em muitos casos intimamente não acreditam no poder transformador que a Filosofia apresenta se bem trabalhada com os jovens.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Esse estudo nos possibilitou uma compreensão de que mesmo a questão da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio brasileiro já ser debatida há décadas, as discussões ainda estão presentes, principalmente quando tratamos a maneira de se ensinar Filosofia.

Acreditamos que talvez isso ocorra pela precariedade da formação docente pois, muitas vezes, o professor nem tem a formação na área da Filosofia. Assim, quando o mesmo encontra-se com a realidade escolar está despreparado para realizar um ensino-aprendizagem com qualidade, ficando alheio aos conteúdos que poderão estabelecer uma relação com a realidade do aluno.

As preocupações imediatas tais como preparação para testes seletivos, escondem a necessidade de se trabalhar uma disciplina essencial para a formação da vida dos jovens estudantes. Percebemos que mesmo após tantas descobertas e desenvolvimento da sociedade, a educação continua a serviço dos interesses políticos, sendo um fator considerado importante para os níveis tão baixos de qualidade da mesma.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi apresentar a importância do ensino de Filosofia, assim como alguns métodos que poderão ser utilizados para um aprendizado eficaz, ou seja, que realmente contribua para uma formação emancipatória e autônoma. A escolha do tema abordado foi devido às frustrações observadas quando mencionado assuntos filosóficos e que evidencia o quanto pequeno é o conhecimento dos jovens sobre tal.

Até o momento, por meio dos estudos já realizados, podemos afirmar que a Filosofia está presente em toda parte, seja de maneira mais ou menos notória, mas pode ser ensinada e aprendida através da imagem, de um filme, texto, porém só a

descobrimos se estivermos abertos à reflexão. Diante de uma sociedade capitalista e imediatista, torna-se cada vez mais necessário a existência de uma disciplina capaz de romper com a ideologia e alienação que nos aprisiona.

Dessa forma, podemos concluir com Paulo Freire (1979), quando assevera que "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394 de dezembro de 1996. Brasília; 1996.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 2005.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

LARA, Ângela M. B. e MOLINA, Adão A. Toledo, C, A. A. e GONZAGA, M.T.C. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos, metodologias. In TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED/Pr, 2008.

SILVEIRA, Paulo Ricardo Tavares da. **Saberes Docentes do Professor de Filosofia no Nível Médio**. 2005, 174 p. Dissertação de Mestrado em Educação. UFSM, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em:
<http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=297>
Acesso em: 14 de março de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 1999.

ROCHA, Alessandro Santos da. e BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa Bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, C. e GONZAGA, T. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

BULLYING: VIOLÊNCIA NA ESCOLA – DESAFIOS DO SÉCULO XXI¹⁴⁸

Loide Delbem Matiazi (Unespar campus Fafipa, loidedelbem@hotmail.com)¹⁴⁹
Elias Canuto Brandão (Unespar campus Fafipa, canutobrandao@hotmail.com)¹⁵⁰

RESUMO

O presente artigo estuda o bullying enquanto violência na escola e identifica as causas e consequências do mesmo no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos no contexto educacional. Baseia-se em autores contemporâneos da sociologia, psicologia e da pedagogia e tem como metodologia a pesquisa bibliográfica. Parte-se do princípio de que à medida em que as escolas prestam serviço à comunidade escolar, são corresponsáveis por atos de *bullying* que ocorram nesse contexto. Desta forma, além deste artigo refletir, propõe estratégias para o enfrentamento deste problema social e educacional.

Palavras-chave: Educação Básica. Violência Escolar. *Bullying*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo estuda o *bullying* enquanto violência na escola e desafios ao século XXI. Para a análise da temática, destacamos que a sociedade classifica as pessoas colocando-as à margem do meio social a que pertencem, estigmatizando-as de forma violenta, resultando em violência que poderá trazer graves consequências ao seu conjunto.

¹⁴⁸ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2010-2011.

¹⁴⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – Paraná.

¹⁵⁰ Professor Orientador. Doutor em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba.

A prática do *bullying* configura-se em ato ilícito e seus responsáveis podem ser enquadrados por vias legais da Constituição Federal de 1988, a exemplo do artigo 5º, inciso X e artigo 227.

O Art. 5º, Inciso X, prescreve que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (s/p). E o art. 227 estabelece que,

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

Para não possibilitar margens de violação dos direitos do outro, assim como aos que não contribui com sua proteção, assegura o Código Civil Brasileiro (ano) ao tratar dos Atos Ilícitos, no Art. 186, que todo “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (BRASIL, 2002, s/p).

O Art. 927 acrescenta que “Aquele que, por ato ilícito (artigos 186 e 187), causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo”, cabendo ao juiz julgar a intensidade dos danos e, aos culpados determinar a reparação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, em consonância com a Constituição Federal e demais leis e códigos de proteção dos direitos do homem e do cidadão, prescreve no art. 4º que,

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2007, s/p).

Assegura o art. 5º da mesma Lei que,

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (IBIDEM, s/p).

Se não bastasse, prescreve o art. 15 que,

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (IBIDEM, s/p).

O art. 17 estabelece as consistências da inviolabilidade ao prescrever que:

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (IBIDEM, s/p).

Para completar, o art. 18 deixa evidente que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (IBIDEM, s/p), valendo para as crianças e adolescentes no ambiente familiar, na rua e no ambiente educacional – a escola.

Diante do investigado, as escolas tem a obrigação de zelar pelos direitos das crianças e adolescentes e nos casos de omissão, responder por atos de *bullying* que ocorram no seu espaço educacional. Semelhantemente os expectadores podem ser enquadrados por omissão de socorro, similar ao que acontece nos acidentes.

Diante dos fundamentos legais pode-se impetrar indenização por danos morais causados por *bullying*. No entanto, falta conhecimento das leis à população e quando as tem, depara-se com as barreiras econômicas, burocráticas, constitucionais e de vontade política do judiciário, resultando em demoras nos julgamentos e desistência de direitos legais por parte dos demandantes.

As indenizações ocorrem com maior frequência aos que dispõem de condições financeiras, desde que contratem advogados para ajuizamento das ações. Os demais membros da sociedade – os economicamente mais pobres – acabam ficando no prejuízo.

Além das formas de violências até então conhecidas e, com o avanço tecnológico e a globalização, uma nova modalidade de *bullying* tem sido praticada: o *ciberbullying*¹⁵¹ que atinge a vítima com a rapidez que a modernidade oferece, sendo passível de punição.

O mal realizado pelo praticante do *bullying* contra outra pessoa pode ser prejudicial e se não detectado a tempo, causa danos na intimidade do atingido que, caso não seja devidamente constatado e tratado, tornar-se-á problemas também para outros e à sociedade.

O *bullying* para quem pratica pode parecer brincadeira, mas em si, é de mau gosto. Apesar de existir há séculos, só atualmente – com a contribuição da mídia – tem se falado abertamente sobre o mesmo. Por se tratar de um assunto relativamente novo, constatamos haver poucas pesquisas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tratando deste fenômeno.

As investigações e leituras realizadas indicam que o assunto é relevante na sociedade contemporânea e importante para ser compreendido, pois há muitas ocorrências no âmbito das escolas, apresentando variados graus de comprometimento físico, material e psicológico, sendo necessário estabelecer estratégias para compreendê-lo e saná-lo, envolvendo escola, família, autoridades e comunidade. Assim, este estudo soma-se aos esforços que vem sendo realizados para refletir e propor estratégias para seu enfrentamento social e educacional.

¹⁵¹ Violência praticada pelos meios eletrônicos.

As diferentes leituras sobre o fenômeno contribuem para identificar as causas e consequências do mesmo no desenvolvimento afetivo e cognitivo no contexto educacional, possibilitando compreensão e subsídios aos educadores. Para tal, perpassamos os mais diferentes autores da literatura corrente e, conhecendo as leis que tratam do *bullying* como crime passível de punição, enumeraremos desafios vivenciados pelos educadores, contribuindo com indicativos de como identificar os agressores e as vítimas do *bullying* no cotidiano escolar, apontando estratégias de enfrentamento da violência.

O *bullying* é um problema de comportamento e não pode passar despercebido pela escola, autoridades e comunidade, pois de acordo com Wagner,

As discussões sobre agressividade enunciaram-se desde o princípio no discernimento freudiano. Assim, na “Psicoterapia da histeria” (1895), essa problemática se enuncia, pelo viés da questão da resistência (Freud, (1971), no registro estritamente clínico. Porém, nas experiências analíticas de Dora (Freud 1971c [1905]) e do pequeno Hans (Freud, 1971 [1909]), a agressividade foi inscrita no registro do sintoma, sendo responsável pela produção e pela reprodução desse. (WAGNER, 2012, p. 09).

Segundo Wagner, Freud reconhece na agressividade inata do homem o principal fator de ameaça à vida em sociedade e, no mundo contemporâneo, tal agressividade tem atingido proporções descontroladas, deixando educadores sem saber como agir, sendo necessário aprofundar sobre este assunto, evidenciando as causas e os danos que o fenômeno causa na vida escolar dos estudantes, na aprendizagem e na vivência social.

1 O DRAMA DO *BULLYING* NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Silva (2010), no final de 1982, um acontecimento dramático na Noruega começou a reescrever a história do *bullying*. Três crianças entre 10 e 14 anos cometeram suicídio e os maus tratos a que foram submetidas por seus colegas

de escola foi apontado como principal motivo. Diante dos fatos, o Ministério da Educação da Noruega realizou, em 1983, uma grande campanha no intuito de combater o *bullying* escolar.

Na Universidade de Berger, na Noruega, estudos do pesquisador Dan Olweus constatou que um em cada sete alunos encontrava-se envolvido em casos de *bullying*, tanto como vítima ou como agressor (SILVA, 2010).

Tais acontecimentos indicam que a sociedade não está preparada para enfrentar a violência com a característica do *bullying*, pois até então havia construído uma imagem padrão de indivíduos e ao se deparar com fenômenos fora dos padrões pensados, age de forma discriminatória ao se encontrar, por exemplo, com uma pessoa que não segue o modelo definido como normal.

Segundo a autora, pesquisas apontam para o crescimento do problema e estima que entre 5% a 35% das crianças em idade escolar estão envolvidas em condutas agressivas. Quando se trata das crianças envolvidas indiretamente, os índices são ainda maiores e, em função dos grandes riscos que o *bullying* provoca e causa, a partir da década de 1990, um intenso trabalho passou a ser desenvolvido sobre o tema em vários países.

No Brasil, segundo a pesquisa da autora, a Associação Brasileira Multifuncional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABAPIA), tem se dedicado a estudar, pesquisar e divulgar o *bullying* desde 2001. No período compreendido entre 2002 e 2003, a ABAPIA realizou uma pesquisa por meio de questionário com alunos de quinta e oitava séries de 11 escolas (nove públicas e duas particulares) no Estado do Rio de Janeiro, constatando que:

- Dos 5.482 alunos participantes, 40,5%, 2.217 admitiram ter tido algum tipo de envolvimento direto na prática do *bullying*, seja como alvo (vítima) seja como (agressor).

- Houve um pequeno predomínio do sexo masculino (50,5%) sobre o sexo feminino (40,5%) na participação ativa das condutas de *bullying*.
- Agressões ocorrem principalmente na própria sala de aula (60,2%), durante o recreio (16,1%) e no portão das escolas (15,9%).
- Em torno de 50% dos alvos (vítimas) admitem que não relataram o fato aos professores nem tampouco aos pais. (SILVA, 2010, p. 113).

A pesquisa revela números preocupantes desse tipo de violência e o maior índice delas acontecem dentro das salas de aulas, levando à constatação de que, os gestores educacionais precisam desenvolver um trabalho preventivo e educativo contra o *bullying* e os casos aberrantes serem encaminhados às autoridades competentes para punição na forma da lei. As ações da direção das escolas contribuem com a diminuição alarmante de casos.

Goffman (1988) ao tratar da questão, salienta que:

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988 *apud* GAL; NOUJORKS, 2006, p. 01).

Segundo o autor, estigmatizar é desumano, no entanto, a discriminação é um fato, explícito ou velado onde pessoas revestidas de um sentimento superior a seus iguais rejeitam aquelas pessoas que por algum motivo demostram, aparentam ou apresentam qualquer diferença.

Sobre a questão, constata Santos (2010) que,

[...] podemos considerar o *bullying* como um fenômeno novo, porque vem sendo objeto de investigações e de estudos nas

últimas décadas, despertando a atenção da sociedade para suas consequências nefastas [...]. [...] por outro lado, considera-se *bullying* como fenômeno bastante antigo, por se tratar de uma forma de violência que sempre existiu nas escolas – onde os “valentões” continuam oprimindo e ameaçando suas vítimas, por motivos banais – e que até hoje ocorre despercebido da maioria dos profissionais de educação [...]. (FANTES, 2005 *apud* SANTOS, 2010, p. 10).

Diante dos fatos os educadores precisam ter um olhar mais sensível para identificar, inibir e punir as manifestações do bullying, evitando sua banalização na escola e na sociedade.

Segundo Silva (2010), que não difere de Santos, o *bullying* ocorre em todas as escolas, independente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. Pode-se afirmar que está presente em 100% das escolas de todo o mundo, sejam públicas ou particulares, manifestando-se das mais variadas formas, variando nos índices em cada realidade escolar e alterando de acordo com as metodologias de prevenções adotadas pelas escolas e educadores ao se depararem com os casos de *bullying*.

O *bullying* se apresenta desafiante às insituições de ensino que mesmo tomando conhecimento dos casos de violência entre alunos, não sabem lidar com o problema, calando-se diante do desafio e assim os *bullies* acabam não sendo inibidos em suas ações, resultando na produção do medo, violência e terror.

2 CARACTERÍSTICAS DO BULLYING

A palavra *bullying* só atualmente tem se tornado conhecida do grande público devido a veiculação na mídia, com histórias de violências praticadas nas escolas.

É uma palavra de origem inglesa que entre as traduções, entende-se como “intimidar” ou “amedrontar”. Sua principal característica é a agressão física, moral ou material intencional, repetida várias vezes sem uma motivação específica (SANTOMAURO, 2010, p. 68).

Silva¹⁵² (2010) descreve que os mais fortes utilizam como vítimas os mais frágeis como mero objeto de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar.

É mister esclarecer que o *bullying* não são todas as atitudes ou agressões. Somente algumas atitudes podem se configurar em formas diretas e indiretas de *bullying*. Porém, dificilmente, a vítima recebe apenas um tipo de maus tratos.

Normalmente, os comportamentos desrespeitosos dos *bullies* costumam vir em “bando”, contribuindo não somente para a exclusão da vítima, como também – para muitos casos – de evasão escolar. Segundo a autora, essa violência pode se expressar das mais variadas formas:

- Verbal: insultar; ofender; xingar; fazer gozações; colocar apelidos pejorativos; fazer piadas ofensivas; “zoar”;
- Físico e material: bater; chutar; espancar; empurrar; ferir; beliscar; roubar; furtar ou destruir os pertences da vítima; atirar objetos contra a vítimas;
- Psicológico ou moral: irritar e ridicularizar; excluir; isolar; ignorar, desprezar ou fazer pouco caso; discriminar; aterrorizar e ameaçar; chantagear e intimidar; tyrannizar; dominar; perseguir; difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo; fazer intrigas, fofocas ou mexericos (mais comum entre as meninas);
- Sexual: abusar; violentar; assediar; insinuar. Este tipo de comportamento desprezível costuma ocorrer entre meninos com meninas e, meninos com meninos;
- Virtual: os avanços tecnológicos também influenciam esse fenômeno típico das interações humanas. Com isso novas formas de *bullying* surgiram através da utilização de aparelhos e equipamentos de comunicação (celular e internet) que são capazes de difundir, de maneira avassaladora, calúnias e maledicências.

¹⁵² Silva também atua como médica pós-graduada em psiquiatria.

Essa forma de *bullying* é conhecida como *ciberbullying*. (SILVA, 2010, p. 23-24).

Os problemas mais comuns com que Silva (2010), se deparou em seu consultório psiquiátrico foram: sintomas psicossomáticos; transtorno do pânico; fobia escolar; fobia social (transtorno de ansiedade social – TAS); transtorno de ansiedade generalizada; transtorno de estresse pós-traumático (TEPT); depressão; anorexia e bulimia¹⁵³; transtorno obsessivo compulsivo. Quadros menos frequentes observado pela médica: esquizofrenia; suicídio e homicídio.

Um destaque importante da autora é a herança genética dos pais ou parentes próximos. No entanto, a vulnerabilidade de cada indivíduo, aliada às pressões psicológicas e às pressões de estresse prolongado, pode deflagrar transtornos graves que se encontravam adormecidos e, não podemos esquecer das misérias humanas neste contributivo negativo e os *bullies* representam-na muito bem.

Nas escolas, os desafios diários enfrentado pelos educadores são frequentes e os educadores estão despreparados para enfrentar e lidar com as situações de *bullying*, inclusive temendo sua prática e se tornando reféns. O correto é o sistema educacional encarar sua resolução, saindo da defesa sem deixar “passar” situações que deveriam ser esclarecidas, inibidas e punidas, fazendo valer as normas de boa convivência, encaminhando os casos mais graves aos órgãos competentes.

A dimensão do problema indica que enquanto o Estado não priorizar ações para resolução do fenômeno nas escolas, dificilmente conseguirão reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos que acaba atingindo também os adultos (NETO; SAAVEDRA, 2004).

Por outro lado, o *bullying* é um problema mundial e, no Brasil, a gravidade do ato tem levado jovens infratores a responder à aplicação de medidas sócio-educativas.

¹⁵³ Comportamento alterado levando à perda de fome – disfunção alimentar.

Em casos extremos, o *bullying* é enquadrado como crime de injúria ou de lesão corporal. Como as penas para esses crimes são inferiores a quatro anos, elas costumam ser convertidas em pagamento de cestas básicas ou liberdade assistida. Na prática, porém, poucos casos resultam em punição. A maioria costuma ser resolvida com um pedido de desculpas formal ou advertência. Três projetos de lei apresentados pelos deputados federais Fábio Faria (PMN-RN), Junji Abe (DEM-SP) e Arthur Lira (PP-AL), foram unificados sob o PL 1011/2011. Ele tipifica o *bullying* como crime contra a honra, com pena prevista de um mês a três anos de detenção, além de multa. Atualmente, o PL aguarda parecer da Comissão ao Crime Organizado para seguir para o plenário (LOES, 2012, p. 60).

De acordo com o código penal brasileiro, a negligência com um crime pode ser tida como co-autoria. Na área civil, os pais dos filhos que praticam *bullying* podem ser obrigados a pagar indenizações, podendo ser processados por danos morais, pois respondem pelos filhos.

No Rio de Janeiro, uma lei estadual sancionada em 23 de setembro de 2010, institui a obrigatoriedade das escolas públicas e particulares a notificarem casos de *bullying* à polícia (NETO; SAAVEDRA, 2004), o que não é uma prática em todos os estados da federação. No caso do Rio, em casos de descumprimento, a multa pode ser de três a vinte salários mínimos para as instituições de ensino.

Na capital paranaense as escolas precisam registrar os casos de *bullying* em um livro de ocorrências, detalhando a agressão, o nome dos envolvidos e as providências adotadas (NETO; SAAVEDRA, 2004), o que não significa resolver as ocorrências, menos ainda eliminar a prática do fenômeno.

Reduzir a prevalência do *bullying* nas escolas pode ser uma medida de saúde pública altamente efetiva para o século XXI. A sua prevalência e gravidade compelem os pesquisadores a investigar os riscos e os fatores de proteção, associados com a iniciação, manutenção e interrupção desse tipo de comportamento agressivo. Os conhecimentos realizados com os estudos devem ser utilizados como fundamentação para orientar e direcionar a formulação de políticas públicas e para delinear as técnicas multidisciplinares de

intervenção que possam reduzir esse problema de forma eficaz (NETO; SAAVEDRA, 2004, s/p).

De acordo com o autor, as instituições de saúde e educação, assim como seus profissionais devem reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática do *bullying* entre estudantes, desenvolvendo medidas para reduzi-la rapidamente.

Mesmo admitindo que os atos agressivos derivam de influências sociais e afetivas, construídas historicamente e justificada por questões familiares e/ou comunitárias, é possível considerar a possibilidade de se descobrir formas de controle, resultando em vidas mais felizes e seguras.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os profissionais da educação de forma geral e cuidadosa, tem o dever de estarem atentos aos comportamentos dos alunos e diferenciar o que é brincadeira do que é *bullying*, evitando que a escola e os alunos se tornem porta aberta aos *bullies*. O primeiro passo dos educadores é parar de chamar seus alunos de lerdos, atrasados, lentos e outros apelidos desagradáveis. O segundo passo é democratizar a discussão sobre o assunto, envolvendo alunos, professores e familiares. O terceiro é provocar discussão sobre a temática nas salas e convidar profissionais para esclarecer dúvidas.

Por outro lado, sabemos que o homem é um ser social e nessa convivência depara-se com pessoas diferentes e a convivência nem sempre é salutar. A intolerância, o desamor e os distúrbios de comportamentos fazem com que o indivíduo imaturo ainda, agrida o outro. No entanto, o ser humano pode ser recuperado, entretanto os danos ficam como cicatrizes por toda a vida.

Assim, há urgente necessidade de se unir família, sociedade, autoridades e escola para um trabalho de prevenção no sentido de inibir o *bullying* desde a primeira infância, podendo alterar o comportamento dos maus pendoros, evitando danificar o comportamento de terceiros.

Na escola, o trabalho de prevenção necessita ser intensificado. Agredidos e agressores podem e devem ser esclarecidos quanto ao ato ilícito e dependendo da gravidade, medidas legais podem ser adotadas, diminuindo os casos de *bullying*. Cabe frisar, por fim, que um trabalho preventivo da família, escola e sociedade se faz necessário no sentido de se contribuir para uma educação de qualidade, capaz de tornar as pessoas conscientes do que é bom ou ruim à sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: SEEP, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 ago. 2012.

GAI, Daniele Noal; NOUJORKS, Maria Inês. **Inclusão**: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Santa Maria/RS: Revista do Centro de Educação, v. 31, nº 02, p. 01-06, Jul. /dez. 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/65011160/Inclusao-contribuicoes-da-teoria-socio-interacionista-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 06 set. 2012.

LOES, João. Comportamento: acuado pelos colegas e abandonado pela escola. **Revista Istoé**. Mai. 2012

NETO, A. A.; SAAVESRA, L. H. **Diga não para o bullying**. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2004. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/bullying>>. Acesso em : 24 fev. 2012.

SANTOS, Taise de Souza. **Bullying nas escolas**: aproximações a partir de um estudo de caso. 2010. Disponível em: <http://www.unemat-net.br/prof/foto_p_downloads/fot_2506santos_pfd.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2012.

SANTOMAURO, Beatriz. Violência virtual. **Nova Escola**: edição especial, São Paulo, n.23, p. 63-73, Jun./jul. 2010.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.

WAGNER. **Psicanálise e a agressividade**. 2012. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/psicologia/agressividade-psicanalise.htm>> Acesso em: 13 mai. 2012.

O ENSINO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990 E PÓS: UMA REFLEXÃO SOBRE ASPECTOS LEGAIS E SOCIAIS NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Lucinete Aparecida Rebouças (FAFIPA-UNESPAR, Lucy.net1@hotmail.com)¹⁵⁴
Vanessa Alves Bertolleti (UEM, vanessabertolleti@hotmail.com)¹⁵⁵

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a educação superior, a partir da década de 1990. A reforma do Estado, difundida e efetivada na década de 1990, possibilitou várias reformas educacionais, inclusive no ensino superior, que obtém na legislação mais espaços, mesmo não sendo a certeza de atingir os objetivos educacionais assentados na prática. Evidencia-se que nas últimas décadas traçaram-se novos parâmetros para a educação superior, implícito na sua relação aos novos contextos sociais. Neste sentido, o presente artigo incide em uma pesquisa bibliográfica, de análise histórica e descritiva na busca dos subsídios necessários, para chegar aos resultados dos objetivos que foram traçados, utilizando como referencial teórico a produção intelectual de autores como: Lara (2005), Oliveira (2008), Catani (2006), Delors (1996), Azevedo (2005), entres outros. Sendo assim, a presente análise permitiu-se refletir sobre as reformas no ensino superior e a sua correlação com os acontecimentos sociais na aprovação de projetos e leis na reforma da universidade e a sua relevância no desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chaves: Reforma Universitária; Contextos Sociais; LDB 9.394/96.

INTRODUÇÃO

A educação superior é essencial no desenvolvimento de ensino e pesquisa, na difusão de conhecimentos que proporcionam a formação de pensamentos críticos e acesso a educação. Verifica-se o interesse em discutir questões concernentes aos

¹⁵⁴ Acadêmica do terceiro ano do curso de Letras, da Faculdade Estadual de Ciências e letras de Paranavaí. FAFIPA-UNESPAR.

¹⁵⁵ Graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Estadual de Maringá.

fatos que interferem no desenvolvimento das políticas educacionais da educação Superior, atinentes a leis, decretos que são aprovados para a sua ampliação e sustentabilidade.

Nos procedimentos metodológicos parte-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter histórico e descritivo para entendimento dos principais aspectos legais, sociais que marcaram as reformas no ensino superior, na década de 1990 e 2000, com leituras e a interpretação que outros pesquisadores e teóricos já realizaram a respeito. Recorre-se a leitura de artigos, monografias, livros, revistas e internet que fornecem os subsídios necessários. “Interpretar num sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade de ideias expostas (SEVERINO, 1985, p. 60).

Neste sentido, a pesquisa faz alusão às reformas educacionais no ensino superior, em consonância as demais leis que foram aprovadas para a expansão do ensino superior na sua relação aos contextos sociais e políticos da organização social brasileira.

1 ASPECTOS LEGAIS: DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990: A REFORMA DA EDUCAÇÃO

Na década de 1990, a educação ganha discussões relevantes atendendo aos novos interesses da sociedade neoliberal que se instala nacionalmente e internacionalmente. Para o país crescer economicamente a educação é um objeto necessário, pois os países de primeiro mundo possuem uma educação com altos índices de qualidade, enquanto nos subdesenvolvidos, a educação não atinge os índices esperados e deixa a desejar no parâmetro econômico. “a educação passou a ser vista como estratégia para elevar o crescimento econômico do país, melhorar a

distribuição de renda e reduzir as desigualdades sociais, sem, contudo, ultrapassar os limites estabelecidos pela política de ajuste econômico” (LARA, 2005, p. 01).

Neste contexto uma reforma educacional se inicia, tanto na educação básica como na superior, através da aprovação da LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que proporciona uma nova divisão do ensino e garante a obrigatoriedade e laicidade em nível nacional, decorrentes de discussões que são gestadas na década de 1980, que precisam ser também objeto de destaque. Um dos apontamentos que possibilitou mudanças nessa década de 1990 foi a aprovação também da CF- Constituição Federal de 1988, na década de 1980, um dos grandes avanços das políticas sociais no país para a redemocratização e democratização do país significando que a ditadura¹⁵⁶ chegava ao seu término.

Com a CF de 1988 se delibera o desenvolvimento da educação em âmbito nacional, entre as unidades trina de Estados, Municípios e o Distrito Federal concedendo muitos direitos para a população brasileira, entre eles, o direito a educação conforme reza os artigos 205, 206 e o artigo 207 com ênfase no ensino superior.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, CF, 1988).

¹⁵⁶ A ditadura foi iniciada com golpe de 1964, culminou-se pela repressão social, cujo Estado queria ter um poder hegemônico sobre a população, comandando todos os setores da sociedade, não havia os direitos democráticos para o povo, o poder estava centrado nas mãos do presidente da época, General Castelo Branco e dos militares (MARTINS, 1999).

E foi então na administração do presidente FHC-Fernando Henrique Cardoso na década de 1990 que a reforma do Estado, se efetiva com muitas privatizações e a lógica do mercado, descentralização e a contenção das políticas sociais desenvolvidas no projeto Mare¹⁵⁷- Ministério da administração e Reforma do Estado com o ministro Bresser Pereira, para uma nova realidade econômica. O processo de reforma do Estado, as privatizações dos órgãos públicos, são visíveis como uma forma de obter recursos para o setor econômico, “ a reforma da educação superior, a partir de 1990, vem ocorrendo junto com a reforma do Estado do Brasil e com a adoção de uma política econômica que prioriza o livre jogo de mercado” (AZEVEDO, 2005, p. 68).

O ensino superior na LDB, Lei 9.394/96 fica regido nos artigos quarenta e três a cinquenta e sete, num capítulo dedicado a educação superior, que levanta questões sobre cursos e programas, autorização, dias letivos, reconhecimento de diplomas, produção intelectual do corpo docente, a seguridade das atribuições, gestão democrática. Sendo que o artigo 43, ressalta a divulgação dos conhecimentos culturais, da pesquisa para o entendimento profundo do conhecimento, compreendendo sob a luz das pesquisas o sentido das ideologias que circundam a relação do homem e sociedade e da necessidade de agregar conhecimentos culturais ao intelecto.

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. II formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua. III Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão de cultura, e desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. IV Promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e outras formas de comunicação. V Suscitar o desejo permanente de

40 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado colocou que o Estado deve estar fora do setor produtivo e usou do argumento de excesso do Estado na esfera produtiva para justificar a deterioração dos serviços públicos (COSTA, 2000, p. 65).

aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração. VI estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. VII promover a extensão, aberta a participação à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Possibilitou também que o ensino privado crescesse, contribuindo para a sua expansão, mas isso significou também estar de acordo com a nova lei de mercado, cujo ensino público não consegue atender a demanda. Conforme Souza (2007, p. 47) “O mercado passou a impulsionar o crescimento das instituições privadas de educação superior, sendo que este nível de ensino passou a ser visto como um produto, um bem privado, uma mercadoria, já que garante lucros”.

O governo passa a adotar uma política para expandir as instituições privadas para suprir as exigências postas do neoliberalismo, e provocando entre as instituições privadas a competitividade, resultando ao não desenvolvimento dos princípios democráticos.

Vale destacar que após a LDB 9.394/96, foi aprovado o decreto 637 de 13 de março de 1997, que delibera o credenciamento das universidades, atendendo os quesitos que estão distribuídos em artigos e incisos, que devem ser de acordo a proposta do ministério da educação.

Art. 2º. A instituição interessada em credenciar-se como universidade deverá apresentar solicitação específica para este fim ao Ministério da Educação e do Desporto, que deverá ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou da Delegacia do Ministério na unidade da federação respectiva (BRASIL, 1997).

São muitas reflexões realizadas a respeito do ensino superior, para políticas públicas assertivas que atenda as novas demandas políticas, sociais e econômicas, que se ampliam e no seu papel frente ao desenvolvimento econômico. “O ensino superior,

ao que parece, deve assumir um papel cada vez mais importante no desenvolvimento das economias e das sociedades do século XXI” (DELORS, 2005, p. 187).

Neste sentido a UNESCO, realizou uma Conferência geral para analisar as mudanças que se fazem necessárias no desenvolvimento deste ensino, no pressuposto de atender as exigências da sociedade do século XXI. Essa Conferência propiciou debates voltados para a Educação, Ciência e Cultura no ensino Superior, na discussão de temas das novas tendências e inovações no ensino superior, desenvolvimento, cultura e sociedade.

Por ocasião da vigésima sétima sessão da Conferência Geral, em 1993. Os Estados, membros da UNESCO adotaram uma resolução, estimulando os responsáveis a “buscar a elaboração de uma política aplicável á totalidade do ensino superior”. Essa resolução apoiava-se em uma análise das mudanças observadas no mundo e dos desafios delas resultantes, tanto para a sociedade como para o ensino superior, considerando-se as relações estreitas que os unem. Em sequência a essas diretrizes, a Organização publicaria, em 1995, seu documento de orientação sobre as mudanças e desenvolvimento no Ensino Superior. (UNESCO, 1999, p. 107).

O ensino superior atualmente, ganha perspectivas perante a população que passa a buscá-lo para o desenvolvimento das habilidades na área escolhida, por meio do acesso ao saber e a cultura condizente aos seus objetivos profissionais. “Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e pesquisadores. As universidades são geralmente multidisciplinares, o que permite a cada um ultrapassar os limites” (DELORS, 1996, p. 144).

A partir da década de 1990, articula-se às novas tendências da educação Superior para o século XXI, considerando a melhoria de ensino e expansão do mesmo para atingir o pressuposto de igualdade de ensino correspondendo também a promoção da pesquisa nas áreas afins, com a busca resultados que possam contribuir para a

sociedade e a cooperação com o mundo do trabalho, ampliando expectativa de igualdade de oportunidades.

A reforma universitária gestada e implementada na década de 90 no Brasil e prossegue no início do século XXI, encontra-se articulada a outras reformas (Estado, Previdência, Trabalhista e Sindical) para ajustes estruturais e seguem as diretrizes dos organismos multilaterais, sendo elas: 1) proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes; 2) ofertas do ensino superior, regida basicamente pela demanda do mercado; 3) diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, 4) incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços, 5) desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias), como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privado (FIGUEREIDO, 2005, p. 02).

Assim a reforma que se presencia no ensino superior na década de 1990, está embasada a nova economia que se vincula a mercadorização, com políticas públicas que são realizadas conforme os interesses de uma maioria dominante enfraquecendo as universidades públicas em seu desenvolvimento.

O extraordinário aumento da demanda por vagas e seu atendimento por um crescente e pouco controlado número de instituições particulares têm sido marcas muito claras dos últimos tempos, juntamente com o declínio relativo da participação das universidades públicas na formação de pessoal de nível superior (PIRES, 2007, p. 01).

Isso foi uma das consequências das reformas efetuadas na década de 1990, a educação vista como uma prestação de serviço, necessária para a formação pessoal para a sobrevivência no mercado do trabalho, e as universidades particulares são um dos meios mais fáceis de entrar no curso superior. A educação passa a ser vista como uma mercadoria para atender a uma realidade que exige qualificação para sobrevivência financeira, e como a competitividade aumenta, as instituições particulares crescem.

2 ASPECTOS LEGAIS: DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 2000: A REFORMA DA EDUCAÇÃO

Nessa última década a administração política transcorreu no mesmo patamar que a anterior, em direção a nova ordem mundial neoliberal com transformações que seguem as diretrizes de órgãos internacionais para o desenvolvimento do país em todos os seus segmentos. No setor educacional, neste período da década de 2000, foram aprovadas leis e decretos para a reforma no ensino superior, incidindo atender os objetivos educacionais, e o processo das exigências que são disseminadas na sociedade e resultam com novas propostas para a educação que se relaciona às questões ligadas ao capitalismo.

Na elaboração do PNE – Plano Nacional da Educação, 2001-2010, a educação superior, apresenta-se com um diagnóstico, objetivos, metas e financiamento e a gestão da educação superior. Com preocupações que vão desde a procura de mais vagas no ensino superior a relevância da universidade no desenvolvimento humano, incutida a melhoria de ensino e a boa formação também dos docentes. Elucida a relevância do ensino superior para a sociedade atual, no enriquecimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos, ou seja, um plano que buscava articular o direito a educação pública tanto para as crianças, jovens e adultos no ensino público, atingindo todas as fases da educação, e a sua ampliação de vagas (AGUIAR, 2010).

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão educacional, institucional e social, o apoio público é decisivo. A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais (BRASIL, PNE, 2001, p. 85).

Na ampliação do acesso a educação superior também foi aprovado o PROUNI¹⁵⁸- Programa Universidade para todos, como meio de oferecer aos que não conseguem entrar no ensino público bolsas para poder continuar estudando, dentre eles, deficientes, negros e indígenas, aprovado pela Lei 11.096 em 2005, que dá regulamentação ao projeto, que por via, acaba ajudando as universidades privadas, pois quem conceder bolsas, ficará isenta de alguns impostos, conforme o artigo 8 “ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, Contribuição para o Programa de Integração Social” (BRASIL, 2005, p. 01).

É um programa de política social, para a democracia, mas que tem pressuposto também do capital, pois as universidades que concedem bolsas são isentas de alguns tributos. O projeto gera muitas discussões, sobre como o setor privado concede os benefícios a estes alunos e a sua manutenção até o término da graduação. “Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990”. (CATANI, 2006, p. 136)

No ano subsequente a aprovação do PROUNI, aprovou-se o decreto 5.800 de 2006 em prol da expansão da educação a distância¹⁵⁹ em nível superior para levar a educação distância a diferentes regiões do país e ampliar ainda mais a educação em nível superior, á aqueles que não tem condições de frequentar todos os dias uma instituição presencial, no que concerne, a expansão Universidade Aberta do Brasil. “Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado

¹⁵⁸ Caracteriza-se como um programa de concessão de bolsas de estudo integral e parcial a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de Ensino Superior, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao programa (OLIVEIRA, 2008, p. 39).

¹⁵⁹ Educação a distância faz parte da LDB 9.394/96, no artigo 80.

para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006 p. 01).

O projeto da Universidade Aberta do Brasil é um dos projetos que oferece a educação superior em várias localidades do país, tendo como suporte o uso das novas tecnologias que proporcionam o desenvolvimento do curso de graduação. Oferecendo a possibilidade de estudar á todos que têm a vontade de cursar o ensino superior, independente do lugar em que reside.

A Universidade Aberta do Brasil para a educação Superior é um dos projetos que conduz a educação superior a todo o país, através do desenvolvimento dos avanços tecnológicos, cujas instituições que oferecem a educação a distância, devem estar em legalidade ao Ministério da Educação, atendendo os mesmos parâmetros de qualidade de educação que uma universidade presencial deve oferecer.

Na reforma no ensino superior, foi ainda aprovado o projeto REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, no ano de 2007, vislumbrando metodologias e reestruturação de planos para o ensino/ aprendizagem e a ampliação de vagas, e consequentemente menos evasão no ensino superior, e apoio financeiros as instituições federais. "Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior"(BRASIL,REUNI,2007,p. 01).

O REUNI que faz parte do processo de reformulação do ensino Superior, e apresenta propostas não muito inovadoras, atende aos interesses que já estão em pauta para a educação superior sob a luz dos órgãos internacionais que comandam o desenvolvimento da educação nos países menos favorecidos economicamente e por conseguinte, enfrenta dificuldades na educação.

A proposta de diversificação dos cursos de graduação, apresentada pelo REUNI não constitui, entretanto, nenhuma novidade, mas sim a atualização das políticas elaboradas pelo Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo que expressam a concepção de educação para estes países: adaptação e difusão de conhecimentos (LIMA, 2011, p. 04).

Assim este projeto, traz uma proposta de caráter que não prevê a qualidade de educação em si, no sentido de uma boa formação, mas apenas a expansão de ensino, partindo da determinação da sociedade capitalista de cunho nacional e internacional, com a predominância de interesses dominantes na ampliação da educação e a sua presença nas políticas educacionais.

Em 2011, foi aprovado um novo PNE (Plano Nacional da Educação) 2011-2020, com metas e objetivos para a educação, num total de 20 metas abrangendo várias questões, como universalizar a educação para todos. No caso do ensino superior, o aumento de taxa de matrícula, evidenciando a necessidade da aumento de mestres e doutores no corpo docente, aumentar a taxa de pós- graduação *strictu sensu*, bem como a relevância da educação superior para o desenvolvimento da sociedade. “No âmbito macro, também é inquestionável a relevância da educação e principalmente da educação superior, para a caminhada rumo ao desenvolvimento e da geração de inovações tecnológicas e dinamismo econômico” (BRASIL, PNE, 2011, p. 77).

O Plano Nacional da Educação 2011-2020 possui metas e diretrizes que contemplam uma melhoria em todos os níveis da educação, com incentivos a qualificação de professores, a organização de planos de carreiras, enfim, as ideias redigidas no plano, se concretizadas elevarão os índices de qualidade da educação brasileira. No entanto para o sucesso do PNE, é preciso comprometimento de todos os envolvidos no projeto, para a efetivação dos preceitos estabelecidos, no que concerne, o engajamento da sociedade para que as metas e estratégias sejam realmente cumpridas.

Nas últimas década muitos projetos, leis e decretos foram aprovados para uma reforma na educação superior, pela necessidade de mudança que se versa na sociedade globalizada e neoliberal, não sendo somente os projetos, programas, leis citados aqui foram aprovados, existem outros de muita relevância que também são estudados e discutidos sobre a sua contribuição ou não para a educação superior. Mas a legislação mesmo sendo algo de grande valia ao favorecimento para a organização do ensino, não garante os resultados almejados para a consolidação da qualidade da educação, democracia e cidadania . “A legislação não garante a concretização dos grandes objetivos educacionais, mas pode ser instrumento favorável ao seu encaminhamento, particularmente quando se trata de educação pública voltada para a formação da cidadania”. (BELLONI, 2001, p. 129).

A educação superior sofre as modificações relacionadas às questões de mercado, relacionando-se ao aspectos globais do neoliberalismo e da globalização, da presença do financiamento de órgãos internacionais em nosso país, no que concerne, segue as orientações que permeiam as transformações em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior passa por profundas transformações no decorrer dos anos, vinculada aos fatos sociais, econômicos e políticos, atrelando-se aos interesses da sociedade, conforme o momento que se encontra nas mudanças em curso. A universidade é um dos espaços sociais que amplia a democracia, cidadania e cultura através dos conhecimentos disseminados nas instituições para uma boa formação profissional, faz parte integrante do desenvolvimento das pesquisas científicas, que contribuem para a formação de conhecimentos mais aprofundados.

Sendo a década de 1990, um período de grandes transformações na sociedade brasileira, aprova-se a nova LDB 9.394/96, cujo, ensino Superior ganha um capítulo em torno de suas diretrizes, sendo regido do artigo 43 ao 57, regulamentando o

papel da universidade, suas obrigações, papel dos acadêmicos, corpo docente, incentivo a pesquisa e gestão.

Essa Lei também possibilitou que o ensino privado aumentasse atendendo a demanda de mercado, visto que o governo não consegue suprir a oferta de vagas nas instituições públicas, consequentemente impulsiona o crescimento do ensino privado, numa sociedade que passa a exigir qualificação para a manutenção da economia.

A reforma do Estado, propagada e efetivada na década de 1990, deu origem também há várias reformas educacionais, no ensino superior, marcada por leis, decretos, e eventos que discutiram sobre esta temática e delinearão novos parâmetros para a educação superior, nos anos 2000.

Conclui-se que a universidade nos últimos vinte anos vem passando por muitas transformações nos aspectos legais que dão margem a sua expansão e ampliação condizente aos aspectos estruturais da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Márcia Ângela da s. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>. Acesso: 26/jan/2012.

AZEVEDO, Mario Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. Políticas Públicas para a educação superior no Brasil: de FHC a Lula. IN: AZEVEDO, M. **Política educacional brasileira.** 2 ed. Maringá. EDUEM, 2005.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. IN: BRZEINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 2026 de 10/10/1996.** Disponível em : http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2026_96.htm. Acesso: 21/jan/2012.

BRASIL. **Lei 637 de 1997**. Credenciamento das Universidades. Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/legislacao_portaria_637.asp. Acesso: 21/jan/2012.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/sees/arquivos/pdf/tvescola/leisn9394.pdf>. Acesso em 15/jan/2012.

BRASIL, MEC. **Decreto federal 5800 que institui o Sistema UAB**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: HTTP:// www.uab.capes.gov.br/imagens/pdfs. Acesso: 26/jan/2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação-2001-2010** UNESCO, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso 26/jan/2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso: 26/jan/2012.

BRASIL. **PROUNI, LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso 26/jan/2012.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.200 de 2006**. Disponível em: www.camara.gov.br > ... > Projeto de Lei e Outras Proposições. Acesso 26/jan/2012.

BRASIL. **REUNI. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso: 26/jan/2012.

BRASIL. **Reforma da educação superior. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior. Documento II**. Disponível em : <http://www.fedesp.org.br/superior/MEC%2002-08-04.htm>. Acesso 25/jan/2012.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>. Acesso: 26/jan/2012.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. **A política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado**. 2007. UNICAMP, Disponível: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-2337--Int.pdf. Acesso: 19/jan/2012.

COSTA, Lúcia Cortes Da. **O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro.** PESQUISA & DEBATE, SP, volume 11, número 1 (17), 49-79, 2000. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/\(17\)lucia_cortes.pdf](http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/(17)lucia_cortes.pdf). Acesso: 11/agos /2012.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século xxi, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso 23/jan/2012.

DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI, questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FIGUEIREDO, E. S. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história.** Revista da UFG. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática IN: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

LARA, Ângela Maria de; MARONEZE, Luciane. **Reforma do estado e da educação na década de 1990: reflexões e repercussões na saúde do professor de ensino fundamental.** Curso de especialização em Pesquisa Educacional promovido pelo Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. 2005. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/angelamarabarros/laelucianefzorzettimaroneze.pdf>. Acesso: 20/jan/2012.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF.** 2011. Disponível em: http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf. Acesso: 26/jan/2012.

MARTINS, RICARDO Constante. **Ditadura militar e propaganda política: revista manchete durante o governo Médici.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação de ciências sociais. Universidade federal de São Carlos-SP, 1999. Disponível em: http://www.arganalagoa.ufscar.br/tesesdisserta/Disserta_o_de_Mestrado_Ricardo_Constante_Martins.pdf. Acesso : 12/jan/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas sociais e democratização da educação: novas fronteiras entre público e privado. IN: AZEVEDO, Mário Luís Neves. **Políticas Públicas e educação: debates contemporâneos.** Maringá: EDUEM, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em:
<http://www.fae.ufmg.br/gestrado/files/artigos/reguldapobreza.pdf>. Acesso: 26/jan/2012.

PEREIRA, Jose Matias. **Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil**. Revista de economia política de las tecnologías de la información y comunicación, vol.XII, n.02, mayo/agosto/ 2010. Disponível em:
<http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/vol.XII,n2,2010/JosePereira.pdf> acesso: 26/jan/2012.

PIRES, Valdemir. **Ensino superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate**. Educ. Soc. vol.25 no. 86 Campinas Apr. 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1985.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVAJR, João dos Reis. **Políticas Públicas para a educação superior**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

SOUZA, Jociane Aparecida. **Políticas de acesso a educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade**. Universidade federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado em educação, 2007. Disponível em :
http://www.bdtu.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2007-10-19T092234Z-695/Publico/JASouzaDISPRT.pdf >Acesso 22/mar/2012.

UNESCO. **Tendências da Educação Superior para o século XXI**. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, França). Tradução de Maria beatriz Ribeiro Gonçalves de Oliveira, Brasília: UNESCO, 1999.

AS DIFERENTES MATIZES DO FASCISMO EUROPEU NO PERÍODO ENTRE GUERRAS (1919-1939)¹⁶⁰

Marcia Elisa Vizú (Unespar- Fafipa, Marcia.vizu@yahoo.com.br, e-mail)¹⁶¹

Roberto Leme Batista (Unespar, rlbatista07@uol.com.br)¹⁶²

RESUMO

Neste trabalho será apresentado uma abordagem sobre a origem do fascismo no período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. Com ênfase de buscar uma compreensão do que foi esse fenômeno. Também visa compreender o que levou as massas na participação da ascensão do fascismo liderado com a fundação do partido fundado por Mussolini: o Fascismo. Da mesma forma, busca-se entender as semelhanças e diferenças entre os *fascis* italianos e o nazifascismo alemão, com a intenção de compreender porque foi a nacional-socialismo que se tornou hegemônica na Europa. Nesse sentido o trabalho procura estabelecer uma compreensão das repercussões desses dois regimes totalitários em outros estados nacionais europeus. Entretanto, busca-se entender como o desencanto com a promessa da retórica liberal, o desemprego, a fome e o desespero das massas tornaram-se um campo fértil para que um Mussolini ou um Hitler semeassem suas idéias.

Palavras chave: fascismo; nacional-socialismo; ideologia, Mussolini, Hitler.

¹⁶⁰ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação Araucária 2011-2012.

¹⁶¹ Acadêmica do quarto ano do curso de História da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹⁶² Professor Orientador. Doutor em História. Professor e membro do Colegiado do Curso de História, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um estudo das diferentes matizes do fascismo e visa contribuir para a compreensão da barbárie que permeou o século XX. Século este que foi excessivamente marcado pelas guerras de destruição em massa, pelo uso de tecnologias e da química a serviço das atrocidades e crimes de guerra.

Trento (1986) salienta que a Primeira Guerra Mundial produziu uma reviravolta de valores e de mentalidades. Por outro lado, Togliatti (1978) salienta que a ideologia fascista fez surgir novos conceitos na linguagem política e social. De fato, a linguagem fascista permitiu a seus líderes fazerem falsas promessas de melhorias para a massa popular, quando na realidade visavam apenas à conquista de adeptos e seguidores no seio da grande massa, conforme salientaram (BURON; GAUCHON, 1980. p. 65).

Nesse sentido, esse estudo buscou compreender os seguintes conteúdos: os fascismos, a origem do fascismo, a rejeição e as afirmações do fascismo, a psicologia de massa dos fascismos, a linguagem dos fascismos, o fascismo italiano, a crise de 1929 e suas consequências na Alemanha, o partido nacional socialista dos trabalhadores alemães, as proposições para uma sociedade fascista, o fascismo ibérico (Espanha e Portugal), os fascismos nórdicos (Grã-Bretanha, Irlanda, Noruega, Finlândia), os fascismos danubianos (Áustria, Hungria, Romênia).

Esse estudo é desenvolvido no âmbito do projeto “as diferentes matizes do fascismo na Europa no período entre guerras (1919-1939)” que tem como objetivo aprofundar o estudo sobre os diferentes fascismos que se configurou em vários Estados Nacionais da Europa, contribuindo para a instauração de regimes totalitários que contribuíram para a explosão da Segunda Guerra Mundial. Em última análise, em conformidade com Gentil e Renzo (1988) visa-se compreender o fascismo a partir de sua confusa origem e especificidade.

1- DAS ORIGENS DO FASCISMO

A perspectiva de compreensão de um objeto, fundada no método histórico, torna necessário o esclarecimento acerca da origem, desenvolvimento do tema. O fascismo se desenvolveu e se consolidou como força política em consequência direta da Primeira Guerra Mundial. Esse processo se desencadeou no início da década de 1920, na Itália. A marcha sobre Roma foi um movimento liderado por Mussolini em meados de outubro de 1922, que serviu para marcar uma vitória do Partido Nacional Fascista (PNF), pondo fim à democracia liberal italiana.

A Itália participou da Guerra ao lado da Tríplice Entente, porque acreditou nas promessas de que após ajudar na derrota das potências centrais teria resolvido seu problema de delimitação de fronteiras com a Áustria, que receberia também parte do espólio turco otomano, além de apossar-se de antigas colônias alemãs na África. Entretanto, foi quase que ignorada nos tratados firmados para colocar fim ao conflito.

Além disso, segundo Trento (1986) o fato da Itália sair vitoriosa da Primeira Guerra Mundial, não foi suficiente para controlar o déficit público, o depauperamento da agricultura e a inflação, consequência direta da dívida externa contraída com os Estados Unidos durante a guerra.

A tensão social provocada pela crise econômica que assolou o país gerando falências, desemprego e penúria. O governo se viu desgastado pela insatisfação popular em decorrência daquilo que encaravam como ausência de recompensa pelo sacrifício que os italianos fizeram na guerra.

Este processo acirrou as contradições políticas e conduziu a uma mobilização dos partidos e facções políticas. Intensificaram-se as greves operárias e as lutas camponesas pela reforma agrária.

As mobilizações de esquerda, as greves operárias e a intensificação das lutas no campo geraram o medo das classes médias e da burguesia em geral. Ou seja, a direita também passou a se mobilizar temendo uma possível revolução social aos

moldes da que ocorrera na Rússia. Entretanto, as esquerdas não tinham os mesmos objetivos. Enquanto os comunistas propugnavam pela revolução, os socialistas tendiam apenas para um processo reformador dentro dos marcos da legalidade. A falta de diálogo, entendimento e busca de alternativas comuns no campo da esquerda do espectro político, correspondeu a uma aproximação dos conservadores, da burguesia em geral, principalmente a industrial, e da própria Igreja ao fascismo.

Dessa forma, os fascistas sob a liderança de Benito Mussolini passaram a exercer a violência contra os operários e camponeses, legitimando-se como defensores da propriedade do capital. Comunistas, socialistas e outros militantes de facções de esquerda passaram a ser perseguidos, torturados e mortos. Jornais e sindicatos passaram a sofrer ataques e incêndios, enquanto comícios da esquerda, greves e mobilizações eram duramente reprimidas. A violência dos *fascis* contava com a complacência do Estado, da Igreja e da burguesia. Dessa forma institucionalizou-se o *fascismo de combate*, as ações da milícia fascista denominada “camisas negras” avançaram gradativamente, gerando o terror àqueles que ousavam lutar contra a situação econômica e aos rumos da política italiana.

A data significativa para a demonstração de força do fascismo de movimento foi 27 de outubro de 1922. Mussolini conduziu os fascistas à Marcha sobre Roma. Esta data é simbólica para os *fascis*, pois este evento fortaleceu a estratégia de tomada do poder. De fato, a pressão exercida pelos “camisas negras” forçou o Rei Vitor Emanuel terceiro a transferir o poder para o Partido Nacional Fascista ao “convidar” Mussolini para participar do governo.

Donald Sassoon (2009) salienta que o objetivo da Marcha sobre Roma não era tomar o poder, mas apenas formar um cenário favorável aos fascistas por meio da demonstração da capacidade de mobilizar material humano. Somente depois os fascistas passaram a glorificar este acontecimento como Marcha sobre Roma. Com efeito, para a satisfação dos fascistas, a Marcha provocou a renúncia do então

primeiro ministro, logo depois o rei “convidou” Mussolini para compor o governo. Começou então a trajetória de aproximadamente 21 anos dos fascistas no poder.

Michel (1977) salientou que os fascistas empreenderam uma “ideologia da negação”, que se consolidou na negação do liberalismo, da democracia e do marxismo. Portanto, a ideologia fascista fundava numa retórica reacionária e demagógica como argumento para enfrentar os pressupostos comunistas. Pelo menos, assim demonstra Del Roio (1987) ao argumentar que desde 1919 o programa dos fascis recorre à demagogia da defesa do voto universal e do direito dos camponeses à propriedade da terra, entre outras falsas bandeiras. Pois, de acordo com a premissa desse autor, a intenção dos *fascis* era outra, já que almejava uma política expansionista, desenvolvimento de meios para deter o crescimento dos socialistas e enfraquecer os sindicatos.

Michel (1977) salienta que o impulso inicial do fascismo se deu num ambiente de crise. Portanto, o fascismo surgiu na Itália em decorrência da crise provocada pela Primeira Guerra Mundial. Esta crise deixou à sociedade italiana num clima de tensão social e política, cujas contradições tornaram possível a violência exercida pelos *fascis*. O orgulho nacional ferido, o desencanto com a falsa vitória na guerra fez com que milhares de ex-combatentes aderissem à lógica totalitária do fascismo.

Em síntese, foi nesse contexto que o fascismo surgiu, floresceu e tornou-se hegemônico. A astúcia de Mussolini e a falsa impressão causada aos italianos de resgate do orgulho de ser italianos por meio da salvação proposta pelos *fascis* foi o meio pelo qual esses ascenderão ao poder na terra de Maquiavel.

2. ORIGEM DO FASCISMO ALEMÃO – NAZISMO

Assim como na Itália, na Alemanha o fenômeno fascista ganhou força após a Primeira Guerra Mundial. O fascismo surgiu em decorrência da crise que se

instaurou no pós-guerra, pois a Alemanha ficou com o encargo dos pagamentos e indenizações dos prejuízos de guerra, que foram fixados pelos Estados vencedores da Primeira Guerra Mundial. Todavia, o nazismo possui semelhanças e diferenças com relação ao fascismo italiano, pois uma das principais características do regime alemão é sua crença na superioridade da raça ariana, segundo a qual a causa das desgraças dos alemães era a infidelidade dos povos judeus e eslavos, já que partiam da falsa premissa de que os judeus – uma raça inferior – contaminavam a pureza ariana dos alemães.

Portanto, era legítimo que os alemães buscassem a purificação racial por meio da eliminação daqueles que contaminavam seu sangue. O estado nazista considerava legítimo dominar e eliminar outros povos, com justificativa na inferioridade racial destes.

Com Hitler na condição de chefe de estado essa doutrina foi implantada, num processo de sujeição dos indivíduos e da massa ao poder sem limite do Führer e seus ascetas.

O que legitimou o aparecimento, crescimento e legitimação do nazismo foi o contexto histórico que se desencadeou com os rumos da República de Weimar e as imposições do Tratado de Versalhes que obstaculizaram a possibilidade de recuperação e crescimento da economia alemã após a Guerra.

Del Roio (1987), ao analisar a formação do nazismo afirma que:

Em 1919, o ferroviário Anton Drexler cria na Baviera o partido alemão dos Trabalhadores, que receberá meses depois a adesão de um mau pintor desocupado, o ex-cabo do exército Adolf Hitler, que rapidamente conquista a chefia absoluta do pequeno partido que passará a chamar-se ‘Partido Nacional Socialista alemão dos Trabalhadores’ ou como ficou mais conhecido, Partido nazista, sigla que advém de *National Sozialist* (DEL ROIO, 1987, p. 37).

O Partido Nazista nasceu como resultado de desgostos pela derrota de 1918. O Partido Nacional Socialista, a princípio não representava grandes perigos, mas com o advento da crise econômica de 1929, passou a ganhar forças. De acordo com Michel (1977), o número de adeptos ao partido idealizado por Hitler cresceu durante essa crise, e que o Estado alemão acabou ficando à mercê do chefe deste partido.

A verdade é que Hitler nutria uma admiração profunda por Mussolini seus métodos e suas práticas, tanto é que, o nacional-socialismo é um movimento típico alemão, e que advém de alguns resquícios do partido de Mussolini. O nacional-socialismo surgiu com a promessa de fazer uma política de recuperação das perdas da primeira grande guerra. O pressuposto da ideologia originária do nazismo apresentava como retórica principal o fato da Alemanha ser vítima do Tratado de Versalhes.

Nesse sentido, Michel (1977, p. 75) salienta que Psicologicamente, o regime apoiou-se na propaganda e na angústia coletiva, que Hitler denominava o «terror do espírito»; a miséria e o medo privam o indivíduo de qualquer pensamento pessoal; exercem-se pressões nas famílias; as torturas, a execução ou a morte lenta nos campos de concentração eram o destino dos opositores. Havia uma completa indiferença para com o ser humano e as suas possibilidades intelectuais; a educação dos homens passou a ser uma espécie de criação de gado, e o fanatismo tornou-se a principal inspiração do nazi na acção.

A retórica nazista utiliza habilmente o discurso como forma tática para atingir a estratégia de poder. Assim, a própria terminologia partidária ao adotar o Nacional Socialismo tem a intenção de manipular, capturar e expropriar a subjetividade da classe operária, pois o termo socialismo é uma forma de confundir consciências. O objetivo desta retórica era certo: falar aquilo que a grande massa queria ouvir, já que se as palavras penetrassem seus corações, a mente cederia. Assim, acreditavam, ficava fácil manipular os indivíduos para atingir o objetivo almejado.

Essa estratégia foi muito bem arquitetada por Hitler e seus ascetas, pois conseguiu envolver a grande massa por meio da retórica insistente sobre as injustiças do Tratado de Versalhes, pois Hitler conseguiu despertar e atrair a atenção popular, dando fôlego e sustentação ao partido. Hitler salientou em seu livro que “o povo não queria ouvir, não queria entender que o tratado de Versalhes era uma vergonha e um opróbrio para a nação e que esse tratado de paz que nos fora ditado traduzia-se por um verdadeiro saque” (Mein Kamp, p. 192).

A adesão ao partido nazista foi intensa, tanto que, Hitler não teve dificuldades para colocar em prática sua política de eliminação dos judeus e outras minorias. Na Alemanha, a adesão a essa idéia irracional de criar uma “raça pura” movidas pelos pressupostos de um único homem, Adolf Hitler, e seus aliados foi muito forte. Com isso, durante a Segunda Guerra Mundial o regime implantado por Hitler exterminou milhões de judeus, negros, testemunhas de Jeová, ciganos e homossexuais. O fascismo alemão não foi só a forma mais cruel de ditadura já implantada, ali também o banditismo político mais refinado, o obscurantismo e o racismo floresceram como em nenhum outro lugar. O nazismo representou o foco principal de uma guerra imperialista, foi a principal ponta de lança da contra revolução empreendida pelo capital (DEL ROIO, 1987. p. 39-40).

3. FASCISMO NA HUNGRIA, PORTUGAL, GRÉCIA E ESPANHA

De acordo com Del Roio (1987), muitas foram as matizes do fascismo tomaram que se desenvolveu na Europa, porém a fórmula era sempre a mesma. Isso se dava por meio de golpes de estado, invasão ou com apoio das camadas médias da sociedade.

Na Hungria o fascismo adveio no pós-revolução democrática, que se configurou depois do fim da Primeira Guerra Mundial, em que o governo de coalizão dos sociais democratas de esquerda com os comunistas proclamaram a “Republica Húngara

dos Conselhos”. Foi um governo de vida curta, pois houve uma contra revolução com o apoio dos franceses, romenos, checos e servos que invadiram Budapeste pondo fim a esse governo. A partir disso instalou-se sob a liderança de Miklos Horthy, um regime fascista, apoiado pelos regimes da Itália e da Alemanha.

Em Portugal o fascismo tomou forma após o fim da monarquia e a instauração da república em 1910. A república foi incapaz de garantir a estabilidade econômica, fato que levou à instabilidade política na nação lusitana. A tensão política tinha a mobilização dos operários buscando melhorar suas condições de trabalho e de vida, de outro lado os grupos clericais, monárquicos conservadores e fascizantes se atacavam deixando a situação econômica de Portugal numa fragilidade sem procedências. O desfecho da crise foi um golpe militar que teve no comando o General Carmona. O golpe teve como retórica a necessidade de conter a corrupção por meio de um programa de caráter moralista, cujo fundamento era a demagogia. Para fazer parte do governo, o general convidou para Ministro das finanças o professor Antonio Oliveira Salazar. Salazar pertencia a um grupo cuja linha ideológica era voltada para a constituição de um estado autoritário, corporativo e nacionalista. O corporativismo foi um aspecto marcante do regime em Portugal. Com muita perspicácia Salazar, apesar de não ser militar, conseguiu a adesão da maioria dos militares em seu projeto. Como Ministro Salazar conseguiu controlar as finanças do Estado, com isso a aceitação a seu nome cresceu no seio do governo militar. Em 1930 Salazar conseguiu unificar os grupos políticos que compunham o governo, nasceu assim a União Nacional. Até então, Salazar não era o chefe de Estado, porém o Estado era efetivamente dirigido e controlado por ele.

As políticas econômicas conduzidas por Salazar levou a uma concentração das riquezas de Portugal nas mãos de apenas quatorze famílias. Dessa forma acentuou-se a miséria no campo, enquanto no meio urbano intensificou-se a imigração para outros países europeus. Del Roio (1987) salienta que o fascismo português foi um instrumento dos monopólios, já que o Estado era totalmente dominado pelo capital monopolista.

Na Grécia também o fascismo ascendeu ao poder por meio do golpe de estado. Em 1935 o General Konndylis liderou um golpe que restaurou a monarquia. Com a morte de Konndylis em 1936, assumiu o comando do governo o General Joannis Metaxas que havia passado por um exílio na Itália, onde absorveu os ideários do fascismo de Mussolini, o que procurou implantar na Grécia. Com o apoio da monarquia Metaxas passou a perseguir os comunistas.

Del Roio (1987) salienta que na Grécia a demagogia era similar a dos países fascistas, pois a pretensão do governo de estar acima das classes sociais e da sociedade e também o falso discurso anticapitalista era o que norteava a retórica ideológica. Metaxas numa tentativa de agradar aos líderes fascistas da Itália e da Alemanha forçou a abertura do país ao capital daqueles países. Entretanto, Mussolini não queria apenas uma parte da Grécia, queria toda ela, por isso, em 1940 a Itália atacou a Grécia. Porém, à medida que os gregos souberam resistir heroicamente e impuseram algumas derrotas aos italianos, Hitler se obrigou a contragosto socorrer Mussolini que havia, contraditoriamente, entrado em guerra com um país pró-fascistas. Metaxas morreu em 1941, e com ele o regime, deixando a Grécia numa luta contra os nazifascistas (DEL ROIO, 1987. p. 42-45).

Na Espanha a Falange foi o partido fascista que conduziu Francisco Franco ao poder, mas seu fundador foi Jose Antonio Primo de Rivera, também um admirador das práticas fascistas de Mussolini. O contexto em que se implantou o regime governado por Franco na Espanha foi marcado pelo baixo desenvolvimento do capitalismo. O Estado espanhol era monárquico. A Igreja possuía muitas propriedades e o controle da educação. Após a crise de 1929 o país passou por um processo de acirramento das lutas políticas entre a esquerda e a direita. Em 1931 a monarquia foi derrubada e instaurou-se um governo republicano para tentar resolver os impasses econômicos. De 1931 a 1934 houve uma alternância no governo, entre a esquerda e a direita, numa demonstração clara de falta de hegemonia de uma das classes sociais.

Em 1936 um grupo de militares tentou um golpe de estado com apoio da falange. A tentativa de golpe foi repelida por meio da mobilização dos trabalhadores. Deu-se dessa forma início à guerra civil, com os militares contando com o apoio dos fascistas, da Igreja e dos monarquistas para instalarem uma ditadura. Por outro lado os republicanos contavam com a mobilização dos trabalhadores e a participação de voluntários da Internacional Comunistas que vinham de diferentes regiões do mundo. Os regimes de Hitler, Mussolini e Salazar apoiavam os militares com suporte material e envio de tropas. Sendo que os italianos e alemães aproveitaram a guerra civil para testar seus poderes altamente destrutivos, principalmente da força aérea.

Com uma correlação de forças desproporcional os militares conseguiram impor uma ditadura militar que desembocou num regime totalitário comandado por Franco. A ditadura de Franco buscou atender os interesses do capital monopolista e acomodar os interesses da burguesia espanhola. Del Roio (1987, p. 47) salienta que o franquismo procurou desenvolver um fascismo adaptado às reais condições da direita espanhola. Além do que Franco governou “com ligações íntimas com a igreja católica, baniou todas as outras religiões, o matrimônio civil foi declarado ilegal e toda a educação voltou ao controle religioso”. A Falange Espanhola facção política criada por Primo de Rivera passou a ser o único partido a serviço do Caudilhismo, como bem destaca Del Roio (1987).

Assim como na Itália e na Alemanha e em outros países que adotou o fascismo como forma política, na Espanha, o franquismo consistiu num Estado totalitário, imperou o uso abusivo da violência e o extermínio dos comunistas e militantes de outras facções de esquerda. O que deu sustentação à ideologia do regime franquista foi a retórica moral do catolicismo reacionário. Além disso, também foi fundamental para a consolidação hegemônica do franquismo a adesão incondicional dos proprietários agrários ao regime (MICHEL, 1977. p. 120).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento fascista e seu ideário totalitário espalharam-se por toda a Europa entre 1919 até meados da Segunda Guerra Mundial. Esse processo se deu principalmente pelo uso da demagogia de Mussolini, Hitler e dos demais líderes fascistas. Entretanto, a retórica dos fascistas tinha respaldo na realidade, pois a falência dos pressupostos do liberalismo, a ausência de perspectiva nos marcos do capitalismo dos monopólios tornava a realidade favorável para se espalhar ideias irracionais cujas propostas acenavam para a saída da crise nos marcos do nacionalismo, da xenofobia e chauvinismo.

Compreendemos que a miséria que rondava a Europa no contexto posterior à Primeira Guerra Mundial foi um componente que favoreceu a consolidação da ideologia fascista. O fascismo se consolidou a partir de um movimento que permitiu a ascensão do movimento liderado por Mussolini ao governo da Itália. Doravante o fascismo abandona a forma movimento e converte-se em partido. Todavia, a hegemonia fascista na política europeia ocorre com a ascensão do nazifascismo alemão ao poder. O fascismo foi em grande parte o elemento causador da Segunda Guerra Mundial.

REFERÊNCIAS

- BURON, Thierry, GAUCHON, Pascoal. **Os Fascismos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- DEL ROIO, José Luiz. **O que todo cidadão precisa saber sobre o fascismo**. São Paulo: Global, 1987.
- GENTILE, Emile, FELICE, Renzo. **A Itália de Mussolini e a origem do fascismo**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MICHEL, HENRI. **Os fascismos**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PARIS, Robert. **As Origens do fascismo**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

TOGLIATTI, PALMIRO. **Lições sobre o fascismo**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

SASSOON, Donald. **Mussolini e a Ascensão do fascismo**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

TRENTO, Angelo. **Fascismo Italiano**. São Paulo: Ática, 1986.

OS ESTÁGIOS QUE CONSTITUEM A HISTÓRIA DA PRÉ-ESCRITA¹⁶³

Maria de Lourdes Reis Schueroff¹⁶⁴
Fatima Aparecida de Souza Francioli¹⁶⁵

RESUMO

Este projeto insere-se no campo da educação, área específica de alfabetização. Pretende-se descrever os estágios de desenvolvimento da escrita da criança de acordo com Luria, verificando se existe nos dias atuais alguma ligação com os estágios que o autor observou no sec. XX, quando fez este mesmo experimento. Dessa forma serão aplicados os experimentos desenvolvidos por Luria em crianças que ainda não foram alfabetizadas. Os resultados da pesquisa serão comparados com o experimento feito no início do século XX. Esta pesquisa tem como base teórica autores como, Lev Semenovic Vigotski (2001), Alexandre Romanovich Luria (2006), Aléx N. Leontiev (1991), que desenvolveram a psicologia histórico-cultural. A coleta de dados será realizada numa escola de educação infantil do Município de Paranavaí.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação infantil. Pré-história da escrita.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma reflexão norteadas nas pesquisas elaboradas por Luria (2006), que realizou um trabalho com crianças analfabetas. Luria e os teóricos da vertente histórico cultural entendem que o desenvolvimento ocorre mediante a aquisição da cultura material e intelectual consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem (LURIA,

¹⁶³ Trabalho de Conclusão de Curso da Disciplina de Produção Científica na Unespar- Campus Paranavaí.

¹⁶⁴ Acadêmica do 4º do curso de Pedagogia da Unespar- Campus Paranavaí.

¹⁶⁵ Doutora em Educação. Docente do Colegiado de Educação na Unespar- Campus de Paranavaí. Email: fas.francioli@hotmail.com.

2006). Esses pesquisadores analisaram que mesmo antes da criança compreender o sentido e o mecanismo da escrita ela efetua inúmeras tentativas para escrever, percorrendo, assim, diversos estágios que antecedem a escrita convencional.

Este trabalho está situado no campo da educação, especificamente na área de alfabetização e consiste em analisar o período da pré-escrita da criança quando ela entra na escola, mais precisamente quando ela entra em contato com o ensino do código linguístico.

Nesse sentido, pretende-se observar como as crianças que ingressaram na pré-escola compreendem a escrita, verificando qual o caminho que ela percorre até chegar à escola quando terá os primeiros contatos sistematizados com as letras do alfabeto. Além disso, verificar-se-á se o professor tem conhecimento desses estágios que muitas vezes são vistos como rabiscos. Dessa forma, o presente trabalho será ancorado nos pressupostos da metodologia dialética onde "[...] uma geração transmite as gerações seguintes, além do legado genético, também o legado cultural. O conteúdo que possibilita o desenvolvimento humano está objetivado nos fenômenos externos, nos objetos, conceitos verbais, saberes". (LEONTIEV, 2006. p. 119).

Luria (2006), afirma que o aluno ao entrar na escola, traz consigo alguns conhecimentos que vão ajudá-lo a aprender escrever e ler. São esses os motivos dessa pesquisa, ou seja, fundamentado nas pesquisas de Luria buscar-se-á reaplicar os mesmo experimentos que ele realizou na União Soviética, na década de 1930, com a intenção de comparar os resultados daquela época com os resultados que iremos colher agora.

Essa linha teórica tornou-se conhecida nos EUA através de diversas publicações de Vigotski e Luria. Eles aplicam conceito de mediação quase que exclusivamente aos processos de desenvolvimento mental da criança, especialmente ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento. Vigotski e Luria enfatizam a ideia de que o

desenvolvimento intelectual deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções superiores. O “histórico” no contexto do desenvolvimento infantil tem sido geralmente interpretado como um fenômeno limitado ao indivíduo embora Luria tenha sempre chamado atenção para o fato de que o significado das palavras fornece à criança os resultados destilados da história de sua sociedade. (COLE, 2008, p. 1).

1 O SURGIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Luria completou seus estudos em 1921, na União Soviética, onde fez humanista (ainda não existia curso de Psicologia na época) e ao terminar esse curso se matriculou na escola de Medicina de Kazan. O interesse por psicologia fez com que interrompesse seus estudos de Medicina em 1923, ao aceitar um cargo no instituto de psicologia de Moscou. Luria chegou ao Instituto num período de grande fermentação. Segundo Cole (2008) na psicologia, como em vários campos da vida intelectual russa, existiam muitas ideias diferentes de como as coisas deveriam mudar com a revolução.

Em 1923 Luria conheceu Vigotski numa conferência em Leningrado e a partir desse momento estabeleceu-se, entre eles, uma amizade que resultou no convite a Vigotski para trabalhar em Moscou em 1924. Tanto Vigotski quanto Luria aceitaram o convite e iniciaram, juntamente com Leontiev, as pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano. (COLE, 2008)

De acordo com Luria (2006) a propriedade elementar característica da consciência humana escolhida por Vigotski foi à mediação que, proposta pela primeira vez por Vigotski em 1920, é um conceito essencial para compreender tanto o comportamento dos animais como dos homens. Como afirma Luria, Vigotski considerava que é na produção para sua existência orgânica, que os homens

também produzem suas funções psicológicas, não sendo necessário “[...] caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica” (LURIA, 2006, p. 26). Nas análises de Francioli:

A estes estudos Vigotski chamou de psicologia cultural, histórica ou instrumental. Luria (2006a) esclarece cada um destes significados propostos por Vigotski para estudar a psicologia histórica e social: o instrumental cumpre a função mediadora de todas as funções psicológicas complexas, como exemplo o sujeito que amarra um barbante no dedo para ajudá-lo a lembrar-se de algo; o cultural que envolve os meios sociais estruturados e organizados pela sociedade, como os mentais e os físicos, que servem para a criança dominar as tarefas que lhes são apresentadas, como a linguagem, considerada o instrumento cultural mais bem desenvolvido pela humanidade e, o histórico, que pode fundir-se com o cultural. (FRANCIOLI, 2009, p. 3).

Além disso, Francioli (2009) constatou que para esses pesquisadores, tanto a linguagem como os instrumentos físicos utilizados pelos homens, foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social e cultural da humanidade.

A tese Marxista-Lenista na qual todas as atividades cognitivas humanas fundamentais tomam formas na matriz da história social, produzindo assim o desenvolvimento sócio histórico, foi aprofundado por L. S. Vigotski de modo a servir como base de grande parte da pesquisa soviética em psicologia. Após a morte de Vigotski Luria deu continuidade aos estudos iniciados por ele. (FRANCIOLI, 2009).

2 ESTÁGIOS DA PRÉ-ESCRITA

É preciso em primeiro lugar, de acordo com Francioli (2009) lembrar que as pesquisas sobre a história da pré-escrita, desenvolvida por Vigotski e Luria, teve início no momento em que a União Soviética passava por grandes transformações, e neste período 73% da população era analfabeta. Foi neste contexto que Luria desenvolveu sua pesquisa sobre a pré-escrita.

A história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações, não é na verdade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 2006, p. 143).

O autor salienta o fato de que a criança tem diversos estágios de desenvolvimento e que, antes de frequentar pela primeira vez a escola, ela já assimilou alguns desses estágios que são essenciais para a aquisição da linguagem escrita.

Para Luria os estágios da pré-escrita têm três aspectos da teoria histórico-cultural, que são o instrumental, o cultural e o histórico. Partindo desses pressupostos apresentamos o tema proposto em nossa pesquisa, que são os estágios da pré-escrita.

Segundo Luria (2006), a melhor maneira de estudar essa pré-história da escrita e as várias tendências e fatores envolvidos consistem em descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever e os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro superior.

Quais seriam esses estágios que antecedem o processo de alfabetização da criança? Luria (2006) denomina esses estágios da seguinte forma:

a) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais – isto significa que neste estágio a criança tenta imitar a escrita dos adultos. Nesse estágio a criança não sabe o que está escrevendo, a relação dela com os rabiscos é puramente externa, intuitiva e não serve para lembrar-se mais tarde da sentença.

b) estágio da escrita não diferenciada – a criança utiliza os rabiscos não para ler, mas para lembrar-se do que lhe foi dito. A relação da criança com os rabiscos é puramente externa, não tem significado para ela, é por isso que o ato de escrever pode ser dissociado de forma tão completa da sentença escrita.

c) estágio da escrita diferenciada – Neste estágio, a criança substitui a escrita não diferenciada pela escrita diferenciada. Para observar este estágio, é preciso introduzir dois fatores que levam a criança da fase não diferenciada para a atividade gráfica diferenciada: números e formas. A criança usa desenhos para se lembrar do que escreveu cada criança desenvolve um a forma de se recordar da sentença ditada.

d) estágio da escrita por imagens (pictográfica) – Durante o estágio da escrita diferenciada, o uso de fatores como quantidades e formas distintas é que permitem que a criança avance para pictografia. O uso dos desenhos passa a ser uma forma de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa. O estágio pictográfico apresenta-se desenvolvido principalmente em crianças de cinco e seis anos, representando a experiência que a criança tem com os desenhos infantis. A princípio pode representar brincadeiras e depois se torna um meio de registro.

e) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica: nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança ainda não aprendeu a função da escrita, mas pode usar letras do alfabeto. Nessa fase a criança usa os códigos linguísticos de maneira externa, não entende os mecanismos do uso dos signos na escrita. Neste estágio a criança pode registrar letras que conhece, sem se lembrar do que foi ditado. Luria (2006) enfatiza:

Que a pré-história da escrita infantil descreve um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum

conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como isso se desenvolve – começa a diferenciação: símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (LURIA, 2006, p. 180-181).

Finalmente o autor expressa que uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos, para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo.

3 APLICAÇÃO DE EXPERIMENTOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS OBTIDOS

Inicialmente, nossa intenção era repetir os experimentos da pesquisa realizada por Luria para ver como se dá o processo de desenvolvimento da escrita na criança. Porém, nosso primeiro obstáculo foi verificar que nos dias atuais, principalmente em nossa região, não encontramos crianças de quatro anos que não tenham tido contato com o sistema de signos. Isto se explica, porque atualmente, a maioria das crianças vai muito cedo para instituições de ensino, ou seja, logo que nascem são matriculadas nos centros de educação infantil, onde se inicia os primeiros contatos com os signos linguísticos. Essas crianças acabam entrando em contato com as letras do alfabeto ou mesmo palavras, textos com historinhas, bilhetes, etc., dessa forma, elas observam como os adultos escrevem, compreendendo assim a função da escrita.

Para obter um melhor resultado, procuramos replicar os experimentos de Luria da forma mais próxima àquelas realizadas por ele. Para isso, escolhemos uma escola pública de Educação Infantil onde trabalhamos com seis crianças entre quatro e cinco anos, que frequentam o Jardim I. Para realizar os experimentos escolhemos

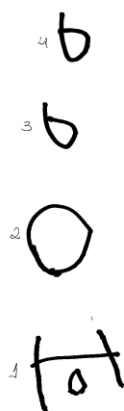
quatro frases que foram descritas da mesma maneira para todas as crianças. Em primeiro lugar foram lidas as frases, uma a uma, depois pedimos que a criança repetisse as frases. Em seguida demos uma folha sulfite e um pincel para a criança escrever as frases que foram sendo ditada uma de cada vez. As frases foram: 1- Minha escola é grande; 2- A árvore é alta; 3- A mesa é quadrada; 4- Gosto de chupar sorvete.

Eduardo foi a primeira criança. Ele tem cinco anos e dois meses. No momento em que lhe foram apresentadas as frases e pedimos para que repetisse, Eduardo ficou calado e depois disse que não se lembrava, não demonstrando nenhum interesse em lembrar-se das frases. Quando lhe foi entregue a folha e o pincel, ele pegou como se soubesse o que ia escrever, produzindo a seguinte escrita:



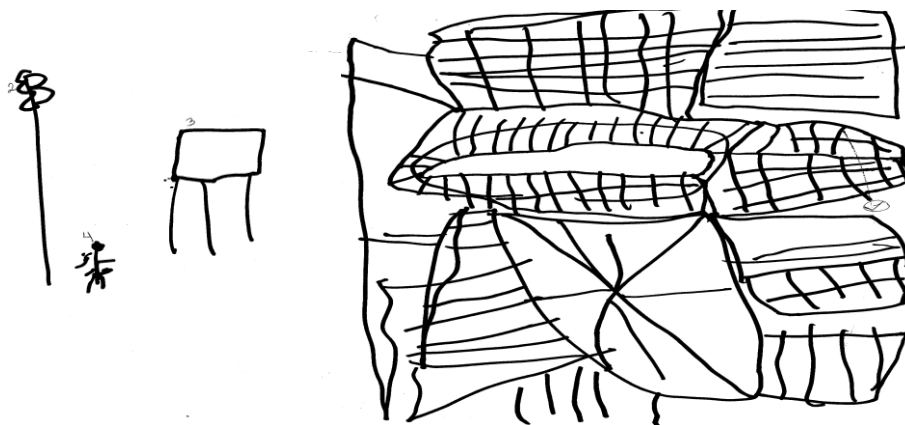
Eduardo escreveu utilizando letras do alfabeto, mas ao pedir que lesse o que havia escrito, ele ficou calado e disse que não se lembrava, mostrando indiferença ao registro que tinha feito. Isto significa que para ele, a escrita não tem significado funcional, são apenas rabiscos que não tem nenhuma relação com a escrita. A escrita, para ele, não tem significado funcional como signo auxiliar da memória e seus rabiscos não mantêm relação com as frases que lhe foram ditadas. Eduardo está no primeiro estágio da escrita, ou seja, o "estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos" da escrita do adulto, mas que não servem como meio para lhe ajudar a recordar o que foi escrito. Segundo as análises de Luria (2006, p. 149), nesse estágio a "O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo".

Mariely que também estuda no Jardim I tem quatro anos e três meses. Depois que falamos a frases e pedimos que repetisse ela pensou e disse que não sabia. Em seguida lhe entregamos uma folha de papel, em branco, e pedimos que escrevesse o que fôssemos ditando. Foram lidas as frases, uma de cada vez, e pedimos que Mariely escrevesse. Ela foi escrevendo conforme fomos ditando produzindo a "escrita" a seguir:



Ao final, pedimos que lesse o que havia escrito, mas Mariely ficou pensando e disse que não sabia. Os registros dessa criança e seu comportamento diante do que "escreveu" demonstram que ela também está no primeiro estágio. Assim, como Eduardo, Mariely, se relaciona externamente com a escrita. Para ela é um apenas ato imitativo sem significado funcional.

Francine é uma criança de quatro anos e dez meses. Ao ouvir as frases que pronunciamos, ela prestou atenção em cada uma delas. Pedimos que repetisse as frases ditadas e ela relatou da seguinte forma: 1- A mesa é alta; 2- A árvore é baixa; 3- Eu sou grande; 4- Gosto muito de chupar sorvete. Entregamos a ela uma folha e um pincel e pedimos que escrevesse as frases que lhe foram ditadas, uma de cada vez. Francine produziu a seguinte escrita:



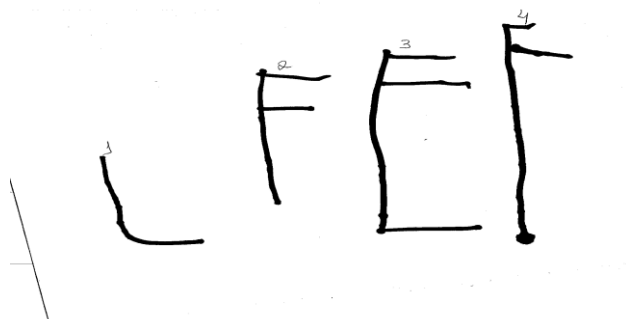
Na primeira frase ditada ela desenhou a escola onde estuda, representando o pátio, a localização das salas e as escadas. O desenho ocupou toda a folha e como vemos é um espaço bem amplo. A segunda frase ela “escreveu” uma árvore alta, fazendo apenas um risco bem comprido com umas “folhas” na ponta. Quando pedimos para escrever “a mesa é quadrada”, primeiro ela desenhou dois traços (representando as pernas da mesa) e parou para observar uma mesa ao lado, em seguida desenhou um quadrado e acrescentou mais “uma perna” e deu-se por satisfeita. Na última frase desenhou uma criança com um sorvete na mão.

Pedimos que lesse o que havia escrito. Para a primeira frase ela pensou e não soube responder, disse que não sabia. Isto nos surpreendeu, porque foi o desenho da escola onde ela se preocupou em desenhar os detalhes, mas no momento da leitura isto já não representava mais nada para a criança. Para a segunda frase ela disse “Uma árvore”. Na terceira frase respondeu como se estivesse lendo “Uma mesa quadrada” e na última frase disse “Sorvete”.

Como explica Luria (2006), esta criança está quarto estágio da escrita, ou seja, no “estágio da escrita por imagens (pictográficas)”, onde usa imagens para se recordar dos objetos relatados. Para Luria (2006, p. 174) “A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual”.

Outra questão importantíssima que Luria destaca nesse estágio é a diferença entre escrita pictográfica e o desenho da criança. Luria explica que a criança pode desenhar bem, mas quando é um desenho espontâneo ele não desempenha qualquer função para a recordação da criança, ele não passa de uma brincadeira e nada representa para ela como um meio para se recordar do que lhe foi dito. Analisamos que essa situação ocorreu com Francine, ou seja, quando pedimos que escrevesse "- Minha escola é grande" ela desenhou a escola com detalhes, mas no momento da "leitura" esses detalhes não a ajudaram a recordar. Nesse caso, Luria (2006, p. 176) diz que "Uma criança pode desenhar bem, mas não se relaciona com seu desenho como um expediente auxiliar". Nos demais "desenhos" que produziu, Francine foi capaz de se recordar das frases porque eram "escritas pictográficas", isto é, desenhou figuras que a ajudaram a recordar-se do que lhe foi ditado "[...] Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra" (LURIA, 2006, p. 176)

Outra criança que replicamos o experimento foi Leonardo de quatro anos e cinco meses que também estuda no Jardim I do Centro de Educação Infantil. Pedimos a Leonardo que repetisse as frases ditadas e ele relatou dessa forma: 1- A creche é alta; 2- Eu gosto de chupar sorvete; 3- A mesa é quadrada. Ele para um pouco, respirou fundo e perguntou: "O que é mesmo? Eu não lembro!". Pedimos, então, que ele escrevesse as frases, assim registradas em uma folha de papel em branco:



Quando concluiu a escrita pedimos que lesse, ele fez a seguinte leitura: 1- Minha creche é grande; 2- Casa minha muito grande; 3- A árvore é muito grande. Na quarta frase ele diz: “Eu não vi?” e respira fundo.

Podemos dizer que Leonardo está no quinto estágio da escrita denominado por Luria de “estágio do desenvolvimento da escrita simbólica”. Ele compreende que para escrever precisa usar letras, mas não sabe como usá-las, por isso usa letras do seu nome e algumas letras do alfabeto, mas não lê as letras que escreve. Para ele, a escrita é puramente simbólica, não serve para memorizar ou recordar alguma coisa. Para Luria (2006, p. 180) “Do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período, particularmente interessante para a pesquisa psicológica”. Luria observou, em seus experimentos que nesse estágio, a criança está no que chama de limite entre o que já “escrevia” primitivamente e as novas formas convencionais que agora passou a aprender na escola. Luria se interessou em saber como a criança, nesse estágio, se relaciona com as letras do alfabeto e concluiu que:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuo. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo mais elevado. (LURIA, 2001, p. 180).

As explicações de Luria esclarecem que a criança compreende que pode usar letras para escrever, mas ainda não entende como fazê-lo. Este estágio, da escrita simbólica, pode ser comparado ao estágio da escrita não-diferenciada em que a

criança produz uma escrita indistinta, sem sentido, mas que se transformou de uma atividade motora autocontida em um signo auxiliar da memória.

Com Sara, de quatro anos e quatro meses, realizamos o mesmo experimento. Ao terminar pedimos que repetisse as frases, ela disse com firmeza que não sabia. Ditamos uma frase de casa vez e pedimos que ela as escrevesse. Ela escreveu a primeira frase, e ao ouvir a segunda frase ela parou, entregou o lápis, tirou a presilha do cabelo e disse “Coloca aqui!”, apontando para o cabelo. Depois, pegou o lápis novamente e continuou a escrever, fazendo o registro a seguir:



Ao concluir a escrita das frases pedimos que lesse e ela disse apontando para a primeira frase “Erre”; para a segunda frase leu “E”; para a terceira leu “I”; e para a quarta frase também leu “I”. O resultado foi uma coluna de pseudoletas que nada tinham a ver com as frases ditadas. Nesse caso, Luria considera que a criança se encontra no quinto estágio, pois ao ler o que havia escrito, leu as letras E e I sem relacioná-las de nenhuma forma com o texto escrito.

Thierry tem quatro anos e quatro meses. Falamos as mesmas frases e pedimos que as repetisse. Thierry respondeu da seguinte forma “É grande e gosto de chupar sorvete”. Em seguida, entregamos a ele um pincel e uma folha em branco pedindo para escrever as frases que fossem ditadas. Logo de início ele ouviu a primeira frase e disse “É muito fácil tia!” sorriu e continuou a escrever com convicção. Thierry produziu a seguinte “escrita”:



A cada frase ditada, ele repetia antes de começar a escrever. No momento em que pedimos para que lesse o que havia escrito, ele respondeu: “Éfi, E, Tê aqui, Dáblio, I, Dois, Nove, Oito, Sete, Cinco e Oito”.

Neste caso, Luria considera que a criança está no quinto estágio, isto é, essa criança sabe que para escrever precisa de letras, mas ainda não sabe qual letra usar. Pensa, então que com essas letras pode escrever qualquer coisa. Não domina as novas técnicas da escrita que lhes estão ensinadas, mas também não superou a fase da escrita primitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa foi desenvolvida para que pudéssemos fazer um paralelo entre o experimento feito por Luria no final do séc.XX , e o nosso experimento feito da mesma forma quase um século depois. Nossa pesquisa se difere do trabalho que Luria desenvolveu pelo fato de nos dias atuais não encontrarmos em nossa região crianças totalmente analfabetas. O resultado do nosso trabalho mostra que mesmo a criança tendo acesso a escola muito cedo e outras formas de comunicação os estágios da pré-escrita se dão da mesma forma, ou seja, a criança passa por estes

estágios para atingir a escrita, mesmo com todos os processos educativos que existe atualmente, dessa forma podemos concluir-se que:

Este estudo sobre a pré-escrita na criança, desenvolvido por Luria, é de grande importância para os educadores, mesmo nos dias atuais, onde as crianças estão cada vez mais cedo em contato com a escrita. Esses estágios ainda fazem parte do desenvolvimento da criança.

Os educadores devem conhecer como se dá esse processo, para que possam diagnosticar cada estágio desenvolvido pelo aluno, isso dará ao professor uma visão diferenciada para acompanhar o desenvolvimento do aluno até que ele chegue à escrita simbólica.

REFERÊNCIAS

COLE, Michael. Prólogo. In LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo, 2008, Ícone.

FRANCIOLI, F. A. S. **Os estágios que constituem a história da pré-escrita:** reflexões a partir dos experimentos realizados com crianças não alfabetizadas. In: IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO; XVI SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM; II JORNADA DE GESTÃO ESCOLAR, 2009, Maringá. *Anais da Semana de Pedagogia da UEM*. Maringá: UEM, 2009. 1 CD-ROM.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, L. S; Luria, A. R; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento da aprendizagem**, 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita Na criança. In: Vigotskii, L. S; Luria, A. R; Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento da aprendizagem**, 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PÓS-MODERNISMO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONTRA HEGEMONIA¹⁶⁶

Maria José Máximo (UNESPAR/ mj.maximo@hotmail.com)¹⁶⁷
Neide de Almeida Lança Galvão Favaro (UNESPAR /UFSC-CNPQ/
Infavaro@bol.com.br)¹⁶⁸

RESUMO

Este artigo analisa a influência da corrente hegemônica pós-moderna na educação escolar. Parte da compreensão do momento histórico em que ocorreu sua difusão e de seus vínculos com o sistema produtivo contemporâneo. Evidencia as principais características e pressupostos do pós-modernismo e sua vinculação aos pressupostos educacionais atuais e apresenta o materialismo histórico dialético como alternativa para a produção e apropriação do conhecimento.

Palavras-chave: Pós-modernidade. Educação Escolar. Contra-hegemonia.

INTRODUÇÃO

Analisar as influências da corrente hegemônica pós-moderna na educação escolar requer inseri-la num contexto maior, o sistema produtivo e seus determinantes, posto entendermos que estes lhe dão sustentação. De acordo com os pressupostos do materialismo histórico, o trabalho¹⁶⁹ constitui a relação essencial para o ser social e afeta tanto as formas de expressão do pensamento humano quanto as alternativas educacionais que se apresentam para uma determinada época. Pautado nessas

¹⁶⁶ Este texto é parte das discussões desenvolvidas no trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Neide de Almeida Lança Galvão Favaro.

¹⁶⁷ Docente da rede municipal de ensino de Paranavaí – PR. Graduada em Pedagogia pela UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí/FAFIPA. Aluna do curso de Especialização Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades- CEICH/UNESPAR.

¹⁶⁸ Docente da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí/FAFIPA, doutoranda em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPQ).

¹⁶⁹ Tal atividade coincide com a existência humana, posto que o homem, diferente dos animais, se constitui pelo trabalho, alterando a natureza e, desta forma, a si próprio.

premissas, o presente texto expõe nossa análise crítica da corrente filosófica pós-moderna, relacionando-a com a produção do conhecimento e com as relações sociais de produção mais amplas. Nosso intuito foi verificar suas influências na educação escolar a fim de analisá-la criticamente e apresentar outras possibilidades existentes.

Para atender a este propósito, num primeiro momento analisamos o contexto histórico-social em que ocorreu a difusão desta corrente filosófica, para verificar sua relação com o campo econômico, político e ideológico da sociedade capitalista. Num segundo momento, conceituamos as origens e características do pós-modernismo, apontando sua repercussão na educação e as propostas brasileiras contra-hegemônicas. Acreditamos na possibilidade de indicar dessa forma os problemas de tal teoria e assim auxiliar na construção de alternativas mais humanas de produção e apropriação do conhecimento.

1 PÓS-MODERNISMO: ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

O pós-moderno é um termo utilizado no campo filosófico que indica o período que sucede a chamada “Era Moderna”, sustentada sob o Iluminismo. Este último, tributário de um momento de crença unificada na razão e na liberdade para o progresso da humanidade, fundamentou as ideologias do liberalismo e do socialismo. Para Wood (1999) a origem do pós-modernismo está relacionada com a própria lógica interna do sistema capitalista, ou seja, é uma expressão dela no plano teórico.

Ela explica que, apesar de alguns objetivos defendidos pelo Iluminismo terem sido alcançados – como a racionalização da organização social e política, o progresso científico e tecnológico, a disseminação da educação universal nas cidades ocidentais avançadas –, estes progressos pouco contribuíram para aumentar a racionalidade essencial dos seres humanos. Em vez de expandir a liberdade

humana, a “racionalização”, a burocracia e a tecnologia modernas impuseram restrições à humanidade, dando origem a muitos e inesperados males¹⁷⁰.

Como marco histórico do pós-modernismo, Moraes (2004) define os anos de 1970. Foi então que o termo “pós-moderno” entrou definitivamente na linguagem cotidiana. Este traduzia, de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral imposta pelas múltiplas formas de reestruturação do sistema produtivo das últimas décadas do século passado. Quanto a sua caracterização, Moraes (2004, p. 340) ressalta que “[...] uma primeira observação é a de que a agenda pós-moderna e as teorias que a compõem jamais expressaram um corpo conceitual coerente e unificado”. Há divergências “[...] quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio”.

A diversidade de questões que abrange a agenda pós-moderna exige um amplo estudo, mas no limite deste texto nos ateremos a algumas reflexões mais amplas e a influência destas na área educacional e, conseqüentemente, na formação humana. Na perspectiva de caracterizar melhor o pós-modernismo, Wood (1999, p. 11) identifica também uma esquerda “pós-modernista”, que englobam várias “[...] tendências intelectuais e políticas que surgiram nos anos recentes, incluindo o ‘pós-marxismo’ e o ‘pós-estruturalismo’”. De modo geral, o termo pós-moderno propõe uma nova era, descartando tudo o que foi até então era proposto, nas artes, ciências e civilização. O pós-moderno define-se melhor em sua contraposição às propostas do esclarecimento, do iluminismo, referente ao “mundo moderno”. O sufixo “pós”, neste caso, indica uma inversão, uma negação daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Nessa inversão, a agenda

¹⁷⁰ A falta de correspondência entre “racionalidade” e liberdade juntou-se à alienação, em que muitos trabalhadores se adaptavam às condições esmagadoras impostas pela expansão do capital. Ao mesmo tempo surgiam reações revolucionárias que visavam superar o *status quo*. Aliado a estes aspectos, houve o florescimento do “bem estar” e do capitalismo “consumista”, no surto de prosperidade do pós-guerra (WOOD, 1999, p. 9). A convicção da prosperidade do capital interferiu no desenvolvimento da teoria social da esquerda, limitando a proposição de alternativas ao capital, e originou distintas interpretações das relações humanas.

[...] coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como locus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a ideia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para ‘ideias claras e distintas’. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente (MORAES, 2004, p. 341).

A autora explica que a crítica é pertinente, mas de inegável caráter idealista, pois o complexo de forças históricas que determinam o desenvolvimento social é omitido e, em contrapartida, só apresentam ideias difusas. Ou seja, nega-se a condição posta, mas não se apresenta uma proposta concreta que erradique as condições negadas. Segundo ela, considerar as complexas determinações das forças históricas como metanarrativa e, ao desprezá-las, reduzir a história a uma narrativa, sobre o único e o incerto, evidencia o ponto mais frágil da agenda pós-moderna e seu mais evidente ponto de discórdia. Desvincular-se da complexidade do contexto que o produz, conforme propõem os pressupostos da agenda pós-moderna, afasta os indivíduos da apreensão dos seus reais determinantes globais. De modo que, para uma melhor compreensão dos princípios defendidos e da repercussão no campo educacional, torna-se necessário analisá-lo como parte de um contexto maior, considerando a inter-relação com o sistema produtivo e social ao qual ele está vinculado.

De acordo com Duarte (2001, p. 104), “[...] um ponto recorrente no pensamento pós-moderno é o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão”. Marilena Chauí (apud Duarte, 2001, p. 104-105) “[...] sintetiza as maneiras como é apresentada essa crise da razão pelo pensamento pós-moderno”, que se dá pela negação: da objetividade, da razão, da apreensão da totalidade histórica, da apreensão da essência de universal do real. Nesta perspectiva, a realidade é constituída por diferenças e alteridades, a universalidade é um mito

totalitário da razão, os micropoderes é que disciplinam o social. Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária.

Nesse contexto, celebraram-se os interesses singulares de grupos políticos, enfatizaram a micropolítica, a identidade dos novos movimentos sociais, a multiplicidade das lutas fragmentadas (MORAES, 2004). O discurso propagado pelos teóricos pós-modernos expressava as reivindicações expostas, com a linguagem da diferença e do particularismo, afirmando serem ilusórias as formas institucionalizadas de poder. Observamos aqui a defesa do “Estado mínimo”, consoante com a proposta neoliberal. Segundo o princípio pós-moderno, a realidade social é formada por uma rede capilar de saberes e micropoderes que vigiam e disciplinam a vida privada, social e política.

Duarte (2001) ressalta que o irracionalismo e a fragmentação do conhecimento são marcas distintivas das concepções pós-modernas e que as origens dessas características do pensamento pós-moderno devem ser buscadas na realidade do capitalismo contemporâneo¹⁷¹. Para ele há uma indissolúvel relação entre as diversas formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Na ordem capitalista contemporânea, os pensadores pós-modernos são aliados dos neoliberais, mesmo às vezes desconhecendo esta contribuição, e a ela se opondo¹⁷².

¹⁷¹ Como se pode observar, embora haja uma pluralidade de propostas e interpretações referente ao pós-modernismo, uma leitura crítica que se liberta dos fenômenos em si, permite ressaltar a sua relação com a lógica do sistema produtivo capitalista. Com a mundialização do capital, mediada pela nova forma do capitalismo toyotista, a relação se intensificou, tomando proporções desmedidas que convergem em ações cada vez mais desumanas e alienadas. Seus pressupostos vêm de encontro com a nova proposta de conhecimento e formação humana, trazendo a necessidade de reorganizar o currículo escolar, como apontado mais adiante.

¹⁷² Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe, mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea. Enfatizamos, ainda, que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e, mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-

É possível constatar uma inter-relação entre a reestruturação do sistema produtivo contemporâneo, as mudanças no mundo do trabalho e as ideologias neoliberais e pós-modernas¹⁷³. Para Duarte (2001), a fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história. Celso Frederico (apud DUARTE, 2001) analisa que a fragmentação social decorrente do novo padrão de produção capitalista – a produção flexível – ocorreria em vários níveis: no interior da indústria para se atingir a produção flexível; do mercado por meio da passagem da produção em massa para a produção diversificada; da classe operária, pelo mercado de trabalho dual; do sujeito político, do discurso político, da luta contra a exploração econômica para a denúncia das “injustiças” e a reivindicação jurídica dos direitos da cidadania; da própria atividade política, com a substituição dos partidos por ações particularistas, grupos de interesse e corporações profissionais.

A própria estrutura da realidade concreta comprova o posicionamento da concepção materialista histórica, que reconhece que a superestrutura desempenha um papel importante na reprodução da vida real, mas que é, em última instância, a produção material, ou seja, a organização do sistema produtivo, que é determinante. Na sociedade capitalista fundada na divisão de classes, na qual uma classe se sobrepõe a outra por deter os meios de produção, esta se organiza e reorganiza os meios, em todos os âmbitos, para garantir sua sobrevivência. Para isso, a função ideológica é indispensável para assegurar o consentimento da classe dominada.

modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal (DUARTE, 2001, p. 103).

¹⁷³ Chauí também compartilha este entendimento, de que o neoliberalismo e o pós-modernismo fazem parte da mesma realidade social, ao afirmar que o “pós-modernismo é a ideologia do modelo neoliberal” (apud DUARTE, 2001, p. 103).

A teoria marxista, ao contrário da pós-moderna, reconhece que as transformações econômicas, políticas e sociais são próprias do movimento da história humana e no mundo contemporâneo trazem a marca da reorganização do sistema produtivo capitalista. A ideologia neoliberal, em consonância com a corrente pós-moderna, ao contrário, propaga que estamos vivenciando um “novo” contexto social. No nosso entendimento, a organização que subsidia a produção do capital, apoiada nos pressupostos pós-modernistas, dissemina um efeito paralisante e ao mesmo tempo contagiante, que coloca em risco a sobrevivência da humanidade. Paralisante no que tange ao aspecto epistemológico e formativo, pois a falta da apreensão coletiva dos determinantes globais e o individualismo posto convergem na incapacidade, na alienação, que paralisa qualquer reação significativa, que atinja a estrutura posta. Já os mecanismos adotados de propagação, seu discurso, o consumismo, a mídia e a própria educação formal, naturalizam, adaptam, produzem e reproduzem os valores da ideologia dominante, que contagia a todos.

Consoante com a lógica interna do capitalismo, os indivíduos são assim afastados do entendimento das reais causas das inúmeras barbáries que diariamente assolam a humanidade, o que afeta vários campos. Diante do avanço das relações econômicas pautadas na produção flexível e da consequente difusão do pensamento pós-moderno, constatamos em estudos anteriores (MÁXIMO; FÁVARO, 2010) que as propostas curriculares das escolas são induzidas a se adequar às novas exigências. É nesse sentido que apresentamos a seguir as medidas adotadas na educação e o direcionamento proposto pela nova ordem, para evidenciar assim a presença dos pressupostos da corrente pós-moderna.

2 PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

São múltiplas as repercussões das propostas da agenda pós-moderna na educação. O objetivo da educação, defendido por teóricos pós-modernistas, é a substituição das “questões teóricas” pelas “questões práticas” e este é o rumo mais vivo e

penetrante de todos (MORAES, 2004). É evidente, nesse aspecto, a vinculação desses pressupostos ideológicos com o modelo produtivo e a formação requerida pelo mesmo, como foi constatado em estudos desenvolvidos anteriormente (MÁXIMO; FÁVARO, 2010). Foi possível verificar que o discurso hegemônico traz um forte apelo à preparação do trabalhador. Neste cenário, a função da escola deixou de ser ensinar e sim atender às novas demandas, de acordo com as recomendações propostas pelos teóricos pós-modernos. Concordar com a tese de que tais transformações representam uma ruptura com o período histórico anterior, como defendem os teóricos da corrente pós-moderna, é não entender a ideologia neoliberal proposta para o momento histórico chamado de globalização do capitalismo. Esta simboliza

[...] apenas uma nova roupagem que guarda internamente com o liberalismo uma estrutura similar, já que pensa o desenvolvimento de países periféricos, como é o nosso, através de mudanças estruturais que mantêm os mesmos mecanismos perversos de exploração (SILVA apud JACOMELI, 2007, p. 32).

Libertando-se do limite de uma leitura superficial, o que se percebe é uma organização articulada, via currículo educacional, com o objetivo atender às demandas propagadas pela nova ordem. Nesta, as agências internacionais ditam como os países em desenvolvimento devem se organizar para oferecer a educação a todos, como maneira de contornar os problemas sociais¹⁷⁴. Observa-se aqui a recomendação da formação segundo os pressupostos pós-modernos.

Com este fim, o relatório traz quatro pilares da educação, que contemplam as aprendizagens necessárias para a sociedade atual: aprender a conhecer; aprender a

¹⁷⁴ Os direcionamentos foram disseminados em encontros internacionais de onde saiu o consenso de assumir o compromisso de lutar “pela universalização e pela oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos” (BRASIL, 1997, p. 14). No delineamento da proposta educacional para o “novo” contexto social, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. O modelo de política adotado passou a nortear as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Este ressalta que a escola deve ensinar valores, para ajudar o sujeito a enfrentar os problemas decorrentes das mudanças tecnológicas e econômicas.

fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998). Isso porque não basta ao trabalhador, no contexto da reestruturação produtiva, “saber fazer”, ele precisa desenvolver atitudes, comportamentos, “aprender a ser”. Tal ideário atende aos objetivos do capital e insere-se na perspectiva neoliberal e pós-moderna, elegendo o indivíduo “[...] como sujeito principal das relações sociais, negando qualquer possibilidade do coletivo se afirmar” (BATISTA, 2006, p. 82). Evidenciam-se aqui as diretrizes do pós-modernismo, o conhecimento com fins pragmáticos, fragmentados, visando o imediato e o superficial, e o mais grave de tudo, o “abandono da teoria”.

As matrizes teóricas do pós-modernismo têm servido a lógica do capital, ao propagar o fracasso da superada educação “humanista” e propor um novo modelo de conhecimento. O discurso adotado pelos teóricos pós-modernistas se finca nos limites que a educação humanista impunha, por meio de seus pressupostos. Em contrapartida, os pressupostos que adota resultam numa formação subjetivista, individualista e pragmatista que impede a apreensão e a libertação das amarras que o sistema produtivo impõe, naturalizando a exploração e promovendo a desumanização em níveis até então desconhecidos pela humanidade.

O resultado desse ideário é que o objetivo não é a apropriação de conhecimentos pelos alunos para utilização numa possível transformação social, mas a simples adaptação dos mesmos à ordem estabelecida. Neste sentido Nagel (2007, p. 23) enfatiza que é preciso eliminar “[...] qualquer ingenuidade em pensar o sistema educacional como independente da economia, ou como fator autônomo para acionar transformações sociais”, pois uma análise mais ampla, que permite descortinar a superfície, constata que as medidas disseminadas “[...] sempre devem responder as novas demandas da reestruturação produtiva”.

Segundo Moraes (2004), no pós-modernismo trata-se de postular o nexo direto entre educação e a recelebração das virtudes do mercado, isso porque necessitam preparar cidadãos e ocultá-los da face fortemente excludente do consenso, das

maneiras efetivas da dominação e da exclusão, dos modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente. Paralelamente, trata-se de desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar (MORAES, 2004). Neste contexto, os pressupostos do pós-modernismo estão inculcados nas propostas educacionais vigentes. O ceticismo epistemológico pontuado defende que “[...] o conhecimento é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum” (WOOD, 1999, p. 12). Descartam assim a necessidade da apreensão da essência do objeto e dos seus determinantes, ou seja, nesta perspectiva o que importa é o aspecto superficial, “o fato”, não a causa.

“O fio principal que perpassa todos esses princípios pós-modernos é a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano” (WOOD, 1999, p. 13). Estas são interiorizadas por meio dos mecanismos do mercado e o resultado de tudo isso é claro, a formação é fragmentada, nossa identidade tão variável, incerta e frágil que não há base para solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma identidade social comum¹⁷⁵.

No campo especificamente pedagógico, vigora o saber pragmático. “É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática” (DUARTE, 2001, p. 52). A ênfase da educação formal é no vocabulário da prática e não o da teoria, o que é relevante é o “saber fazer” e o esforço teórico é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica ou, quando não, restringe-se a um recurso de oratória, expediente persuasivo e fragmentário preso à sua

¹⁷⁵ O modo globalizado como tais princípios são difundidos não oferece condições de apreender estes limites. Moraes (2004) preconiza que a ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano trouxe como consequência a impossibilidade de qualquer política emancipatória.

própria estrutura discursiva. Trata-se de uma disposição que nivela o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível¹⁷⁶.

Outro desdobramento da influência da agenda pós-moderna ressaltado por Moraes (2004, p. 351) se refere ao movimento denominado pela mesma de “recuo da teoria” na área da educação. A autora considera “[...] o ceticismo epistemológico da agenda pós-moderna e, sobretudo, o decorrente da visão pragmática da vida social, influências consideráveis sobre este movimento”, que

[...] se evidencia nos critérios que tem norteado a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, na elaboração de currículos, na organização escolar, em suma, em projeto político que investe numa concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto do exercício do pensamento (MORAES, 2004, p. 351- 352).

É preocupante, mas visível, que os ditames da lógica capitalista se estendem a todos os setores da sociedade. É significativa a gama de estudiosos que se rendem à lógica do capital e, conseqüentemente, este espaço que poderia ser de reflexões e discussões, é permeado por agentes adeptos do discurso dominante. Segundo Duarte (2001), o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças do século passado e, em outros, que tentam superar os problemas, um ativismo pragmático e imediatista, por meio de ações práticas que tentam resolver problemas localizados. Em ambos prevalece a fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. Esta é uma “característica visível no campo da educação onde é reproduzida essa falsa opção entre um cinismo imobilista e um ativismo pragmático e imediatista” (DUARTE, 2001, p. 108).

Duarte (2001, p. 107) também chama a atenção quanto à grande importância que vem sendo dada à chamada troca de experiências em eventos educacionais, pois

¹⁷⁶ Sua repercussão atinge a História, que passou a ser mero registro casual da memória de personagens coadjuvantes. No discurso, em lugar da linguagem como rede de significantes e de significados, estabelecem-se os jogos de linguagem sem sujeito.

“em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado”. Isso evidencia o abandono da teoria e a adoção da prática e da irracionalidade no contexto educacional, o que revela, em alto grau, a penetração dos pressupostos do pós-modernismo¹⁷⁷.

Para Moraes (2004, p. 353) os tempos pós-modernos caracterizam-se por “[...] uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Estes mecanismos são visíveis nos projetos direcionados pela UNESCO, por meio de seu treinamento, da transferência e compartilhamento de conhecimentos, ou seja, da divulgação de experiências bem sucedidas, pois conforme está disponível no site oficial, não basta saber agir, mas mostrar como agiu e quais foram os resultados dessa ação (UNESCO, 2010).

Por meio desse ideário valoriza-se a ciência, mas não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas pelos seus subprodutos tecnológicos. Estas inovações no campo do conhecimento, segundo Moraes (2004, p. 352) exercem impactos sensíveis na área educacional, uma vez que se fazem fortemente presentes “[...] nas definições de políticas públicas nacionais e nas emanadas pelas agências multilaterais”. O desenvolvimento tecnológico é uma ferramenta predominante no contexto capitalista em vários aspectos, no que tange à produção, à reprodução, ao consumo desenfreado, porém, é uma ciência que serve ao capital, contribui para manter a exploração e a alienação.

No contexto capitalista brasileiro, movimentos constituídos por intelectuais, se organizaram e tentaram romper com a lógica dominante do mercado. Saviani (2008)

¹⁷⁷ Nessas circunstâncias, a pesquisa educacional é tolhida em sua capacidade de apreensão das relações funcionais dos fenômenos empíricos e, se dilatarmos a questão de modo a nela incluir a experiência docente, a percebemos presa à negatividade intrínseca dos princípios das pedagogias do “aprender fazendo” ou do “aprender a aprender” (DUARTE apud MORAES, 2004, p. 352).

aponta que a conjuntura de transição da década de 1970 e 1980 no Brasil favoreceu o surgimento de movimentos contra hegemônicos¹⁷⁸, que realizaram uma crítica severa à hegemonia instalada. Estes buscaram teorias que pretendiam ser alternativas a favor dos dominados e, ao mesmo tempo, se contrapusessem à pedagogia oficial. Diante da impossibilidade de uma explanação mais ampla destes movimentos, no corpo deste texto nos deteremos na identificação dos mesmos a partir da análise de Saviani (2008).

Para ele, algumas das teorias adotadas pelos intelectuais brasileiros para fazer a crítica à educação no regime militar foram teorias sobre a educação, o que evidencia uma fragilidade. Por não serem teorias da educação, as mesmas não abarcam o problema na sua totalidade, de modo que não formulam diretrizes para orientar a atividade educativa. Ele as denominou de teorias crítico-reprodutivistas¹⁷⁹ e as incluiu também no movimento contra-hegemônico, por criticarem a hegemonia capitalista.

O diferencial da década de 1980, todavia, foi a busca de teorias pedagógicas contra-hegemônicas, impulsionadas por estes movimentos, que se revestem de certa heterogeneidade. Ele as agrupa em duas modalidades. A primeira delas é inspirada na concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, em que a educação se centra no saber do povo e na autonomia de suas organizações, isto é, à margem da estrutura escolar. No quadro desta primeira tendência, inclui as pedagogias da educação popular e as pedagogias da prática, de inspiração libertária¹⁸⁰. A segunda tendência se inspira no marxismo, embora tenha diferentes aproximações, pois uns mantêm referência à visão liberal e outros se contrapõem à visão liberal. De modo geral, defendem a centralidade da educação escolar,

¹⁷⁸ Era o fim da ditadura militar, representado pela abertura democrática, e o contexto econômico era marcado pela expansão da industrialização capitalista que trouxe consigo um acirramento da luta de classes, expresso nas grandes greves e movimentos organizativos dos trabalhadores.

¹⁷⁹ Saviani (2008) inclui aqui principalmente as teorias desenvolvidas pelos autores franceses Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e por Althusser.

¹⁸⁰ Dentre os autores brasileiros que Saviani (2008) inclui nessa tendência estão Odeir José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg.

valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. No quadro da segunda tendência inclui a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, e a Pedagogia Histórico-crítica, formulada por um grupo liderado por ele (SAVIANI, 2008).

Apesar dessas tentativas contra-hegemônicas, o avanço neoliberal a partir da década de 1990 não possibilitou avanços significativos, ocorrendo um refluxo dos movimentos contra-hegemônicos. Com isso, a maioria das propostas perdeu seu vigor, sendo que Saviani (2008) considera que a pedagogia histórico-crítica permanece atuante, ainda que sob a forma de resistência à pedagogia hegemônica. Predomina, todavia, o neoprodutivismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, expressão dos interesses dominantes e que configuram uma pedagogia da exclusão. É nesse panorama educacional que o pensamento pós-moderno ganha cada vez mais espaço e adeptos, tornando tarefa urgente seu desvendamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo desenvolvido foi possível constatar que o processo educacional está historicamente atrelado à lógica incorrigível do sistema capitalista. Este toma a educação formal como instrumento de qualificação e de legitimação de seus valores excludentes, camuflando e naturalizando a exploração que lhe é natural. Na atualidade, a ideologia dominante, apoiada no discurso pós-modernista, propaga que estamos vivendo uma “nova era”, nega o modelo científico até então vigente e em contrapartida propõe um modelo completamente oposto ao negado. O estudo crítico realizado mostra que o conhecimento proposto não foge à lógica do sistema, mas evidencia, ao contrário, uma ideologia que inviabiliza qualquer manifestação de resistência.

Os estudos ressaltam os limites emancipatórios de uma proposta educativa enquanto estivermos imersos neste sistema produtivo e sob a hegemonia do

pensamento pós-moderno. Em contrapartida apontam a importância da apreensão dos limites que este impõe para efetivar uma prática transformadora, que abarque a totalidade dos determinantes, necessária para a libertação da humanidade. A teoria, nesse sentido, se faz necessária e pode auxiliar na leitura do real, viabilizando uma ação consistente e realista, que atue de fato para uma superação das relações produtivas pautadas na reprodução do capital.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, R. L. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni et al. (orgs.) Trabalho e educação: contradições do capitalismo global. Maringá, PR: Práxis, 2006, p. 82-114.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DUARTE, N. Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Sp: Autores Associados, 2001. Disponível em: <<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20a%20prender.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- JACOMELI, M. R. M. PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MÁXIMO, M.J.; FÁVARO, N. de A.L.G. Políticas públicas, trabalho e o ensino da arte no Brasil. VII Seminário do Trabalho. Trabalho, educação e sociabilidade. Anais... Marília, SP, Unesp/RET, 2010, p. 1-19.
- MORAES, M.C.M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Perspectiva, Florianópolis NUP/CED; Editora da UFSC, v. 34, n. 122, maio/ago 2004, p. 337-357.
- NAGEL, Ligia Helena. Educação e desenvolvimento na pós-modernidade. In: NOGUEIRA, Francis Mary Nogueira; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon et al (orgs.) Políticas sociais e desenvolvimento: América Latina e Brasil. São Paulo: Xamã, 2007, p. 19-43.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Ver. E ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.- (Coleção memória da educação)

UNESCO. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em:
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/areas-of-action/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. (Orgs.) Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 7-22

A CONTRIBUIÇÃO DA BRINQUEDOTECA HOSPITALAR PARA O DESENVOLVIMENTO E RECUPERAÇÃO DA CRIANÇA HOSPITALIZADA¹⁸¹

Mariana Fusco da Silva (UNESPAR/FAFIPA – Campus Paranavaí, mary_fds07@hotmail.com)¹⁸²

Cássia Regina Dias Pereira (UNESPAR/FAFIPA – Campus Paranavaí, cassiadiaspereira@yahoo.com.br)

Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR/FAFIPA – Campus Paranavaí, nilvaobs@gmail.com)¹⁸³

RESUMO

O presente estudo se propõe a fazer uma análise sobre a importância do brincar e sua contribuição para o desenvolvimento e recuperação de crianças hospitalizadas. A brinquedoteca no ambiente hospitalar tem o intuito de amenizar as alterações que ocorre na vida do paciente e suprir suas necessidades, proporcionando um espaço voltado para o lúdico que possibilite a continuidade de seu processo de desenvolvimento. A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança se dá através da exploração do brinquedo e do aprendizado concreto ao mundo exterior, o que estimula os sentidos, a função sensorial, motora e emocional. O brincar como um processo propicia uma aprendizagem, onde as necessidades de aprendizagem das crianças podem ser supridas.

Palavras – chave: Brinquedoteca Hospitalar. Relação ensino aprendizagem. Brinquedo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a contribuição da brinquedoteca hospitalar para o desenvolvimento e recuperação da criança hospitalizada e está situado na área de

¹⁸¹ Artigo apresentado na UNESPAR. Campus Paranavaí, como avaliação final do componente curricular de produção científica – CCPC, do curso de graduação em Pedagogia. Sob orientação das Professoras Ms. Cássia Regina Dias Pereira e Ms. Nilva de Oliveira Brito dos Santos.

¹⁸² Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹⁸³ Professoras Orientadoras. Doutoradas em Educação. Professoras e membros do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

Pedagogia. O brincar desempenha um papel de grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem na vida da criança, pois contribui para o desenvolvimento da iniciativa, imaginação, intelecto, curiosidades, habilidades físicas e motoras que são importantes para sua formação.

Quando a criança sofre uma internação, ocorrem transformações em sua rotina, ela é privada de ir à escola, ver seus amigos e inclusive brincar. Para suprir essas necessidades é necessário que o ambiente hospitalar ofereça condições para que esta criança continue seu desenvolvimento através do lúdico. Diante disso, este trabalho tem como objetivo mostrar a importância do lúdico para a aprendizagem e desenvolvimento da criança hospitalizada, além de contribuir em sua recuperação. Nesse sentido, a brinquedoteca no âmbito hospitalar tem como objetivo, melhorar o bem estar do paciente, possibilitando que a criança, mesmo fora do ambiente escolar, continue seu processo de aprendizagem através de brincadeiras que proporcionam o desenvolvimento das funções cognitivas.

A partir dos pressupostos da metodologia dialética, a pesquisa pretende analisar todo o contexto histórico, buscando dar significado ao objeto estudado.

Os procedimentos metodológicos que serão utilizados para alcançar de maneira coerente os objetivos pretendidos baseiam-se no levantamento de dados bibliográficos, utilizando a pesquisa do tipo descritiva.

A pesquisa é considerada como uma forma de aprendizagem cultural e para que este estudo tenha êxito, dependerá das fontes selecionadas, de estudos e de muita leitura.

O trabalho adotará o tipo descritivo, pelo fato que visa descrever a importância do brincar no ambiente hospitalar e como isso ajuda em seu desenvolvimento e recuperação.

1 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brincar é uma atividade que está presente na vida dos seres humanos e é indispensável em seu processo de desenvolvimento. Os povos antigos utilizavam sua criatividade usando doces coloridos em formas de letras e números, como materiais didáticos utilizados no ensino aprendizagem das crianças. Segundo Kishimoto (2010, p. 31), “o jogo era visto como recreação desde a antiguidade Greco-romana aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico intelectual e escolar [...]”.

Mas nessa época as brincadeiras na educação eram desvalorizadas. Somente no renascimento que as brincadeiras começam a ter seu valor. Passaram a ser vistas como desenvolvedoras da inteligência e que contribuíam para a aprendizagem dos conteúdos aplicados na escola. A este respeito, Kishimoto (2010) coloca que a partir do renascimento, o brinquedo ganha força e passa a ser entendido como um método de ensino que desenvolve e educa a criança de forma prazerosa e que contribui para o desenvolvimento da percepção visual, sonora e coordenação motora.

Com o tempo, percebeu-se a necessidade de dar mais relevância para as atividades lúdicas, pois estas contribuíam para o desenvolvimento da criança e como ferramenta pedagógica.

Um dos primeiros autores a reconhecer a importância do jogo e do brincar na vida da criança foi Friedrich Froebel que denomina a brincadeira como:

[...] Brincadeira. - A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança – do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno – representação do interno, da necessidade do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas (FROEBEL *apud* ARCE, 2002, p. 60).

Para Froebel, os brinquedos voltados para o desenvolvimento da criança eram chamados de dons, pois acreditava que estes eram como presentes que seriam dados às crianças para que elas pudessem descobrir seus dons. A este respeito, Arce (2002) coloca que os dons, era uma forma de desenvolver a criança brincando, pois Froebel acreditava que esta seria a única maneira da criança desenvolver sua inteligência e sua essência humana.

Outro autor que se preocupou em estudar a importância do brincar para o desenvolvimento da criança foi Vygotsky (1994), que define o brincar como uma situação imaginária criada pela criança e, afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, o que influencia o seu desenvolvimento.

Para deixar claro, de acordo com Oliveira (2000) a zona de desenvolvimento proximal é o percurso que a criança vai passar até desenvolver as funções que estão em fase de amadurecimento e que irão se tornar funções consolidadas e que alcançarão o nível de desenvolvimento real.

Ao discutir o papel das brincadeiras, Vygotsky está se referindo as brincadeiras de faz de conta, que faz com que a criança entre em um mundo de imaginação, que exercita sua capacidade de ir além de seu comportamento real. Sobre isso Vygotsky (1994) coloca:

Apesar de a relação brinquedo – desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução – desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré – escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (p. 135).

Kishimoto (2010) acredita que o brincar de faz de conta, não permite somente a criança a entrar em um mundo imaginário, mas também admite a expressão de regras implícitas e que se consolidam nas brincadeiras. Vale ressaltar que esta situação imaginária que a criança cria, vem de situações anteriores vividas ou presenciadas pelas crianças.

A brincadeira é o principal meio da aprendizagem da criança na idade pré-escolar. Nesta fase é através do brincar que ela aprende a se desenvolver com a realidade e que permite a socialização da criança com o meio em que vive. Segundo Vygotsky (1994):

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré – escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (p. 35).

Toda a criança tem o direito de brincar e isso é reconhecido pela Convenção Internacional do Direito da Criança, Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que colocam o brincar como direito da criança, que deve ser oferecido pelo estado, família e sociedade.

A criança sente a necessidade de brincar, é uma atividade que faz parte do seu cotidiano. No ambiente hospitalar não é diferente. A criança hospitalizada sente a mesma necessidade de brincar e de se relacionar, assim como qualquer outra. Segundo Oliveira (2008, p. 28) “por meio do Brincar, portanto, a criança consegue manter vivo e ativo o fio que dá continuidade àquilo que ela está acostumada a fazer, ou seja, à sua história de vida”.

É através das brincadeiras que as crianças hospitalizadas aprendem a lidar com as situações de dificuldades e de dor e, isso as possibilita novas vivências,

proporcionando conquistar o espaço em que se encontra recuperando sua auto – estima e mantém o seu processo de aprendizagem, além de contribuir em seu quadro de melhora.

Mesmo com a hospitalização, a criança tem o direito de brincar e ela não pode parar de exercer essa atividade, pois quando a criança sofre uma internação, ela muda completamente seus hábitos, o que pode acarretar lesões em seu desenvolvimento. Daí surge a necessidade do brincar, porque é ele quem vai dar suporte para que a criança continue em seu processo de aprendizagem.

2 SURGIMENTO DA BRINQUEDOTECA

O ato de brincar representa um papel importante na vida da criança, embora muitas vezes não seja reconhecido. Para Santos (1995, p. 4) “o brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se por isso, em peça importantíssima na sua formação”.

A brincadeira nos anos iniciais da infância colabora com seu desenvolvimento intelectual, além de favorecer aspectos físicos e motores, habilidades visuais e auditivas e principalmente ajuda em seu raciocínio. Silva e Santos (2009), a este respeito afirmam que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança e que através do brincar que ela pode expressar suas vontades que foram construídas com o tempo. Quanto mais a criança brinca mais fácil é o seu desenvolvimento.

O que se percebe hoje é a ausência de espaço físico para o desenvolvimento de brincadeiras, além da falta de segurança em locais públicos como praças e parques, com isso as crianças acabaram por substituir atividades saudáveis, pela internet, videogames, entre outros.

Com o surgimento das brinquedotecas, as crianças passaram a ter um local adequado para brincar e de ter acesso a brinquedos e brincadeiras. É um espaço que supre as necessidades de brincar livremente sem cobranças.

A brinquedoteca, segundo Santos (1995), é um espaço que facilita o ato de brincar. Este espaço possui grande variedade de brinquedos, jogos e brincadeiras, oferecendo as crianças um ambiente descontraído e alegre, onde o mais importante é o brincar.

Macedo (2008), afirma que a primeira brinquedoteca surgiu em 1934, na cidade de Los Angeles nos Estados Unidos. O dono de uma loja de brinquedos percebeu que alunos de uma escola perto da loja, estavam roubando os brinquedos desta. Insatisfeito com esta situação, o dono da loja resolveu conversar com o diretor da escola. O diretor percebeu que isso estava acontecendo porque os alunos não tinham brinquedos para brincar. Para reverter esta situação, o diretor tomou uma iniciativa e decidiu criar um serviço de empréstimo de brinquedos, também conhecido como *Toy Librarians* ou *Toy Loan* que existe até os dias de hoje.

Em 1973, surge no Brasil a Ludoteca, que foi implantada dentro da APAE de São Paulo e tinha como diretora Nylse Helena da Silva Cunha – criadora da Associação Brasileira de Brinquedotecas -. Esta trabalhava com o rodízio de brinquedos entre as crianças da instituição. De acordo com Santos (1995), a primeira brinquedoteca montada no Brasil, se deu no ano de 1981 na Escola de Indianópolis em São Paulo.

Com o tempo, o crescimento de brinquedotecas pelo Brasil e mundo foi inevitável, esta novidade se espalhou pela Argentina, Finlândia, China, África do Sul, França, Portugal, entre outros países, onde o trabalho desenvolvido nas brinquedotecas se aproxima do trabalho realizado nas *Lekotek*.

Como peça fundamental para o desenvolvimento das crianças, as brinquedotecas foram sendo criadas em vários locais, como escolas, hospitais, universidades, bibliotecas e até circulantes.

Santos (1995) apresenta alguns tipos comuns de brinquedotecas: Brinquedotecas em Escolas: são escolas voltadas para a educação infantil e utilizam a brinquedoteca como meio para o desenvolvimento da aprendizagem. Os brinquedos utilizados não possuem um lugar fixo, quando usado é levado para sala de aula e após o uso retorna ao seu local de origem; Brinquedotecas de Bairro: são montadas com a ajuda da comunidade e é frequentada por crianças do bairro. Brinquedotecas em Hospitais: contribui com o tratamento de crianças enfermas e ajuda a amenizar traumas causados pela internação; Brinquedotecas em Universidades: tem a finalidade de pesquisa e geralmente é montada por profissionais da educação; Brinquedotecas Circulantes: Geralmente são instaladas em ônibus e tem a finalidade de levar esta brinquedoteca a diferentes lugares. Brinquedotecas do tipo Biblioteca: funciona com o empréstimo de brinquedos; Brinquedotecas com rodízio: as crianças trocam brinquedos como em um rodízio, levam para casa e devolvem depois de um tempo. Esse tipo de brinquedoteca não tem lugar fixo para ficar; Brinquedotecas Temporárias: são montadas em eventos para proporcionar um espaço destinado as crianças enquanto os pais se ocupam com outras atividades.

São vários os tipos de brinquedotecas, cada uma com sua característica e função, mas todas são voltadas para atender as necessidades das crianças de se ter um local específico para brincar.

3 A BRINQUEDOTECA COMO MEDIADORA DA APRENDIZAGEM NO AMBIENTE HOSPITALAR

A brinquedoteca hospitalar é uma novidade recente e pouco conhecida, mas que está se tornando parte da nossa realidade. Em termos constitucionais, a lei nº

11.104/05, aprovada em 21 de março de 2005, estabelece a obrigatoriedade de brinquedotecas em hospitais, que ofereçam o atendimento pediátrico no regime de internação.

A brinquedoteca hospitalar surge com o intuito de amenizar os efeitos da internação, colaborando com a recuperação da criança hospitalizada favorecendo o resgate do lúdico e possibilitando ao paciente dar continuidade ao seu processo de aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de suas funções cognitivas e melhorando o seu quadro de recuperação.

No ambiente hospitalar, a criança é privada de realizar as atividades que fazia diariamente, como frequentar a escola, ir à casa de amigos e de familiares e principalmente brincar. Todo este ambiente, pode provocar serias mudanças em sua vida, podendo interferir em seu processo de aprendizagem e posteriormente em seu desenvolvimento escolar. Este espaço torna-se muito importante para o paciente dentro do hospital, pois é brincando que ele irá desenvolver suas habilidades e motivação.

Quando a criança sofre uma internação, seu andamento escolar pode ser prejudicado. Fortuna (2008) coloca que quando a criança é internada sucessivamente, isso acaba interferindo em seu aproveitamento escolar, pois leva a desmotivação do paciente a retornar a escola resultando em desistência do aluno, reprovações e evasão escolar.

A brinquedoteca hospitalar nesse sentido vem como uma alternativa para amenizar os efeitos causados pela internação e suprir as necessidades da criança hospitalizada de brincar, e divertir-se sem cobranças de desempenho.

Desse modo Silva (2012), diz que o brincar é uma ferramenta que pode contribuir na recuperação da criança hospitalizada, pois a brincadeira é muito importante na vida da mesma e, nesse ambiente ela poderá trabalhar com as suas necessidades

cognitivas e psicológicas, ajudando também na construção do seu conhecimento e desenvolvimento do seu raciocínio no contato que terá com o brinquedo e todas as atividades desenvolvidas.

Nota-se a grande importância do processo lúdico para o desenvolvimento humano e a necessidade que a criança tem, desde o seu nascimento de desempenhar esta atividade, que está presente em seu processo de formação.

A criança hospitalizada também sente essa necessidade de brincar, assim como qualquer outra criança e que segundo Coelho (2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente, na resolução nº 41 de outubro de 1995, assegura que criança ou adolescente hospitalizado, tem o direito de usufruir durante sua internação de formas diferenciadas de recreação, programas de educação para saúde e acompanhamento do currículo escolar.

É evidente, que a aprendizagem dentro do contexto hospitalar está fortemente ligada ao lúdico e sua utilização colabora com a aceitação da criança a aprendizagem no hospital, pois ela aprende brincando e sucessivamente a aceitação do tratamento.

O brincar dentro da classe hospitalar, se torna uma alternativa que contribui com a melhora do paciente e que auxilia na continuidade do processo de seu desenvolvimento e aprendizagem por meio do lúdico. O que seria um ambiente totalmente desagradável para a criança, com a implantação de uma brinquedoteca se torna um espaço diferenciado, onde ela continua a ser criança e aprende brincando.

Após a aprovação da Lei Federal nº 11.104/2005, que estabelece a criação de brinquedotecas em hospitais, viu-se a necessidade de ter uma pessoa para trabalhar com as crianças dentro dessa brinquedoteca, que são chamados de brinquedistas ou educador lúdico.

Segundo Santos (1995), o brinquedista é aquele que faz a mediação entre a criança e o brinquedo. Este deve ser acima de tudo um educador, que já tenha um conhecimento formado sobre a criança, mundo, brinquedos e brincadeiras para fazer a interação entre criança e brinquedo.

O brinquedista hospitalar deve ser um profissional presente durante a internação dos pacientes. Sua função não se limita a apresentar os brinquedos e brincadeiras aos enfermos e sim desenvolver junto com as crianças as brincadeiras e explicar como é o seu uso. Para Fortuna (2008), cabe a ele ofertar os mais variados brinquedos e brincadeiras, pelo qual a criança poderá experimentar sua sensorialidade, motricidade e inteligência que se desenvolverá através de livros, jogos, bonecos e etc.

Não há dúvida dos benefícios que a brinquedoteca hospitalar pode causar na vida da criança hospitalizada. É possível perceber a importância que a brinquedoteca desempenha dentro dos hospitais, contribuindo assim para a recuperação da criança, com o resgate da atividade lúdica e o mais importante, dá continuidade ao processo de aprendizagem do paciente. Esta ainda ajuda a amenizar os efeitos que a internação provoca, colabora com o quadro de recuperação, contribui para o desenvolvimento físico e motor, desperta a imaginação, entre outras coisas positivas, tudo dentro de um espaço próprio para que a criança possa brincar livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados dessa pesquisa, foi possível perceber que o brincar desempenha um papel de grande relevância na vida da criança e necessária para a sua formação. Nos dias de hoje, o brincar não é encarado como antigamente, com o passar do tempo, foi perdendo suas características e aumentando a falta de espaço físico para desenvolver esta atividade. Devido a essas mudanças, percebeu-se a

necessidade de se ter um local apropriado para brincar e com isso começou a surgir as primeiras brinquedotecas.

A brinquedoteca dentro do ambiente hospitalar desempenha um papel de grande importância na vida da criança hospitalizada. A brinquedoteca é considerada como uma atividade pedagógica, que contribui para a aprendizagem da criança, pois através do brinquedo ela pode se desenvolver intelectualmente, desenvolver sua imaginação, criatividade, raciocínio e habilidades físicas e motoras que são importantes para a sua formação e contribuem para a construção e resolução de problemas e da continuidade ao processo de ensino aprendizagem fora da escola.

O brincar vai muito além de uma atividade sem significados. É uma grande ferramenta para o desenvolvimento das funções das crianças em seus primeiros anos de vida, por isso, as brinquedotecas, seja em escolas, universidades ou em hospitais, exerce uma grande importância, pois contribui para a formação e desenvolvimento das crianças no geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: O Pedagogo dos Jardins de Infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Elessandra Pacheco. **Ludoteca e Psicopedagogia: Melhoria da qualidade de vida das crianças hospitalizadas**. 2009. Monografia (Especialização em Educação). Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranaíba, Paranaíba.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedista Hospitalar. In: Drauzio Viegas (org). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é Humanização**. Rio de Janeiro: Wak: 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar, Viver e Aprender: Educação e Ludicidade no Hospital. In: Drauzio Viegas (org). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é Humanização**. Rio de Janeiro: Wak: 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a Educação Infantil. In: Tizuko Morchida Kishimoto (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MACEDO, Jorgea Jordão Melro de. A criação de uma brinquedoteca hospitalar com enfoque psicodramático. In Drauzio Viegas (org). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é** cão. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Lúdico na realidade hospitalar. In: Drauzio Viegas (org). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é Humanização**. Rio de Janeiro: Wak: 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 28/03/2012, 22h53min: 24seg.

SILVA, Jocsan Pires. **Brinquedoteca Hospitalar e sua contribuição às crianças hospitalizadas: Um estudo na pediatria do Hospital Geral de Bragança**. Disponível em: < <http://monografias.brasilecola.com/brinquedoteca-hospitalar-contribuicao-criancas-hospitalizadas.htm>> Acesso em: 06/03/2012, 15h25min: 37seg.

**A CAVALARIA MEDIEVAL NA BAIXA IDADE MÉDIA:
UM ESTUDO DE SUA FUNÇÃO EDUCACIONAL A PARTIR DE RAIMUNDO
LÚLIO¹⁸⁴**

DAMINELLI, Mayara F. (FAFIPA, mayara_daminelli@hotmail.com)¹⁸⁵
PIZOLI, Rita de Cássia (FAFIPA, ritacpizoli@hotmail.com)¹⁸⁶

RESUMO

Este artigo insere-se no campo da História da Educação, área específica de História da Educação Medieval. Tem como objetivo apontar o papel educacional da cavalaria medieval na sociedade feudal entre os séculos IX e XIII, a fim de compreender de que forma influenciou nos sentidos gerais da sociedade e, ao mesmo tempo foi influenciada pelas ordens religiosas e demais instituições. A metodologia utilizada será a História Social e o procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo "O Livro da Ordem de Cavalaria" de Raimundo Lúlio como fonte primária de pesquisa. É de suma importância ressaltar o papel que esses homens cavaleiros tiveram no pensamento europeu na Idade Média, uma época de injustiças e desigualdades, onde os homens viam na honra e coragem dos cavaleiros, segurança e paz.

Palavras-chave: Idade Média. História da Educação Medieval. Cavalaria. Raimundo Lúlio.

INTRODUÇÃO

Este artigo é uma reflexão sobre a função da cavalaria na baixa Idade Média, mais precisamente entre os séculos IX e XIII. O tema principal refere-se à cavalaria, suas origens, funções e código de honra, especificamente objetiva compreender a função

¹⁸⁴ Trabalho realizado no quarto ano de pedagogia na disciplina "Produção Científica" como requisito para conclusão de curso.

¹⁸⁵ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – Paraná.

¹⁸⁶ Professora orientadora. Docente do Departamento de Educação da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba-PR. Discente do Programa de Doutorado em Educação, linha História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá/PR. Grupo de Pesquisa Transformação social e Educação na Antiguidade e Medieval.

educativa dessa instituição e sua relação com outras instituições medievais, e também analisar sua influência no pensamento europeu da época.

São poucos os estudos sobre a cavalaria medieval nos livros didáticos de história da educação, que são destinados ao curso de pedagogia e formação docente que trazem aos alunos conhecimentos sobre as ordens de cavalaria, a educação que esses recebiam, a vida que levavam, a importância do cavaleiro na moralidade e civilidade do homem europeu. Cambi (1999) em seu livro “História da Pedagogia” dedica apenas um parágrafo de sua obra sobre a educação do cavaleiro e neste apresenta-a afirmando que a criança com apenas sete anos, sendo o filho caçula do senhor era enviado a outro castelo para formar-se cavaleiro. Ali ele era colocado como pajem e praticava montaria, torneio, combate, iniciava-se também a educação cortês, de boas maneiras, código de honra e de amor, estes dois últimos ligados à idealização da mulher. Observa-se o quão pouco temos de conteúdo sobre este tema. Por este motivo, essa pesquisa encontra justificativa.

O presente artigo está ancorado nos pressupostos da metodologia da História Social, que de acordo com Castro:

A fixação da expressão neste sentido amplo deve-se, em parte, a uma nuance de significação, também associada ao movimento dos *Annales*, que frequentemente aparece informando sua utilização genérica. Antes de ser um campo definido por uma postura historiográfica, que resulta num alargamento do interesse histórico, construído em oposição às limitações da historiografia tradicional, a história social passa a ser encarada como perspectiva de síntese, como reafirmação do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagem estão inscritos no social e se interligam. Frente a crescente tendência a fragmentação das abordagens historiográficas, esta acepção da expressão é mantida por muitos historiadores como horizonte da disciplina. (CASTRO, 1997, p. 77-78).

De acordo com a citação, entendemos que essa metodologia considera todos os aspectos sociais de determinado período histórico, rompendo com a perspectiva tradicional. Seguindo essa diretriz pretendemos ler e interpretar a obra do autor

elegido, a fim de compreender a função educativa da cavalaria, uma função social que se dá em um contexto histórico específico, em meio a influências políticas, econômicas e de outras instituições.

A fundamentação do artigo encontra-se na pesquisa bibliográfica, e será feito a luz do livro “O Livro da Ordem de Cavalaria”, de Raimundo Lúlio (1232-1316) (Ramon Llull, em catalão), autor medieval nascido na ilha de Maiorca em 1232. De família nobre barcelonesa, Lúlio passou sua infância e juventude em torno da corte real. Sua educação foi voltada para a carreira das armas (LLINARÈS *apud* COSTA, 1997, p. 233), tendo isso influenciado consideravelmente em sua produção posterior (CARRERAS Y ARTAU *apud* COSTA, 1997, p. 233), estampando ao seu estilo um tom elegante e gracioso, por vezes cerimonioso (CARRERAS Y ARTAU *apud* COSTA, 1997, p. 233). Era casado e pai de dois filhos, levou uma vida dissipada até os trinta anos, quando então, por virtude de visões, converteu-se e reformou sua vida. Abandonou sua família e seu patrimônio, transformando-se em um pregador incansável do cristianismo para os fiéis.

No decorrer deste trabalho, veremos como a igreja influenciou no comportamento dos cavaleiros levando-os a guerrear em nome de Deus, como esses se uniam sob uma única bandeira, juravam honra e fidelidade aos seus senhores, a relação entre a formação do cavaleiro e os valores civilizatórios na Europa e a importância do código de honra.

1. A FUNÇÃO DA CAVALARIA NA SOCIEDADE FEUDAL

Para situar a função da cavalaria no medievo faz-se necessário compreender sua inserção na organização feudal. Portanto, primeiramente explicaremos sua posição nessa organização e faremos algumas considerações a respeito da modificação de sua função devido à influência da igreja, que pouco a pouco, ganhou o domínio de toda a sociedade medieval, chegando ao seu auge no século XIII.

O feudalismo foi uma organização social e política que situou-se historicamente desde a época carolíngia até o século XIII (BASCHET, 2006). Suas principais características foram: o poder nas mãos dos senhores feudais, uma economia baseada na agricultura, trabalho dos servos e um comércio a partir da troca. A sociedade era dividida entre clero (responsáveis pelo serviço religioso), nobreza (senhores feudais e guerreiros), servos (camponeses) e os vassallos (homens que juravam lealdade ao senhor feudal, seu suserano, em troca de proteção, dando em troca um bem qualquer). A condição social de cada indivíduo era determinada por Deus logo ao nascer, cada pessoa havia sido determinada por uma ordem divina, por isso o termo “sociedade de ordens”.

O poder ficava nas mãos da nobreza, sendo que:

Ser nobre é, antes de tudo, uma pretensão a se distinguir do comum, por um modo de vida, por atitudes e por sinais de ostentação que vão da vestimenta aos modos à mesa, mas sobretudo por um prestígio herdado dos antecedentes. A nobreza é, de início, essa distinção que estabelece uma separação entre uma minoria que exibe sua superioridade e a massa dos dominados, confinados a uma existência vulgar e sem brilho. (BASCHET, 2006, p. 110).

No sentido político, o feudalismo destacava a fragmentação do poder central. As invasões vikings, muçulmanas e húngaras só poderiam ser combatidas de uma maneira eficiente com a regionalização da defesa. Um senhor feudal assumia a defesa de seu patrimônio e seus dependentes, e com isso, ganhava o poder político naquele território (FRANCO, 1991). De acordo com Le Goff:

As crises políticas favoreceram, tal qual ocorrera com as invasões, um parcelamento da autoridade e do poder imperial mais revelador e, ao menos de imediato, mais importante que o fracionamento político dos reinos. (LE GOFF, 2005, p. 50).

Dessa forma percebemos que o feudalismo se constituiu por um mosaico de micro-poderes. Cada feudo tinha sua organização econômica, militar e jurídica. Nessa

forma de organização social, os homens eram interligados pelos laços da fidelidade e hierarquia.

Cada homem, doravante, dependerá mais e mais de seu senhor, e este estreitamento de horizonte, este jugo tão mais pesado quanto mais estreito é o círculo em que atua, ganhará fundamento jurídico. A base do poder será cada vez mais a posse da terra, e seu fundamento moral será a fidelidade, a fé, que substituirão por muito tempo as virtudes cívicas greco-romanas. O homem da Antiguidade devia ser justo ou reto, enquanto o homem da Idade Média deverá ser fiel. (LE GOFF, 2005, p. 52).

A fragmentação do poder e do território está ligada a necessidade de segurança. Duby (1978) explica que os únicos chefes de guerra que eram capazes de impedir as invasões eram os pequenos príncipes de cada região, só eles poderiam defender os castelos, e por isso, a segurança já não tinha mais nada a ver com o rei, mas sim com estes senhores, e por consequência, o rei perde toda sua autoridade.

O século X é, assim, o tempo dos “principados”, grandes regiões constituídas em comandos ou ducados, cujo senhor confunde aquilo que concerne ao seu próprio poder, militar ou fundiário, com a autoridade pública, que no passado era conferida ao imperador ou rei. A patrimonialização da função do conde, que assume a defesa militar e exerce a justiça, leva à formação de comandos autônomos e transmitidos hereditariamente. (BASCHET, 2006, p. 126).

Segundo Duby (1978, p. 45), a vida nos feudos necessitava de segurança, os ataques de ladrões e invasões eram constantes. Em razão disso, a segurança ficou a cargo de homens que cumpriam obrigações honoríficas, prestavam homenagens ao seu senhor e faziam o juramento vassálico. “Homens de guerra, homens de cavalo: cavaleiros”. Um esquadrão que se reunia e guerreava sob uma única bandeira, a bandeira de seu senhor.

Uma parte dos cavaleiros tinham parentescos, ou eram herdeiros dos reis da Alta Idade Média, outros eram grandes proprietários de aldeias, que podiam se dar ao luxo de lutar. Mas também havia os menos afortunados, jovens que sabiam cavalgar e lidar com armas, que os senhores alimentavam e protegiam nos seus castelos.

Enfim, vários aventureiros de diversas regiões, uniam-se sob uma só bandeira, para através do combate, obter lucro e glória. Mas, para ingressar neste grupo social, que era a cavalaria, os homens tinham de provar sua força e habilidade publicamente, através dos termos da cerimônia coletiva de iniciação, que os introduzia solenemente na sociedade dos guerreiros (DUBY, 1978).

Baschet (2006) diz que o adubamento (iniciação do cavaleiro), foi uma criação tardia no final do século XI, antes disso, ele era apenas uma simples entrega de armas. É somente na segunda metade do século XII que a iniciação do cavaleiro ganha uma forma mais fortemente ritualizada. Segundo ele:

[...] a cristianização do adubamento, em sua forma bem elaborada a partir de meados do século XII, é patente. O ritual é com frequência precedido por uma noite de orações na igreja, e a espada, antes de ser cingida na cintura do novo cavaleiro, é previamente depositada sobre o altar e benzida. Para além do próprio ritual, pode-se, então, insistir sobre o papel fundamental da Igreja na estruturação da ideologia cavaleiresca. (BASCHET, 2006, p. 112).

Para Oliveira (1977, p. 221), a iniciação do cavaleiro significava ser aceito pelo senhor como futuro vassalo, e assegurar sua existência e permanência na sociedade feudal, e que a cavalaria em si, foi o desenvolvimento dos costumes bárbaros unidos às relações feudais, e não uma instituição inovadora do século XI destinada a uma necessidade especial. “A cavalaria nasceu na corte dos castelos”. A autora ainda explica que os castelos foram espaços de civilização, pois proporcionou a formação de hábitos de convivência entre as pessoas e até mesmo o sentimento de família. À sombra dos castelos a cavalaria, pouco a pouco foi adquirindo hábitos mais refinados, civilizando-se também. Esse aperfeiçoamento nos costumes se materializa aos poucos num código de valores.

À medida que se aprofunda a unificação do grupo cavaleiresco, consolida-se também seu código de valores. Estes são notadamente exaltados desde a primeira metade do século XII por canções de gesta (como a *Canção de Rolando*), narrativas épicas que jograis e trovadores cantavam nas cortes senhoriais e principescas e, um

pouco mais tarde, pelos romances de cavalaria [...] (BASCHET, 2006, p. 118).

O código de valores foi se aprimorando também devido às transformações sociais. O sentido da atividade cavaleiresca, ligada à guerra, foi seguindo o significado que esta foi representando para a sociedade. A principal atividade medieval, e também mais digna da época, era certamente a guerra. Mas esta guerra tinha um significado próprio, e havia pouca finalidade em matar e capturar inimigos, mas sim uma procura de boas negociações. O fundamento desta guerra era o código de honra, que tinha por dever a vingança, não apenas de crimes de sangue, mas também de ataques contra bens (BASCHET, 2006). “Audácia, vigor, generosidade, fidelidade, são estas as faces da honra, valor principal, alvo supremo da emulação permanente que é a vida de guerra e de corte.” (DUBY, 1978, p. 51).

A ligação entre guerra e honra foi fundamental para a aceitação das cruzadas como “guerra santa”. No período das cruzadas, a cavalaria incorporou a função guerreira, mas à característica intrínseca da honra, foi acrescentada a santificação. Compreendemos, dessa forma, que a influência da igreja, a partir do século XI, foi decisiva no destino da cavalaria.

A igreja passou a tomar conta de todo ordenamento da cavalaria, guiando a conduta e os ideais dos mesmos, mostrando-lhes seus deveres e costumes, a obrigação de crer totalmente nos ensinamentos da igreja, seus mandamentos, protegê-la, defender os fracos, nunca ser fraco diante o perigo, promover guerra contra os infiéis, cumprir de maneira inquestionável os deveres feudais, lutar contra o mal e as injustiças. “O que tem se chamado de cristianização do ideal cavaleiresco é mais seguramente uma vitória do poder sacerdotal sobre a força guerreira.” (LE GOFF, 2005, p. 260). Podemos perceber essa influência no reordenamento da função da cavalaria desde o ano mil, por meio da condenação dos torneios.

Segundo Baschet (2006), uma maneira que a aristocracia guerreira tinha de exibir-se e ganhar grandes somas em dinheiro era através do torneio, este que teve início no começo do século XII, mas condenado pela Igreja. A Igreja dizia que os torneios e a caça, que viessem a fazer correr sangue de inocentes sem precisão, eram práticas que desviavam os cavaleiros dos combates justos que tinham primeiramente por missão.

Em meados do Ano Mil a Igreja inicia as chamadas “Assembleias de Paz”, que se tratava de fazer com que todos os homens, qualquer que fosse sua ordem na sociedade, observassem as regras de vida que até então apenas os monges e especialistas seguiam nos claustros. Era uma maneira para que o povo de Deus diminuísse a vingança divina, recuassem os flagelos, para os mesmo prepararem-se para o dia de cólera, e também para o restabelecimento da paz e instituição da santa fé (DUBY, 1986).

A população, os grandes, os médios e os pequenos para elas se dirigiam, cheios de alegria, unanimemente dispostos a executar tudo o que fosse prescrito pelos pastores da Igreja [...] Porque todos estavam sob o efeito do terror das calamidades da época precedente, e atazanados pelo receio de se verem retirar no futuro as doçuras da abundância. (DUBY, 1986, p. 164).

Havia um documento o qual era dividido em capítulos, continha nele o que era proibido fazer e os compromissos sagrados para com Deus. Mas, a mais importante dessas promessas era a observação da paz inviolável. “Os cavaleiros, em cada província, tinham de jurar, com a mão sobre as relíquias, conter a sua agressividade nos limites precisos.” (DUBY, 1986, p. 165). Eis aqui, alguns trechos do texto que foi estabelecido pelo bispo de Beauvais, Guérin em 1023-1025:

Não invadirei por forma alguma uma Igreja. [...] Não atacarei o clérigo ou monge se não trazem as armas do mundo, nem aquele que caminha com eles [...] Não agarrarei o camponês nem a camponesa, os sargentos ou mercadores, não ficarei com os seus dinheiros; [...] Não incendiarei nem destruirei as casas, a não ser que aí encontre um cavaleiro, meu inimigo, ou um ladrão; [...] Não cortarei, nem arrancarei, [...] vinhas de outrem, [...] Não destruirei os moinhos e

não roubarei o trigo [...] Não concederei nem apoio, nem proteção, ao ladrão público e provado, [...] Quanto ao homem que conscientemente infringir esta paz, deixarei de proteger desde que o saiba; [...] Não atacarei as mulheres nobres, nem os que circularão com elas, na ausência do seu marido, [...] apenas exigirei o que for necessário para minha subsistência e não trarei para minha casa nada mais do que os ferros dos meus cavalos. [...] Desde o começo da Quaresma até à Páscoa não atacarei o cavaleiro que não use as armas do mundo e não lhe retirarei a subsistência que tiver consigo. (GUÉRIN *apud* DUBY, 1986, p. 166-167).

O principal motivo desta intervenção da Igreja sobre os povos, e mais especificadamente sobre os cavaleiros, era o de manter a segurança pública, assim como antes os reis faziam.

Houve também, ainda no século XI, a trégua de Deus. Este era um pacto onde se proibia a todo homem, de quarta-feira à noite até a madrugada de segunda-feira, agredir ou tomar algo de alguém, ou usar da vingança contra um inimigo, nem tampouco “apoderar das garantias do fiador de um contrato”. Quem fizesse o contrário, seria condenado a morte ou banido de sua pátria e excluído da comunidade cristã (DUBY, 1986, p. 168).

Por meio das Assembleias de Paz, do século X, até a Trégua de Deus, no século XI, a Igreja foi exercendo um papel importante na unificação e estruturação da cavalaria, fazendo uma distinção entre os maus cavaleiros (que cometiam pilhagens, assassinatos, etc) e os que colocavam sua força e coragem em causas justas, como a proteção da Igreja e dos humildes. É necessário enfatizar que a Igreja esforçou-se para transmitir aos cavaleiros os antigos valores de justiça e paz.

Esse ideal, que tende a fazer do cavaleiro um servidor de Deus e, da cavalaria, [...] é, então, reformulado de maneira a constituir o eixo que estrutura especificamente o grupo dos *milites*. [...] ao mesmo tempo que os clérigos se esforçam para canalizar e enquadrar a atividade e a ideologia cavaleirescas, eles afirmam que o ofício das armas foi desejado por Deus e se mostra necessário, desde que seja posto a serviço de fins justos. (BASCHET, 2006, p. 119).

Para a Igreja, a guerra é proibida a princípio, pois, segundo os princípios cristãos é proibido derramar sangue. No entanto, a cruzada foi fundamentada na defesa dos bens de Deus, ou seja, na reconquista dos lugares sagrados onde Jesus ensinou (Jerusalém) e, diante disso, para Duby (1978) muitos não resistiram à vontade e alegria de irem eles mesmos combater em nome de Deus. Pois a riqueza dos santos deveria ser defendida dos agressores, e quem guerreasse em nome de Cristo, teria lugar garantido no reino de Deus.

No período da primeira cruzada, os cavaleiros recebiam o sinal da cruz e com ele a promessa do perdão dos pecados e de todas as culpas – a indulgência perpétua. Em busca da salvação pessoal, muitos cavaleiros seguiam para o combate em Jerusalém. Percebemos então que a Igreja influenciou diretamente no reordenamento da função da cavalaria. Como exemplo temos a obra escrita por Bernardo de Claraval no século XII. “O elogio à nova milícia” é um estatuto escrito para os Templários, dando diretrizes monásticas à função do cavaleiro. Por meio deste estatuto, a Igreja estava oficialmente dando a oportunidade para os cavaleiros se santificarem por meio de suas ações.

2. A FUNÇÃO EDUCACIONAL DA CAVALARIA NO SÉCULO XIII: UM ESTUDO A PARTIR DA OBRA DE RAIMUNDO LÚLIO

O século XIII trouxe consigo a consequência das cruzadas. É nesse contexto que situamos a obra de Raimundo Lúlio. Como o autor entende a função da cavalaria nesse contexto? Qual seria o papel educacional dessa instituição? Ainda haveria futuro para essa instituição? O que foi desgastado do código de honra e o que ainda poderia ser salvo? Costa (1997) é um historiador contemporâneo que assim situa Raimundo Lúlio:

O pensamento e a obra de Ramon Llull nos permite analisar a visão cristã da cavalaria peninsular diretamente envolvida no contato direto com o “outro”: o muçulmano. Ao inserir-se numa proposta

missionária de conversão — e portanto muito mais próximo do “inimigo” — Lull trouxe importantes contribuições à visão cristã da cavalaria. Sua obra *Libro del Orden de Caballería* (1279-1283?) foi fruto desse envolvimento. Embora contra as cruzadas desde o começo — era considerado um pacifista (SUGRANYES, 1986) — Ramon Llull no fim de sua vida aceitou a luta armada contra o infiel como uma forma de impor o diálogo. (COSTA, 1997, p. 231).

Raimundo Lúlio (1232-1316), em seu livro “O Livro da Ordem de Cavalaria” (1279-1283), dizia que a justiça foi desprezada pela falta de caridade no coração dos homens e, portanto, deveria a justiça voltar à honra pelo temor. O autor retoma a função da cavalaria, para ele os cavaleiros foram eleitos para defenderem a honra e a justiça, portanto, este deveria ser o mais nobre, mais amável, sábio, leal e forte, e que tivesse grandiosa coragem, ensinamentos e bons modos.

Para que os cavaleiros pudessem exercer a justiça, eles deveriam ter em mente as sete virtudes que o destacassem dos demais homens e também praticá-las, sendo elas: amabilidade, sabedoria, lealdade, força, nobre ânimo, melhor instrução e melhores costumes (COSTA, 1997).

De acordo com Lúlio (1279-1283), para o jovem escudeiro iniciar-se como cavaleiro deveria primeiramente confessar seus pecados, e que todos ficassem em oração a Deus por ele. Haveria uma festa, e no seu dia antecedente, o escudeiro deveria jejuar e orar durante todo o dia. No dia da festa, havia uma missa onde o escudeiro deveria vir até o altar, submeter-se a manter e honrar a ordem de cavalaria e aceitar os catorze artigos nos quais a fé era fundada, os dez mandamentos que Deus deu a Moisés no monte Sinai conforme está na bíblia, e os sete sacramentos da santa igreja.

Diante disso, o escudeiro se ajoelharia no altar, e um cavaleiro deveria cingir-lhe a espada, significando castidade e justiça. E como significado de caridade, o cavaleiro beijava seu escudeiro e logo em seguida, dava-lhe uma bofetada, para que o escudeiro lembre-se sempre do que ele jurou pela santa lei de Deus e pela ordem

de cavalaria. Depois de toda a cerimônia, agora o novo cavaleiro, deveria cavalgar em meio às pessoas, para que todos soubessem que ele fora feito cavaleiro. Nesse mesmo dia, a festa continuava com oferecimentos, convites, justas¹⁸⁷ e tudo que se conviesse a uma festa de cavalaria.

O maior dever da cavalaria era estar a serviço da fé cristã, e para isso, o cavaleiro deveria ter os mais nobres ideais, pois iria cumprir uma missão divina e somente os homens puros de coração deveriam participar dela. “Assim, para que a cavalaria fosse a elite dos homens, de onde ela deveria tirar seus combatentes? Ramon Llull é bastante claro: entre os nobres” (COSTA, 1997, p. 235).

Segundo Lúlio, os cavaleiros deveriam ser ricos, pois se não fossem, não teriam como possuir cavalo e armas necessárias para seu ofício. O autor também deixa isto claro quando fala sobre a festa e os presentes dados pelo nobre que arma o novo cavaleiro em sua festa de iniciação:

Naquele dia deve ser feita grande festa [...] E o senhor que faz cavaleiro deve presentear ao novo cavaleiro e aos outros novos cavaleiros; e o cavaleiro novo deve presentear, naquele dia, porque quem recebe tão grande dom como é a Ordem de Cavalaria, sua Ordem desmente se não dá segundo deve dar. Todas estas coisas e muitas outras que seriam longas de contar pertencem ao fato de dar Cavalaria. (LÚLIO, 2000, p. 75).

Na concepção de Lúlio, estas obrigações materiais deveriam ser feitas pelos nobres que ingressavam na cavalaria, e isto fazia com que a cavalaria se tornasse quase que uma elite (COSTA, 1997).

Lúlio também afirma que a maior amizade do cavaleiro deveria ser com o clérigo:

¹⁸⁷ Justa é um desporto jogado por dois cavaleiros com armaduras montados em cavalos. Consiste numa competição marcial entre dois cavaleiros montados, usando uma variedade de armas, geralmente em grupos de três por arma (como a inclinação com um lança, golpes com machados, ou golpes com a espada), entre outros, muitas vezes, como parte de um torneio. (BARBER E BARKER, 1989 *apud* Wikipedia).

Muitos são os ofícios que Deus tem dado neste mundo para ser servido pelos homens; mas todos os mais nobres, os mais honrados, os mais próximos dos ofícios que existem neste mundo são ofício de clérigo e ofício de cavaleiro; e por isso, a maior amizade que deveria existir neste mundo deveria ser entre clérigo e cavaleiro. (LÚLIO, 2000, p. 25).

Através disso, vemos que Lúlio propagava a ideia de união entre cavalaria e Igreja, e por isso a Igreja deveria guiar a cavalaria com seus ideais, para que esta não se perdesse nos pecados e tentações mundanas.

O cerimonial antecedente à sagração do noviço é outro ponto que une as duas instituições. A confissão e a data para a entronização (qualquer festa honrada do ano cristão) do cavaleiro indicam que se trata de uma cerimônia de ordem religiosa. O jejum em honra do santo do dia, a observância de não participar da festa em si (o cavaleiro não deve ouvir jograis, considerados transmissores do pecado), são sinais do sagrado totalmente inserido neste universo [...]. (COSTA, 1997, p. 237).

Lúlio (1279-1283) escreveu que o ofício da cavalaria contava com diversas regras e instruções, as quais o cavaleiro cumpriria, sendo algumas delas: manter e defender a santa fé católica; ser mantenedor e defensor do ofício de Deus; usar da fé a qual acredita; manter e defender o seu senhor terreno; nunca ajudar o povo antes de ajudar seu senhor e nunca querer destruir seu senhor; manter a justiça; cavalgar, justar, lançar a tábola, andar com armas, esgrimir, caçar, pois estes também são ofícios de cavaleiros para manter o corpo sadio; agir com justiça, sabedoria, caridade, lealdade, verdade, humildade, fortaleza, esperança, esperteza e tudo que for semelhante a isso para manter a alma pura; destruir e vencer todos os inimigos da cavalaria; honrar a ordem de cavalaria; manter em proteção viúvas, órfãos e homens despossuídos; manter todo o povo em harmonia; não se retirar da cavalaria e nunca rouba-la; não desejar a mulher alheia; não roubar nada de ninguém; não jurar falsamente; morrer pela cavalaria se for preciso. Essas regras estão detalhadas no “O Livro da Ordem de Cavalaria” (1279-1283).

Entre esses ofícios, há um ponto importante que deve ser ressaltado, onde diz que os cavaleiros devem manter todo o povo em harmonia, observa-se então que o cavaleiro era tido também como um pacificador, não só no sentido de defender o seu povo do perigo, mas também manter a harmonia entre os mesmos. São por esses motivos, que os cavaleiros eram vistos como exemplos na sociedade medieval, e despertavam o fascínio de toda a população. Lúlio diz ainda que:

Amor e temor convêm entre si contra desamor e menosprezo; e por isso, convém que o cavaleiro, por nobreza de coragem e de bons costumes, e pela honra tão alta e tão grande que lhe foi feita por eleição, e pelo cavalo e pelas armas, seja amado e temido pelas gentes, e que pelo amor retornassem a caridade e ensinamento, e pelo temor retornassem a verdade e justiça. (LÚLIO, 2000, p. 15).

Em sua obra, quando Lúlio menciona sobre a educação do cavaleiro, diz que a ciência e a escola da cavalaria se fazem ao cavaleiro ensinar seu filho, ainda em juventude, a cavalgar. Pois se o futuro cavaleiro não aprendesse a cavalgar ainda em juventude, não aprenderia na velhice. Convinha também que o filho do cavaleiro, ainda quando fosse escudeiro, soubesse cuidar de seu cavalo e que fosse súdito do seu senhor. Por conta disso, o cavaleiro deveria submeter seu filho aos cuidados de outro cavaleiro, para que o mesmo aprendesse todas as coisas pertencentes à ordem de cavalaria. Mas, Lúlio demonstra-se insatisfeito pelo fato da cavalaria não ser uma ciência e não ser ensinada pelas letras.

Assim como os juristas e os médicos e os clérigos ouvem nas ciências e livros a lição e aprendem seu ofício por doutrina de letras, é tão honrada e alta a Ordem de Cavalaria que não tão somente basta que ao escudeiro seja ensinada a Ordem de Cavalaria para cuidar do cavalo, nem para servir senhor, nem para ir com ele aos feitos de armas, nem para outras coisas semelhantes a estas; como ainda seria coisa conveniente que o homem da Ordem de Cavalaria fizesse escola, e que houvesse ciência da Cavalaria escrita em livros e que fosse arte ensinada, assim como são ensinadas as outras ciências; e que os infantes filhos dos cavaleiros aprendessem no começo a ciência que pertence à Cavalaria, e só depois fossem escudeiros e andassem pelas terras com os cavaleiros. [...] injúria muito grande é feita à Ordem de Cavalaria porque não é uma ciência ensinada pelas letras e por não ter escolas como têm as outras ciências. (LÚLIO, 2000, p. 21).

A partir desta análise, destaca-se que a proposta de Lúlio era oferecer uma ideologia cavaleiresca objetivando a formação de um projeto social lógico através de cinco pontos: função, determinação da posição social, construção de um sistema ético baseado na antítese virtude-vício, proposta de mecanismos de reforma e oferecimento de um esquema tipológico imaginário. Assim, a finalidade da obra de Lúlio era de instruir os cavaleiros nas virtudes que eram próprias da ordem da cavalaria (COSTA, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período feudal foi marcado pela fragmentação do poder central, cada senhor feudal assumia a defesa de seu território e seus habitantes, e com isso, cada feudo tinha sua organização econômica, militar e jurídica.

Em tempos de invasões vikings, muçulmanas e húngaras, diante de roubos e guerras, houve a necessidade de segurança, e esta ficava a cargo de homens de guerra, homens que guerreavam sob uma única bandeira a serviço de seu senhor e a favor da segurança e paz de seu povo, estes eram os cavaleiros.

A cavalaria foi uma instituição composta por nobres e cresceu junto aos castelos, e por virtude disso, foi adquirindo hábitos mais civilizados e refinados resultando num código de valores e honra.

Mas além de influenciada pela nobreza, a cavalaria também foi influenciada pela Igreja, que passou a tomar conta de todo ordenamento da cavalaria desde a iniciação do cavaleiro, até a sua conduta e ideais. Com isto, a Igreja teve um papel importante na estruturação da cavalaria, impedindo que os cavaleiros cometessem crimes e transmitindo a eles os valores de justiça e paz.

A partir da análise feita da obra "O Livro da Ordem de Cavalaria" de Raimundo Lúlio (1279-1283), vemos que o autor também era a favor da cristianização dos cavaleiros, e que a educação destes deveria visar à retomada de valores e ideais que, segundo Lúlio, haviam sido esquecidos no decorrer dos séculos. Com sua obra, Lúlio pretendia moralizar e formar cavaleiros de acordo com o cristianismo, pois para ele, a cavalaria deveria estar baseada nos princípios da fé cristã e estar sempre a serviço desta.

Lúlio visava uma cavalaria nobre, coberta por honrados e justos ideais. Em seu livro, criou uma ideologia baseada na fé cristã, com o propósito de ensinar aos cavaleiros seus ofícios, costumes e deveres, para que estes pudessem manter a paz entre os povos.

REFERÊNCIAS

BARBER, Richard e BARKER, Juliet. Tournaments: Jousts, Chivalry and Pageants in the Middle Ages. [S.l]: Boydell e Brewell/Boydell Press, 1989. **Justa: Wikipedia.** Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Justa_\(desporto\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Justa_(desporto)) > Acesso em: 26/04/2012:15:45h.

BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal Do ano mil à colonização da América.** São Paulo: Globo, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org). **Domínios da Historia Ensaio de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COSTA, Ricardo da. Ramon Llull (1232-1316) e o modelo cavaleiresco ibérico: o *Libro del Orden de Caballería*. In: [Revista Mediaevalia](#). Textos e Estudos 11-12 (1997), pp. 231-252 (ISSN 0872-0991). Disponível em: < <http://www.ricardocosta.com/pub/cavaperf.htm> > Acesso em: 20/03/2012: 15:02h.

COSTA, Ricardo. Apresentação do tradutor. In: LLULL, Ramon. **O Livro da Ordem de Cavalaria.** São Paulo: Giordano, 2000.

DUBY, Georges. **O tempo das catedrais A arte e a sociedade 980-1420**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

DUBY, Georges. **O ano mil**. Lisboa: Edições 70, 1986.

FRANCO, Hilário. **As Cruzadas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Bauru: Edusc, 2005.

LLULL, Ramon. **O Livro da Ordem de Cavalaria (1279-1283)**. Disponível em:
< <http://www.ricardocosta.com/> > Acesso em: 12/03/2012:13:30h.

LLULL, Ramon. **O Livro da Ordem de Cavalaria**. São Paulo: Giordano, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha. **Guizot e a Idade Média Civilização e lutas políticas**. 1977.
Tese (Doutorado em História). UNESP- Assis.

OS DIFERENTES MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS NOS MUNICÍPIOS DO NOROESTE PARANAENSE¹⁸⁸

Miqueline Borba Colnago (FAFIPA, miqueline_@hotmail.com)¹⁸⁹
Fátima Ap^a de Souza Francioli (FAFIPA, fas.francioli@hotmail.com)¹⁹⁰

RESUMO

Com o objetivo de analisar os métodos de alfabetização implantados nos doze municípios que fazem parte da Associação dos Municípios da Noroeste Paranaense-AMUNPAR, este estudo adotou como eixo teórico norteador, as teorias histórico-crítica e histórico-cultural. Para atender o objetivo proposto, o projeto foi organizado em duas etapas: na primeira etapa realizamos estudo das obras selecionadas, bem como visitas ao Núcleo Regional de Educação-NRE, para levantamento de dados considerados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e visita as doze secretarias municipais de educação diagnosticando quais os métodos de alfabetização adotados. Na segunda etapa passamos à análise dos dados coletados e a escrita do texto.

Palavras-chave: Métodos de alfabetização, Alfabetização, Teoria histórico-cultural, Teoria histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os aspectos da pesquisa que desenvolvemos no Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, no período de setembro de 2011 a setembro de 2012, que tem por objetivo analisar os métodos de alfabetização implantados nos doze municípios que compõe a Associação dos Municípios da Noroeste do Paraná-

¹⁸⁸ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da FAFIPA, com o apoio da Fundação Araucária, no período de 2010-2011.

¹⁸⁹ Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – Paraná.

¹⁹⁰ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba.

AMUNPAR. Esta investigação foi realizada tendo como eixo teórico norteador as teorias críticas da educação, especialmente a teoria histórico-crítica elaborada por Dermeval Saviani.

Nosso interesse pelos métodos de alfabetização começou a ser despertado quando constatamos que nesse pequeno espaço geográfico, constituído pelos doze municípios, não havia um consenso de teorias e métodos para desenvolver a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Para certificar a veracidade dessa constatação visitamos, num primeiro momento o Núcleo Regional de Educação – NRE, situado na cidade de Loanda e num segundo momento as secretarias municipais de educação levantando alguns dados que consideramos fundamentais para essa análise.

Para iniciarmos nossa análise levantamos junto ao NRE o número de escolas urbanas e rurais em cada município e o número de alunos matriculados. Em seguida realizamos a pesquisa de campo entrevistando as coordenadoras pedagógicas das secretarias de educação dos municípios desta região. As perguntas, previamente estruturadas, tencionavam levantar dados para sustentar nossa hipótese de que os métodos de alfabetização implantados pelos municípios seguem o modismo de uma determinada época. Para comprovar essa hipótese faremos uma incursão através da história dos métodos de alfabetização que influenciaram a educação brasileira.

OBJETIVOS

Analisar os métodos de alfabetização implantados nos municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Noroeste Paranaense – AMUNPAR;

Estudar e compreender os métodos de alfabetização adotados na educação brasileira;

Desenvolver pesquisas, análises e reflexões sobre os métodos adotados na Região do Noroeste do Paraná.

1 OS MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

1.1 Método Sintético

Ao levantar os dados de sua pesquisa Mortatti (2000) constatou que o desenvolvimento dos métodos de alfabetização aconteceu no final do século XIX e início do século XX, quando houve uma percepção da grande dificuldade que as crianças apresentavam em aprender a ler e escrever, dificuldade esta que se sobrepunha as escolas públicas, gerando conflitos entre seus adeptos, pois ambos tinham o intuito de superar os problemas em sala de aula para então facilitar aprendizagem.

Entre os anos de 1876 e 1890 acontece a institucionalização das escolas, nesse período também surge o método de alfabetização, o “Método Sintético” defendido por Silva Jardim sendo enfático à sua crítica ao método da soletração.

Silva Jardim defendia a “Teoria de Educação Positivista” formulada pelos discípulos de Comte, pois para ele a educação tinha que se apresentar de maneira “útil, prática e racional”.

A partir deste momento Silva Jardim lança seu ideário de “revolução do ensino”, que visava substituir as fases transitórias da educação, por novas e definitivas fases, como a do ensino científico.

Silva Jardim era adepto da “teoria positivista” de August Comte, onde se valorizava o passado, pois o mesmo interferia no melhoramento do presente. Certo de suas

convicções, ele se lança em sua “missão civilizadora”, propagando desta forma a educação positivista, associada a língua materna.

E depois, o positivismo tem uma parte filosófica que só os crentes muito sinceros, ou os ignorantes de marca maior, deixam de aplicar: e é essa parte filosófica que, digo-o altamente, e esta bem claro nos meus programas, aplico ao ensino da língua que sem duvida nas mãos de uma competente trará a reforma do ensino da língua materna e a verdadeira teoria da linguagem applicada á lingua portuguesa. É essa coisa tão pedida, tão falada o tal methodo intuitivo, concreto, etc. Applico a lei dos três estados; a teoria biológica e social da fala humana, da linguagem dos animais, a theoria cerebral, a relatividade dos conhecimentos; combino essas noções filosóficas com os trabalhos de filologia moderna [...] (MORTATTI, 2000, apud JARDIM, 1884, p. 2).

Tendo o intuito de transformar e melhorar os meios de alfabetização, Silva Jardim, começa a divulgação e propagação do “Método João de Deus”, contido na Cartilha Maternal, publicada em Portugal em 1876.

A mesma propagou-se no Brasil no início da década de 1880, mas desde do final da década de 1870 ela já era conhecida nas províncias de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo utilizada principalmente por professores positivistas. Ficando conhecida como “Método João de Deus”. Este método baseava-se: “[...] nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (MORTATTI, p. 5).

No final do século XIX foram produzidas as primeiras cartilhas que eram baseadas no “método de marcha sintética”, e as mesmas vigoraram por algum tempo nas províncias do país e merecem destaque pela sua permanência: a Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro; a Cartilha da Infância de Thomas Paulo do Bom Sucesso Galhardo; e primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho. Merecendo também destaque João Köpke que cria o Methodo Racional e Rapido para Aprender a Lêr

sem Soletrar, de 1874 tendo sua 2ª edição revisada, onde é apresentado o método de silabação para o ensino da leitura

Este método priorizava a leitura, devido ao alto custo e manutenção do material utilizado na escrita, também vale destacar que este método é o mais antigo e o mais conhecido.

O ensino da leitura tinha início com as “Cartas do ABC” e só depois era introduzida a cópia de documentos manuscritos. Para essa aprendizagem era usado os métodos de marcha sintética que era:

[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes as letras; e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópias, ditados e formação de frases, enfatizando o desenho correto das letras” (MORTATTI, p. 4).

Este método também baseava-se na associação de estímulos visuais e auditivos, priorizando a memorização como recurso didático, e com isso não havia a atenção necessária ao significado das palavras., desestimulando então o interesse pela leitura. Sendo considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, pode ser aplicado a qualquer tipo criança.

O processo de aprendizagem, começa com um pequeno grau de dificuldade até chegar a um mais complexo, ou seja, este método de alfabetização parte das partes para um todo.

Vale destacar que este método não permite que a criança prossiga para uma nova fase se não dominar a fase em que está.

A maior crítica e mais importante que se percebe sobre este método, é que ele leva o aluno a perceber as partes isoladas, sem significação, impedindo desta forma uma melhor compreensão e análise, desestimulando o interesse da criança pela leitura e

consequentemente prejudicando-a na produção de textos. Pois as regras impostas por este método impede o aluno a pensar e agir por si mesmo. O método sintético vê a língua escrita como um objeto de conhecimento externo.

Durante a pesquisa e estudo desenvolvido sobre este tema, o ponto positivo e talvez considerado único para muitos estudiosos, seja que, os alunos alfabetizados através do método sintético, adquirem perfeita ortografia, pois o mesmo destaca-se por ser um ensino e regras e repetições.

1.2 Método Analítico

Segundo Maria do Rosário Longo Mortatti o início do século XX fica marcado pelo embate entre os defensores do método sintético e o método analítico, pois ambos tinham uma visão diferenciada de como ensinar os conteúdos escolares, principalmente o ensino da leitura e da escrita.

As disputas ocorridas nesse 2º momento fundam uma nova tradição: no ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada as questões de ordem psicológica da criança. (MORTATTI, p. 7).

Um dos primeiros defensores e precursores do método analítico foi Arnaldo de Oliveira Barreto. Junto a ele também estavam na defesa deste método os professores formados pela Escola Normal de São Paulo.

A grande defesa para a institucionalização do método analítico para o ensino da leitura deu-se através de um artigo escrito pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto e publicado pela Revista de Ensino em 1902.

Arnaldo de Oliveira Barreto era professor normalista formado pela Escola Normal de São Paulo em 1891, era assessor de autoridades educacionais, também era produtor de material didático, visando a divulgação de novas ideias para o ensino da leitura.

Mortatti (2000) considera um momento de grande importância, a atuação dos normalistas no movimento de constituição da alfabetização.

A partir desse movimento surge o embate entre os “mais modernos” e “modernos”, onde eles buscavam a “[...] hegemonia de tematizações, normatizações e concretizações relativamente ao ensino da leitura, da qual resulta a fundação de uma (nova) tradição” (MORTATTI, 2000, p. 78).

Sendo ambos adeptos do método analítico, a discussão que cabia a esse dois grupos na época era as diferentes maneiras de se processar o método; como a palavração; a sentencição e a historieta.

Este método para o ensino da leitura foi baseado principalmente em modelos norte-americanos que tinha seus “princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética”, (MORTATTI, 2000, p. 6). Sendo aplicado primeiramente aqui no Brasil na Escola – Modelo anexa à Escola – Normal.

Na década de 1910 durante a gestão de Oscar Thompson é oficializado e implantado o método analítico. “[...] em um primeiro momento nas escolas do estado de São Paulo”, o maior interesse desta oficialização era “consolidar o modelo cientificamente verdadeiro” (MORTATTI, 2000, p. 83), onde aparece uma nova “[...] geração de normalistas que se assumem como especialistas”. (MORTATTI, 2000, p. 85).

Com a institucionalização formal do método analítico, surge também a necessidade de reorganização do sistema público de ensino, juntamente com a reformulação das cartilhas baseadas no método sintético e a publicação de novas cartilhas e estas adequadas ao método analítico.

Dentro as quais destacam-se:

- Arte da Leitura, de Luiz Cardoso Franco, publicação em agosto de 1902, p. 573;
- Cartilha das Mães, de Arnaldo de Oliveira Barreto, sem data precisa de publicação;
- Cartilha Analytica, de Arnaldo de Oliveira Barreto, primeira publicação em 1909, chegando a 74ª edição em 1967, p. 93;
- Cartilha Moderna, de Ramon Roca Dordaç, publicada em 1902, p. 215;
- Meu Livro, de Theodoro Jeronymo de Moraes, publicada em 1909;
- Cartilha Infantil, de Carlos Alberto Gomes Cardim, sem data exata de publicação, parecendo ter sido escrita em 1910;
- Cartilha (leituras infantis) e Primeiros Passos (leituras Infantis), de Francisco Mendes Vianna;
- Nova Cartilha Analytico-Synthetica e Cartilha Ensino-Rapido da Leitura, de Mariano de Oliveira, publicada em 1915, p. 91, chegando em 1965 a edição 1.134;
- Cartilha – primeiro livro, de Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas, publicação em 1920, p. 103;
- Cartilha Proença, de Antonio Firmino de Proença, publicação em 1920, p. 105;
- Cartilha de Alfabetização, de Benedito Tolosa, escrita em 1923.

Ao longo desse momento histórico, a alfabetização – assim como a educação – vai-se consolidando como objeto de estudo tendente a autonomia e irreducibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. (MORTATTI, 2000, p. 134).

O termo “alfabetização” começa a ser usado para se referir ao ensino da leitura e da escrita somente do final de 1910.

Após essa breve contextualização histórica sobre a institucionalização do “método analítico”, faremos a explanação da aplicabilidade deste método no ensino da leitura e da escrita.

O método analítico aponta a leitura como um ato audiovisual e global, onde os educadores adeptos deste método começam a ensinar “do todo para as partes”, ou seja, a criança parte do complexo para o simples. Por exemplo:

Começa-se com uma frase, para em seguida separar as palavras e só depois dividi-las em unidades mais simples, para então extrair as sílabas.

Este método como vimos anteriormente, divide-se da seguinte forma; “palavração”, “sentenciação” e “global ou historietas”.

Na palavração, parte-se da palavra, onde serão primeiramente apresentados os vocábulos e em seguida serão mostrados todos os sons e somente após a criança adquirir certo número de palavras é que se iniciará a formação de frases.

Na sentenciação, acontece como no exemplo usado anteriormente, onde se começa o ensino partindo do “todo para as partes”, ou seja, frases, palavras e sílabas.

No global ou historietas, surgem críticas, pois estudiosos alegam que a criança não aprende a ler, apenas decora. Este aplica-se da seguinte forma, é composto pro

várias unidades de leitura, tendo então começo, meio e fim. Este modelo tem como objetivo levar a criança a uma mais ampla e melhor compreensão.

Em síntese, este método incentiva os educandos a produzir textos, com isso visa estimular a leitura no educandos.

Outro objetivo deste método é fazer com que os alunos exponham suas ideias, e através deste objetivo fazer com que a criança desenvolva a organização e seus pensamentos.

1.3 Método Misto ou Analítico-Sintético

Segundo a autora o período de 1920 à 1970 é [...]o terceiro momento crucial do ponto de vista da constituição da alfabetização como objeto de estudo. (MORTATTI, 2000, p. 142).

Onde destaca-se Lourenço Filho por sua participação e obstinação na busca de tornar real as mudanças sócio culturais da referida época.

Em meio a essas aspirações e visando a reorganização do cenário educacional do país, em 1932 acontece o “MANIFESTO DOS PIONEIROS” engendrava os pressupostos da “Escola Nova”. Nesse manifesto vale destacar as figuras de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, ambos tinham como maior objetivo o rompimento [...] com a tradição a adaptar a educação à nova ordem política e social desejada. (MORTATTI, 2000, p. 143).

Nas décadas seguintes há o interesse de se conciliar os métodos anteriores, “sintético” e “analítico”, dando assim origem ao método “misto”. Este método consiste na sistematização dos métodos sintéticos e analíticos, essa junção deu-se por meio da propagação do teste do ABC, de Lourenço Filho.

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro “testes abc para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (1934), escrito por m. b. lourenço filho (mortatti, 2000. p. 07).

Esse teste tinha a finalidade de averiguar o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, o livro propõe oito provas, e através dessas procura avaliar e medir de maturação, buscando assim “[...]classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 07).

1.4 O Construtivismo na Alfabetização

Para Mortatti, é no final da década de 1970 que se representa o quarto momento crucial, no movimento de constituição da alfabetização como objeto de estudos.

Por volta da década de 1980 dentro da educação brasileira surge uma nova concepção de alfabetização, baseada nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, surge o construtivismo, fundamentado nas teorias de Piaget.

Essa obra chegou ao Brasil em 1985 mudando radicalmente os rumos da alfabetização no país. Desde então, o campo de pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se ensinar” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende” características da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista. (FRANCIOLI, 2011, p. 23).

Para esta concepção, o sujeito não nasce como conhecimento e nem o mesmo é dado pelo meio social, mas sim, o sujeito constrói seu conhecimento através da interação com o meio físico e social, ou seja, o sujeito age sobre o objeto de forma

assimiladora. Tal ação resulta na transformação dos instrumentos de assimilação em uma ação acomodadora.

Na teoria de Piaget; Epistemologia Genética, irá no mostrar que por mais evoluído que seja o meio social em que o sujeito nasce, não se consegue ensinar nada à um recém –nascido, nem mesmo o mais simples conhecimento objetivo, pois tanto o sujeito como o objeto, são projetos à serem desenvolvidos na interação com o meio.

A teoria construtivista é enfática ao afirmar que para que ocorra um bom desenvolvimento do sujeito, é necessário que o mesmo seja sadio bem colocado social e economicamente.

Piaget derruba a ideia de um universo de conhecimento dado, seja na bagagem hereditária (apriorismo), ou no meio físico/social (empirismo).

O construtivismo na educação defende o agir, o criar e o construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, ou seja, deve ser um processo de construção de conhecimento, o qual ocorre em condições de complementaridade entre alunos e professores e os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Para muitos estudiosos o construtivismo é o método mais indicado para a alfabetização, pois permite que a criança construa seu conhecimento conforme seu desenvolvimento cognitivo. Este método começa seu trabalho a partir do conhecimento que a criança já traz em si, e dentro da proposta de alfabetização, ocorre a junção da fala, da escrita e leitura em único processo.

Esta teoria afirma que toda criança já possui algum conhecimento, e que toda aprendizagem escolar possui um pré-história, e que para se aprender tem que praticar.

Segundo os construtivistas este método apresenta muitas vantagens ao trabalhar ao mesmo tempo com a leitura, a escrita e a produção de textos, pois ele incentiva a expressão, desperta a curiosidade, levando assim o educando a buscar a solução de seus problemas.

Sabe-se, assim, que esta concepção atribui ao sujeito toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento intelectual, negando todo ensino sistematizado que se organiza a partir dos conteúdos curriculares estabelecidos nas escolas. (FRANCIOLI, 2011, p. 25).

Nesta concepção o professor está representado como um mero facilitador da aprendizagem, onde a criança construirá hipóteses, sendo que estas gerarão conflitos e caberá a criança progredir de acordo com suas descobertas.

Segundo Francioli (2011, p. 28) “[...] toda criança segue uma evolução regular na construção da escrita testando diversas hipóteses ao percorrer a seguinte sequência: níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”.

Uma das maiores críticas apresentadas sobre o construtivismo, é que este não possui um método a ser seguido, ocasionando desta forma interpretações diferenciadas e muitas vezes errôneas entre os professores, perdendo assim seu principal interesse, a alfabetização.

Com a percepção deste problema, foi averiguado que crianças que concluíam o primário, sabiam ler e escrever, mas não tinham o domínio de interpretar textos e tão pouco conseguiam escrever textos significativos.

Com isso compreendeu-se que a alfabetização estava baseada apenas na habilidade de ler e escrever, fazia-se então necessário expandir tal conceito, pois a demanda social abrangia perspectivas mais elevadas de aprendizagem.

1.5 Método Fônico

Segundo Capovilla & Capovilla (2004) o método fônico originou-se em meados do século XVI, na Alemanha. Este método baseia-se na relação grafema e fonema, sendo ele também pautado no método sintético e seu ensino fundamentado nos códigos alfabéticos. Este método também faz uso de textos específicos para a alfabetização, e para que ocorra uma aprendizagem satisfatória a criança deve saber “o que está fazendo” e “porque está fazendo”, desta forma:

Na instrução fônica primeiro se ensina as formas e os sons das vogais, depois as consoantes, estabelecendo-se aos poucos as mais complexas. Cada letra é um fonema que ao se juntarem formam sílabas [...] e palavras. (MIRANDA, BARROS, SILVA, 2009, p. 22).

A alfabetização pelo método fônico ensina a criança codificar e a decodificar grafemas e fonemas, e com isso torna-a capaz de ler de palavras mais simples às complexas.

Segundo Capovilla & Capovilla (2004) no processo de alfabetização pelo método fônico, textos devem ser apresentados de acordo com a capacidade de decodificação e codificação da criança.

As autoras Miranda, Barros, Silva(2009) destacam as mais conhecidas técnicas para ensinar a decodificar:

- Fônica analítica – onde se utiliza palavras conhecidas pelas crianças, para então se fazer a relação entre sons e letras;
- Fônica analógica – a criança aprende a usar partes das famílias de palavras com partes que sejam semelhantes às palavras que já conhecem;
- Fônica através da escrita – decompõe as palavras em fonemas e escreve as letras que representam os fonemas;

- Fônica contextualizada – a partir da leitura do texto o aluno aprende a relação específica entre leitura e som, porém não permite ensino sistemático;
- Fônica pela silabação – identifica o som da consoante coma a vogal até formar a palavra;
- Fônica sintética – aprendem a converter tanto as letras como suas combinações em sons e misturando-os formam palavras.

Vale ressaltar que o método fônico sintético é um dos mais eficazes, pois nele a criança aprende a relação entre vogal e consoante e um ensino sistemático (metódico), onde a criança não precisa adivinhar o significado das palavras, mas torna-se capaz de codificar e decodificar palavras.

E segundo estudiosos este método possibilita a alfabetização em um menor tempo e em iguais condições para todas as crianças. Ao contrário do construtivismo, que tem no professor o papel de um simples mediador, o método fônico apresenta o professor como peça fundamental no processo de alfabetização, pois para que a criança consiga compreender o que está lendo, ela precisa antes de tudo aprender a decodificar.

1.6 A Proposta de “Alfabetização e Letramento”

Segundo Soares (2007) letramento é um estado ou condição que adquire um grupo social ou individuo como consequência de se ter apropriado da leitura e da escrita em suas práticas sociais. A autora também diz que a palavra “letramento” não existe em nosso vocabulário, e que a mesma originou-se da palavra inglesa “literacy” tendo como significado condição de ser letrado

No Brasil letramento deixou de ser apenas um processo de verificação da capacidade de decodificação e codificação da palavra, para se tornar um processo

onde é avaliado a capacidade do uso da leitura e da escrita em meio a prática social. Assim, Soares explica que “Nesse contexto, faz-se necessário alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo letrado e alfabetizado” (SOARES, 2003, p. 03).

Nesse aspecto, podemos considerar que letramento é um conceito que está arraigado a alfabetização, pois ambos fazem parte de um mesmo processo, porém são interdependentes, pois apresentam objetivos diferentes quanto “[...] aos processos cognitivos e linguístico de aprendizagem” (SOARES, 2003, p. 02).

À nossa volta usamos a prática do letramento, pois usamos a língua escrita para ler e, por isso, o termo letramento está vinculado à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais.

Em sua pesquisa Soares (2003) aponta que até a década de 1980 os métodos de alfabetização apresentavam os mesmos pressupostos, onde a criança para desenvolver a capacidade de leitura e escrita dependeria de estímulos externos selecionados e construídos de maneira artificial. A grande mudança no cenário educativo aconteceu nessa mesma década, com a divulgação da obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Ferreiro, Teberosky (1985), fundamentada na teoria construtivista de J. Piagte. A partir deste momento, toda concepção que se tinha sobre aprendizagem sofre alterações, acabando assim com o individualismo que existia entre a “[...] aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita, desmetodizando assim todos os métodos de alfabetização já conhecidos. Pois para a concepção construtivista, a criança constrói seu conhecimento através de hipóteses, sem uma sistematização [...]” (SOARES, 2003, p. 03), ou seja, através de atividades de letramento, prevalecendo, esta sobre as atividades de alfabetização.

Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética (SOARES, 2003, p. 03).

Soares (2003), ao realizar pesquisas para o desenvolvimento de seu estudo sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, percebe que há um ensino desagregado e desregrado, em que aponta as propostas pedagógicas de ensino da escrita e da leitura como prontas e acabadas. Devido a essa percepção ela ressalta que:

[...] alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando,[...] é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso este reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2003, p. 05).

Percebemos que um dos maiores interesses de Soares nesta proposta de “Alfabetização e Letramento” é desenvolver nos educandos competências cognitivas, linguística e discursiva, levando-os além da codificação e decodificação das palavras.

1.7 Teoria Histórico-Cultural: as contribuições para a alfabetização

Uma das perspectivas teóricas apontadas por Vigotski sobre o desenvolvimento da criança nos mostra dois princípios: a função natural-biológica e as funções psicológicas superiores (FPS). Para Vigotski o desenvolvimento do primeiro princípio ocorre pelos estímulos e pelas necessidades internas e biológicas, mas o segundo princípio, considerado como principal, desenvolve-se através da cultura. Nas FPS como: memória voluntária, atenção voluntária, abstração, linguagem, pensamento, só se manifesta e se desenvolve se o indivíduo se encontrar em situação de relações sociais, ou seja, é apropriando-se da cultura desenvolvida pelas gerações que o antecederam que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. O

desenvolvimento destas funções ocorrem de maneira direta, no contato com pessoas e com o meio cultural, adquirindo neste momento seu modo de agir e sua consciência.

Segundo Oliveira (1998, p. 38) o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Para Oliveira (1998), Vigotski considera que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem acontece em diferentes etapas, e só depois em um determinado momento é que ambos irão associar-se tornando-se “o pensamento verbal” e “a linguagem racional”. Neste momento o indivíduo passa de um ser biológico para se transformar em um ser sócio-histórico.

Porém Oliveira (1998, p. 47) menciona “[...] que para Vigotski, o surgimento dessa aquisição não elimina a presença da linguagem sem pensamento [...] e nem do pensamento sem linguagem”. O estudo do desenvolvimento da Linguagem e do Pensamento para Vigotski são tópicos de grande relevância que percebemos e lemos em suas obras.

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa[...]. A primeira coisa que esse estudo revela é a necessidade de se fazer uma distinção entre os dois planos da fala. Tanto o aspecto interior da fala – semântico e significativo – quanto o exterior – fonético - , embora formem uma verdadeira unidade, têm as suas próprias leis de movimento (VYGOTSKY,1989, p. 108, apud OLIVEIRA,1998, p. 53-54).

Como já observamos Vigotski procura entender o desenvolvimento dos processos psicológicos do ser humano, desta forma oferece-nos em suas obras dados e reflexões sobre a importância dos processos de aprendizagem.

A partir deste momento iremos discorrer sobre os conceitos da Zona de Desenvolvimento Próximo ou Imediato (ZDP), onde Vigotski a separa em dois níveis, ou seja, o primeiro, o nível de Desenvolvimento Real, diz sobre a capacidade que a

criança adquirir de realizar certas atividades sozinhas, caracterizando as etapas já alcançadas por elas. No segundo nível, o de Desenvolvimento Próximo ou Imediato, faz referência à capacidade que a criança tem em realizar atividades com a ajuda de mediadores, ou seja, estes oferecerão instruções ou darão assistência durante o processo das atividades de aprendizagem.

Segundo Oliveira (1998), para Vigotski esse níveis são fundamentais para o processo de construção das funções psicológicas superiores, pois é neste processo que está atribuído a interação social.

A zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 97, apud OLIVEIRA, 1998, p. 60).

O aprendizado escolar é de suma importância para o desenvolvimento da criança, devendo este ser construído a partir do nível de Desenvolvimento Real, juntamente com as possibilidades e capacidades que estas crianças apresentam, ou seja, para um melhor desenvolvimento das crianças os níveis de Desenvolvimento – real e próximo, deverão sempre caminhar juntos.

Com esta afirmação podemos perceber que é no processo da Zona de Desenvolvimento Próximo que a mediação do professor é de grande relevância ao aprendizado, pois ele torna-se um elo para que esses indivíduos alcancem níveis cada vez mais alto de desenvolvimento, impulsionando assim seu intelecto. Desta forma, percebemos que compete então à escola a responsabilidade de construir as funções psicológicas superiores dos indivíduos que estão inseridos em uma sociedade escolarizada.

2 MÉTODOS UTILIZADOS PELOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO AMUNPAR.

Municípios	Método/Tendência
Diamante do Norte	Histórico Crítico Cultural
Loanda	Construtivismo, Fônico, Alfa e Beto, Sócio interacionista
Marilena	Construtivismo
Nova Londrina	Construtivismo
Planaltina do Paraná	Histórico Crítico Cultural
Porto Rico	Global
Querência do Norte	Construtivismo e Sócio Interacionista Progressista
Santa Isabel do Ivaí	Sócio Construtivismo
Sta Cruz Monte Castelo	Fônico e Silábico
São Pedro do Paraná	Progressista
Santa Mônica	Sócio Interacionista
Itaúna do Sul	Fônico

Embora vivamos um momento de mudanças de métodos de alfabetização em algumas secretarias municipais de educação, o que se constata é que por um longo período o ensino da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental foi fundamentado na proposta da psicogênese da língua escrita. Essa proposta, desenvolvida por Emília Ferreiro (1991) e seus colaboradores se sustentou nas bases da epistemologia genética de Jean Piaget que desenvolveu a teoria construtivista. A nosso ver, essa teoria contribuiu com os resultados insignificantes que os programas oficiais de avaliação como – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a PROVA BRASIL, vêm realizando nas últimas décadas.

Enquanto o construtivismo avançava seu domínio na área da alfabetização, outros pesquisadores brasileiros desenvolviam estudos em outras perspectivas teóricas, buscando alternativas pedagógicas para consolidar diferentes propostas de alfabetização e enfrentar o fracasso escolar evidenciado nos resultados das pesquisas nacionais de educação. Foi assim que, na década de 1990, surgiu o método fônico desenvolvido pelos Capovilla (2002) e a proposta de alfabetização denominada “alfabetização e letramento”, desenvolvida por Magda Soares (2004).

No entanto, essas propostas não enfatizam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) que nos estudos de Vigotski (1995) são funções

desenvolvidas na escola, através de um ensino sistematicamente organizado, cujo objetivo é desenvolver os conceitos científicos. Assim como Vigotski (2000) analisou a importância do ensino dos conceitos científicos na escola para o desenvolvimento do pensamento da criança, Saviani (1991-2005) defende que a escola realize a socialização do saber sistematizado. Também da mesma forma que Vigotski (1995-2000) mostrou que os conceitos espontâneos formam a base a partir da qual o pensamento da criança pode desenvolver os conceitos científicos pela mediação do ensino escolar, Saviani mostrou que a cultura popular é a base a partir da qual se desenvolve a cultura erudita, o saber sistematizado.

CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão de que os métodos de alfabetização implantados pelos municípios pesquisados seguem o modismo de uma determinada época. Portanto, se faz necessário para um melhor aprendizado, a organização de um ensino sistematicamente organizado que priorize a aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, para que se possa imprimir no alfabetizando o interesse pela transformação da sua prática social.

REFERÊNCIAS

- CAPOVILLA, A. G.S.; CAPOVILLA, F. C., **Alfabetização: método fônico**. São Paulo SP. Memnon Edições Científicas, 2002.
- FRANCIOLI, F. A.S. **Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista/UNESP - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara/SP, 2012.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre RS: Artes Médicas, 1991.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, São Paulo SP. 29 de fevereiro 2004: Artmed, p. 96-100.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995

MIRANDA, B.A.S.; BARROS, G.L.; SILVA, S.T.L. **Metodo Fônico**: a eficácia do metodo fônico no processo de alfabetização. 2009. Disponível em: www.faceq.edu.br. Acesso em: 15 jul. 2012.

A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA E.J.A. APÓS A DÉCADA DE 2000 – PROEJA/PROJOVEM¹⁹¹

Miqueline Borba Colnago (FAFIPA, miqueline_@hotmail.com)¹⁹²

Josiane Aparecida Rodela (FAFIPA, josianerodela@hotmail.com)

Carla Lidiane da Silva (FAFIPA, carla.lidiane_nick@hotmail.com)

Fátima Aparecida de Souza Francioli (fas.francioli@hotmail.com)¹⁹³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer a análise dos programas educacionais “PROEJA” E “PROJOVEM” como Modalidade de Educação Básica de Jovens e Adultos e sua relação com a administração do governo atual, onde encontra-se contradições em relação ao documento oficial e a realidade deste programa educacional. Abrangendo também a atuação destes programas e as finalidades educacionais e seus sentidos, ou seja, o educando trabalhador, a formação profissionalizante e intelectual. Procuraremos evidenciar as principais características destes estudantes juntamente com sua realidade socioeconômica e as dificuldades que possam enfrentar para o ingresso nestes programas.

Palavra-Chave: Decreto. Educação. Formação. Programa. Governo e Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos desenvolvidos na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, cujo tema será analisar a formação dos trabalhadores dessa modalidade de ensino por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional- PROEJA e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

¹⁹¹ Trabalho realizado na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

¹⁹² Acadêmicas do terceiro ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba – Paranaíba.

¹⁹³ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba.

Para atender as expectativas da análise que será aqui empreendida, buscaremos compreender os decretos referentes aos programas do PROEJA e do PROJOVEM, procurando assim desmistificar a dualidade que persiste entre as duas concepções, que se refere a formação profissionalizante e a formação integrada dos educandos trabalhadores. Além disso, procuraremos também caracterizar o público alvo destes programas e sua atuação sobre a formação integrada dos educandos trabalhadores, sendo seu principal objetivo ofertar oportunidade de estudos à jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio em idade regular. Apontaremos os quesitos para o ingresso desses educandos trabalhadores a esses programas, o período para a conclusão do curso e sua integração junto ao mercado de trabalho, bem como as nuances socioeconômicas e as novas concepções de políticas educacionais.

Vale ressaltar que é de grande relevância que os jovens adultos trabalhadores, necessitam obter uma formação profissional de qualidade para ter condições de adquirir sua emancipação socioeconômica e a autonomia necessária para uma melhor e mais ampla atuação na sociedade onde se encontra inserido.

1 HISTORICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação dos adultos no Brasil é perceptível durante a colonização brasileira, após a chegada dos jesuítas, em 1549 que tinha o intuito de catequizar e instruir jovens e adultos, tanto nativos quanto colonos. Após a expulsão dos jesuítas por Marques Pombal em 1759 ocorreu uma grande desorganização no ensino e somente no império o ensino voltou a ser ordenado. Em 1910, quando o Brasil já se tornara um país republicano, milhões de pessoas com mais de 15 anos não tinham o direito de ler e escrever. Logo, alguns grupos organizaram-se em campanhas de alfabetização chamadas de “LIGAS” e em 1945, esse movimento consegue tornar oficial a educação de adultos, com a aprovação do Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945. A partir daí foram lançados projetos e programas para alfabetizar os

jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, alguns desses programas tinham a intenção de qualificar a mão de obra para o setor industrial e para currais eleitorais, pois o voto era apenas para pessoas alfabetizadas.

A educação de adultos teve sua identidade definida através de uma campanha em massa, a denominada Campanha de Educação para Adultos, lançada em 1947 que pretendia uma ação extensiva, com a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em sete meses e uma etapa de capacitação profissional. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha obteve resultados significativos, mas, durante a mesma, já no final dos anos de 1950 a visão se modificou, foi denunciado seu caráter superficial e a inadequação dos métodos utilizados para alfabetização dos adultos. Essas críticas convergiram com uma nova visão a respeito do analfabetismo, criou-se um novo paradigma pedagógico, tendo como referência o pernambucano Paulo Freire.

A Pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização, sendo empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos, todos engajados em uma ação política. Com a elaboração de uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, teve como princípio básico uma frase de Paulo Freire, que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mas, durante o regime militar os integrantes de programas e movimentos foram perseguidos e reprimidos por Órgãos do Governo Federal que só, em 1967, autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que foi extinto em 1985. Com a extinção do MOBRAL, o governo federal criou a Fundação Educar com o objetivo de acabar com o analfabetismo, mas, principalmente preparar mão de obra para os interesses capitalistas do Estado. Nesse período estava em vigor a LDB 5.692/71 que contemplava a EJA como modalidade supletiva, mas excluía as demais modalidades e não havia diferença com os objetivos do MOBRAL, ou seja, ambos visavam à profissionalização, enfatizando a leitura e a escrita apenas como codificação e decodificação de signos.

Essa situação perdurou até a nova LDB 9394/96 que passou a apresentar novas exigências e adequações, pois a partir da LDB 9394/96 a educação se compreende como um processo de formação humana, sendo dever da família e do Estado à formação do educando, preparando-o para a sociedade, tornando-o cidadão e qualificando-o para o mercado de trabalho, pois de acordo com essa Lei, a educação é um direito de todos. Nesse contexto organizacional a EJA passou a ser uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis de educação básica, tendo como público alvo jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e não tiveram acesso no ensino fundamental e médio na idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, em seu artigo 37º§1º, assegura os sistemas de ensino aos jovens e adultos, que não efetuaram os estudos em idade regular. Também no artigo 38º encontramos: “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderam a base nacional comum do currículo, habilitando ao procedimento de estudos em caráter regular”.

No ano de 2003, o Ministério da Educação - MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do novo Governo Federal. Assim, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo durante os quatro anos do governo Lula. Para isso, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado que direciona a assistência ao desenvolvimento de projetos para a alfabetização de jovens e adultos e a formação de alfabetizadores. O Programa Brasil Alfabetizado foi instituído pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, posteriormente pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Outro programa criado no governo Lula foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA – integrado com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos. É um programa do Governo Federal que foi criado em 13 de julho de 2006 através do Decreto nº 5.840 que reformulou a política da EJA na esfera federal e abriu novas possibilidades para a oferta da Educação Profissional

para alunos da EJA. As bases do PROEJA, estão estabelecidas em duas concepções: a que defende a formação integral e a que defende a separação entre a escola que ensina a pensar e a escola que ensina a fazer. Essas concepções fazem parte do Decreto Presidencial 5.154/2004, em que surge a luta pela separação entre a formação profissional e educação integrada, dicotomia esta que foi consagrada pelo Decreto 2.208/1997, do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que separou radicalmente e formalmente o ensino técnico da formação geral e básica.

O Decreto n. 2.208/1997 e outros instrumentos legais vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, 2005a, 25)

Dessa forma, este Decreto representou a retomada neoliberal da dicotomia estrutural entre formação geral e formação profissional, presente na história da educação brasileira desde a gênese do Estado Nacional brasileiro. Portanto, revogá-lo constituiu-se em um compromisso histórico e político que as forças progressistas, em embate no governo central com as forças mais conservadoras, conseguiram efetuar de forma precária, através de outro Decreto, o 5.154/2001, do presidente Lula. (FRIGOTTO, 2005a).

O Decreto 5.154/2004 do Presidente Luís Inácio Lula da Silva revoga o Decreto 2.208/97, onde mostra que não existe dicotomia na educação, a educação técnica e a educação integrada estão juntas na formação do cidadão trabalhador. Na educação integrada, não houve esforços dos governos para instituí-la nos estabelecimentos públicos, federal, estadual ou municipal. A própria sociedade não se mobilizou e nem se apropriou do decreto para reivindicar mudanças em relação à educação profissional. Um ano após a promulgação do Decreto 5.154/2004, o governo Lula resolve instituir por decreto o PROEJA em âmbito restrito das instituições federais ligadas à educação profissional. Com mais um decreto (BRASIL, 2006a), em 2006 o governo Lula fez alguns ajustes ao programa, revogando o

anterior e contemplando parcialmente as parcelas mobilizadas das instituições federais de educação profissional. Esse novo decreto amplia a possibilidade de articulação entre formação geral e profissional em outras instituições além do federal.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM é um programa do Governo de Luís Inácio Lula da Silva voltado para o público juvenil, que já completaram o quinto ano, mas não concluiu o nono ano do ensino fundamental e não tem vínculos formais para o trabalho. Suas propostas curriculares permitiram a articulação ao ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária. A educação está voltada para a profissionalização.

O PROJOVEM consiste em uma ação voltada à conclusão e certificação do ensino fundamental articulada ao ensino profissional inicial. Segundo TIRIBA, CIAVATTA, (2011) o PROJOVEM é concebido como uma intervenção de caráter emergencial tem a duração de 18 meses (inicialmente era de 12 meses), material pedagógico próprio e uma ajuda de custo para o aluno. O PROJOVEM foi instituído pela Lei 11.129, sendo redigido pela Lei 11.692, mas foi regulamentado pelo Decreto 6.692/08, que unificou os vários programas voltados para a juventude. Desenvolvidos por outros órgãos federais, passou a ser denominado PROJOVEM Integrado, desenvolvido em quatro modalidades: o PROJOVEM URBANO, sob a coordenação da Secretária-Geral da Presidência da República, consistindo na reformulação do PROJOVEM original; o PROJOVEM ADOLESCENTE – Serviço Socioeducativo, sob os cuidados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, consistindo na reestruturação do programa Agente jovem; o PROJOVEM TRABALHADOR, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, incorporando de forma unificada os programas Escola de Fábrica, Juventude cidadã e Consórcio Social da Juventude e o PROJOVEM CAMPO, o único sob a coordenação do Ministério da Educação, consistindo na reorganização do programa Saberes da Terra. Com o Decreto nº 7.649/2011, modificou-se a coordenação do

PROJOVEM Urbano, passando também a ser coordenado pelo Ministério da Educação.

2 PROEJA E A ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS TRABALHADORES

Em 2003 a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD divulgou que 68 milhões de brasileiros trabalhadores com idade acima de quinze anos não haviam completado o ensino fundamental e que apenas 6 milhões estavam matriculados na EJA.

A partir destes dados e preocupados com a ampliação de vagas para atender o público alvo, o Governo Federal através do Decreto nº 5.478/2005 cria o primeiro decreto do PROEJA, que foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, ampliando a abrangência da EJA e introduzindo novas diretrizes para oferecer cursos para os educandos do ensino fundamental da EJA.

A criação do Programa de Educação de Jovens e Adultos tem como seu ponto norteador a superação da dicotomia da educação profissionalizante e a intelectual, visando assim a integração do ensino profissionalizante com a educação básica. Segundo o MEC:

[...] impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação de profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologia e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, da falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (BRASIL, 2011, p. 01).

O decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, estipula que os cursos do PROEJA, podem ser oferecidos da seguinte maneira:

- A Educação Profissionalizante Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos;
- A Educação Profissionalizante Técnica Concomitante ao Ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos;
- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Concomitante ao Ensino Fundamental na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional Concomitante ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006, p.01)

Vale ressaltar que o intuito deste programa é ofertar oportunidades de estudos a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino médio em idade regular. Para o indivíduo ingressar neste Programa Educacional se faz necessário ter terminado o ensino fundamental, e ter a idade mínima de 18 anos. O tempo de duração do curso é de 3 anos e habilita o educando a continuar seus estudos à nível superior, como também exercer as técnicas profissionais adquiridas no curso, pois este reuni os conteúdos do ensino médio junto à capacitação profissional do indivíduo.

Essa atuação do PROEJA na vida dos educandos trabalhadores, tem a intenção de desmistificar o embate estabelecido anteriormente entre as duas concepções de ensino, que se refere à formação integral e a profissionalizante. Dentro destas intenções está embutido o grande interesse de recuperar o direito a educação. Direito que muitas vezes é negado às pessoas menos favorecidas economicamente em do nosso país.

A integração desta parte da população junto ao mercado de trabalho brasileiro resultou em nuances socioeconômicas importantíssimas, como novas concepções de políticas educacionais e a formação profissional, destacando a formação integrada, a criação de processos de democratização de acesso e a formação técnica complementar, cabendo ao PROEJA o maior destaque a partir dessa nova visão de política educacional.

Quanto ao público alvo desse programa, pode-se constatar suas particularidades como a disparidade de idade/série, o que torna justificável a mobilidade do currículo escolar que acaba resultando na baixa qualidade da formação. Percebe-se também que há uma grande predominância de mulheres nos cursos do PROEJA, que segundo os autores Castro, Barbosa e Barbosa, (2011) tem sua justificativa, pois a maioria dos cursos ofertados, estão voltados ao setor de serviço e a mulher é a que melhor adapta-se a dupla jornada de trabalho.

Também é de grande relevância destacar que grande parte dos alunos do PROEJA são desempregados, trabalhadores formais e informais de baixa remuneração e que na maioria das vezes seus empregos estão vinculados “as atividades do setor de serviço de baixos níveis de exigências de qualificação profissional e remuneração predominantes nesse setor” (CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p.137). Desse modo, percebe-se que os cursos ofertados seriam “[...] mais precisamente, uma educação para frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado” (RUMMERT, 2007, p. 38-39, *apud* CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p.137).

A grande predominância de matriculados nos PROEJAs são os adultos jovens que possuem idade inferior a 40 anos. Nas turmas de cursos técnicos integrados em cozinha e serviço de alimentação os alunos possuem idades mais elevadas, entre 41 e 54 anos. Podemos afirmar que essa predominância de alunos adultos jovens, acontece devido as expectativas de mobilidade social e a idade relativamente avançada para o mercado de trabalho. Esses alunos do PROEJA além de possuírem idades mais avançadas para o mercado de trabalho, também levam consigo os preconceitos estabelecidos dentro da própria instituição de ensino que os julgam incapazes de aprender, pois o currículo do curso é amplo. Assim, tais afirmações destacam mais as limitações de seus educandos do que as próprias possibilidades. Essas mesmas afirmações se contradizem quando as pessoas

envolvidas com o programa e a instituição reconhecem que seus alunos são mais dedicados e interessados que os alunos do ensino regular.

Outro problema que este programa enfrenta, é o preconceito que a maioria dos profissionais das instituições tem quanto aplicação das cotas que asseguram vagas em escolas públicas para alunos negros e mulatos. Na maioria das vezes esses profissionais alegam que alunos de classe média têm mais direitos e méritos devido a atuação da família na vida educacional desses alunos. Nesse sentido, essa forma de pensamento acaba por transformar as instituições de educação públicas federais, de reconhecida qualidade, em espaços privados aos filhos da classe média. Tais concepções e práticas resultam em um “preconceito institucional”.

De fato, o ‘preconceito institucional’, ao lado das políticas públicas para a educação, constitui num dos mais importantes meios de apropriação e instrumentalização dessas instituições em favor do capitalismo e dos interesses materiais e imateriais de determinadas classes sociais. (CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p.142).

Os organizadores do PROEJA procuram romper com este preconceito institucional estipulado por uma minoria de profissionais inexperiente na Educação de Jovens e Adultos.

3 PROJOVEM E SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS TRABALHADORES

Como já destacamos no primeiro item deste texto, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM foi componente estratégico da Política Nacional da Juventude do Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Investir em uma política nacional com programas e ações voltadas para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representava uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper o

ciclo das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil (BRASIL, 2005, p 5).

Com essa perspectiva, durante o ano de 2004, constituiu-se o Grupo Interministerial da Juventude, que envolveu 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a Juventude brasileira e mapear as ações governamentais que eram dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplavam segmentos juvenis. Tendo em vista a indicação de referências para uma política nacional de Juventude, o Grupo contou com a colaboração de técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na produção de informações, que incorporou resultados de pesquisas e consultas realizadas pela UNESCO e pelo Projeto Juventude do Instituto Cidadania. Além disso, o grupo acompanhou o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados destinada a acompanhar e estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude. Ao finalizar seus trabalhos, O Grupo Interministerial da Juventude, sugeriu a implantação de uma política nacional para a Juventude, que deveria compreender:

- a) O lançamento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM - voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável e menos contemplado por políticas públicas vigentes: jovens de 18 a 29 anos que não estão matriculados nas escolas e não têm vínculos formais de trabalho. O Programa assume, ao mesmo tempo, caráter emergencial - atendendo um segmento que tem necessidade de chegar ainda jovem ao ensino médio - e caráter experimental, no curso de formação - ao basear em novos paradigmas sua proposta curricular, que trata de forma integrada a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico.
- b) A constituição da Secretaria Nacional de Juventude para: a) formular, supervisionar, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a Juventude; b) articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para a implementação de políticas para a Juventude.

- c) A implantação do Conselho Nacional da Juventude, órgão colegiado integrante da estrutura básica da Secretaria - Geral da Presidência da República. Serão compostos por representantes de órgãos governamentais, organizações juvenis, organismos não governamentais e personalidades reconhecidas pelo seu trabalho com jovens. Suas finalidades são: (a) assessorar a Secretaria Nacional de Juventude na formulação de diretrizes da ação governamental; (b) promover estudos e pesquisas acerca da realidade sócio - econômica juvenil; (c) assegurar que a Política Nacional de Juventude do Governo Lula seja conduzida por meio do reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

Os jovens que participaram do Programa apresentavam alguns traços marcantes que foram considerados em todos os momentos da formulação e implementação do PROJOVEM. Isto é, são jovens que moram nas periferias das grandes cidades e que se encontram excluídos da escola e do trabalho, marcados por diversos e profundos processos de discriminação, como: étnico-racial, gênero, religião, entre outros. Também são jovens que apresentavam especificidades quanto a linguagens, motivações, valores, comportamentos, modos de vida, como também em relação ao trabalho, à escola, saúde, religião, violência e questão sexual, ou seja, são jovens que englobam trajetórias pessoais bastante diferenciadas entre si, marcadas pelas regras da sociedade de consumo, por experiências de risco e por situações de violência

O PROJOVEM foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República e em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, sendo destinado a jovens, que terminaram a quarta série, mas que não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (BRASIL, 2000, p.01)

Resumindo, o PROJOVEM ao proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma efetiva associação, pretende que ele alcance a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, bem como outras qualificações como: certificação de formação inicial e desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Para atender essas especificidades o programa deverá contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos; o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias e a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Com esse propósito o PROJOVEM propõe estratégias que reconduzam os jovens para os sistemas educacionais, criando e validando múltiplas formas e múltiplos espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o acesso aos sistemas de ensino e aumentar a probabilidade de permanência neles.

Nesse contexto o PROJOVEM concebe a educação como um processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes implícito. Sendo assim, caberá atribuição e responsabilidade a múltiplas agências como: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e a escola. Nesse projeto, entende-se o ensino como uma intervenção educacional, deliberada e planejada, que cria situações e propõe problemas que estimulem e orientem os alunos na construção e

reconstrução de suas aprendizagens. No Programa, a qualificação profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, ao mesmo tempo em que a preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia.

O PROJOVEM é dividido em quatro modalidades: PROJOVEM ADOLESCENTE, PROJOVEM CAMPO, PROJOVEM TRABALHADOR E PROJOVEM URBANO.

3.1 Projovem Adolescente

Um dos quatro eixos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, lançado em setembro de 2007 pela Presidência da República e é para jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social e tem por finalidade o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho. Os jovens são organizados em grupos, denominados coletivos, compostos por no mínimo 15 e no máximo 30 jovens. O coletivo é acompanhado por um orientador social e supervisionado por um profissional de nível superior do Centro de Referência de Assistência Social (Cras), também encarregado de atender as famílias dos jovens, por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif).

3.2 Projovem Campo

O PROJOVEM campo – saberes da terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela

da população excluídas do processo educacional, respeitando as características, étnico-racial, cultural, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Os agricultores que participam recebem um abolsa de R\$ 1.200,00 em 12 parcelas e tem de cumprir 75% da frequência. O curso com duração de dois anos é oferecido intercalando tempo-escola e tempo comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

3.3 Projovem Trabalhador

O programa **PROJOVEM Trabalhador** é focado nos jovens de 18 a 29 anos que acabaram de sair da escola, para que consigam ter um bom emprego que possam ter oportunidades de estudos e também de uma entrada no mercado de trabalho e oferece diversos cursos para especialização e qualificação daquele jovem, ao comprovar frequência nos cursos que está fazendo pelo programa, receberá uma **bolsa auxílio** mensal de R\$100 durante 6 meses. Destinada a jovens com famílias que tenham renda por pessoa de até meio salário mínimo. O programa está presente em todos os estados, desenvolvendo parcerias com os Governos do Estado e incentivando a sociedade a participar, estimulando os jovens para que eles consigam oportunidades de trabalho e também melhor inserção social.

3.4 Projovem Urbano

Visa ajudar jovens entre 18 até 29 anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando a conclusão por meio da modalidade de Educação de Jovens e adultos integrada a qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso. O programa tende a oferecer oportunidades de cidadania e desenvolvimento humano a esses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho percebemos que a verdadeira meta destes programas é uma educação de qualidade, inclusiva e eficientemente social, onde se entenda a educação como um direito de todos. Rompendo assim com o paradigma de ensiná-los a reproduzir as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo.

Desta forma o objetivo central do PROEJA é a formação integrada, ou seja, superar o hiato social, entre educação profissionalizante e educação intelectual, pois a formação integrada visa assegurar ao educando trabalhador o direito de atuar na sociedade e na política com um cidadão pertencente à um país.

Já o PROJOVEM é um programa do governo federal que tem como seu principal objetivo inserir os jovens principalmente os de baixa renda, no mercado de trabalho. Dando a eles suporte técnico, psicológico e educacional, para que ao serem inseridos na disputa por um emprego ou uma melhor colocação profissional tenham um excelente currículo a oferecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE nº 11/2000:** Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288Item=562>. Acesso em: 30 maio 2012

BRASIL, Ministério da Educação. PROEJA - Documento Base. MEC, SETEC: Brasília, 2006b.

BRASIL. **Programa nacional de inclusão de jovens:** educação, qualificação e ação comunitária PROJOVEM. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/projovem.pdf> Acesso em: 29 maio 2012.

CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense, 2011.

FAVERO, O. **Lições de História:** Os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: **Educação dos jovens e adultos**. OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J (orgs) Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.13-42.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005a. p. 21-56.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. DI. **ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Revista Brasileira de Educação. Mai (barra) Jul (barra) Ago, 2000, NH, p. 108-128.

PRAZERES, F. **História da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1780318-historia-da-educacao-jovens-adultos/>>. Acesso em: 30, maio 2012.

BRASIL. **PROJOVEM CAMPO:** Saberes da Terra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. **PROJOVEM CAMPO:** Conhecimento e oportunidade para todos. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=22>> Acesso em: 29, maio 2012.

BRASIL. **PROJOVEM**. Secretaria de Desenvolvimento social. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/portal.php/federais_projovem> Acesso em: 30 maio 2012.

BRASIL. **TRABALHO:** Ministério do Trabalho e emprego. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm>. Acesso em: 30 maio 2012.

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹⁹⁴

Mislene Rosa Lino (UNESPAR – FAFIPA)¹⁹⁵
Ana Claudia Vicente (UNESPAR – FAFIPA)
Cássia Regina Dias Pereira (UNESPAR - FAFIPA,
cassiadiaspereira@yahoo.com.br)¹⁹⁶

RESUMO

Este trabalho deu início na Escola Municipal Getúlio Vargas com a finalidade de proporcionar aos educando atendido pela Instituição momento diferenciado e lúdico. A Instituição atendida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) atende crianças e adolescente que pertencem a uma realidade social pouco favorecida. Essa realidade faz com que a criança perca o estímulo de vida e principalmente a vontade de permanecer na escola, nesse sentido o projeto Recreio Dirigido tem o objetivo de mudar essa realidade, fazendo com o educando na hora do intervalo se sinta acolhido e protegido. O lúdico é algo que não era trabalhado na hora do intervalo, toda via o intervalo era vivenciado pelos educandos de forma confusa e desinteressante, levando-os a agir de forma agressiva utilizando palavras de baixo calão e usando de violência física com os colegas. Quando são trabalhadas as brincadeiras de formas lúdicas, o ensino aprendizagem acontece de forma espontânea, dessa forma é possível ensinar por meio de jogos e brincadeiras, nesse sentido o educando aprende a respeitar as regras impostas pela sociedade. Facilitando assim o convívio social tornando-o mais agradável possível. Ao serem estimulados a brincar, o indivíduo consegue desenvolver habilidades que não seriam alcançadas sem a mediação, deste modo a mediação se faz necessária para conduzir o indivíduo ao conhecimento.

Palavras-chave: Recreio dirigido. Lúdico. Educação. Mediação.

¹⁹⁴ Trabalho realizado durante a participação dos acadêmicos no Projeto Institucional de Iniciação à Docência – PIBID no período de 2012.

¹⁹⁵ Bolsistas do Projeto Institucional de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade Estadual do Paraná Campus de Paranavaí, da subárea Pedagogia.

¹⁹⁶ Professora Orientadora. Mestre em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no campo de educação, área específica ludopedagogia. Tem como objetivo desenvolver a prática educativa tendo o lúdico como referência de trabalho, com a perspectiva de que a criança se desenvolva nas dimensões: sociais, culturais, afetivas, intelectuais e físicas tendo por eixo o lúdico.

As atividades lúdicas e criativas são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se com um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade externa). Portanto, o brinquedo é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras e que deve ser a atividade privilegiada nas instituições de educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, razão pela qual optou-se por este objeto de estudo e aplicação.

O lúdico para a criança é o meio de expressão fundamental e é através da brincadeira que esta faz sua inserção no mundo e na vida escolar. Isto nos mostra que a tarefa dos professores é de colocar a criança em circunstâncias favoráveis que lhes permitam descobrir aquilo que elas devem saber, ou seja, é criar situações mais estimuladoras para que a criança através de uma ação mediadora se desenvolva.

1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

O brincar deve se fazer presente na vida social de toda criança e principalmente no cotidiano escolar dos mesmos. Ao brincar a criança consegue se desenvolver fisicamente e intelectualmente, pois ao ser estimulado por meio de jogos as mesmas conseguem assimilar o conteúdo sem perceber que esta sendo estimulada.

Através dos jogos e brincadeiras no recreio, as crianças aprendem a respeitar regras, dividir espaço e tempo das atividades, dialogar com os colegas e aprendem a cuidar de si e dos amigos.

Macedo (2008, p. 75) diz que “Através do lúdico também se aprendem a brincar a divertir, que são qualidades da criança”. Quando brincamos de casinha ou de professor, construímos nossas hipóteses sobre estes conteúdos. A criança aprende e se desenvolve através dessas suposições e assim vão construindo sua personalidade.

Quando um programa de recreio direcionado for levado para escola, propiciará aos alunos um lazer produtivo sem correrias e gritarias pelo pátio, fazendo-os conhecer uma maneira nova de brincar estimulando a boa convivência e a socialização entre eles.

Para Kishimoto (1998), especialista em educação infantil, a criança necessita dos estímulos lúdicos, pois quando os jogos e as brincadeiras são desenvolvidos, o jogo tem efeito positivo na esfera cognitiva, social e moral. Percebe-se que é possível ao ser humano adquirir e construir o saber brincando, pois aprendemos a conviver, a ganhar ou perder, a esperar nossa vez e lidamos melhor com possíveis frustrações.

Vários estudos comprovam que o desenvolvimento infantil é um processo que depende das experiências anteriores das crianças, do ambiente em que vive e de suas relações com este. Deve-se considerá-la como um sujeito em desenvolvimento que explora as situações e formula significados, assumindo ações.

A recreação (lúdico) é uma ocorrência de todos os tempos, é parte integrante da vida de todo ser humano, mas também é um problema que surge e deve ser estudado e orientado como um dos aspectos fundamentais da estrutura social.

Quando o professor mediador utiliza do lúdico como ferramenta demonstração do conteúdo, ele proporciona aos educados uma forma de vivenciar na prática o conteúdo, fazendo com que ele aprenda de forma clara e descontraída, sendo também preparado para as aceitação e limitações impostas pela sociedade. No entanto todas as atividades lúdicas devem ser de teor pedagógico, toda via o profissional da área deve se fundamentar cientificamente para estar apto a realizar a atividade em questão.

Ao nascer a criança já está inserida no contexto social, seu desenvolvimento se dá por meio de experiência social, nada mais comum do que presenciarem situações de criança reproduzindo por meio de brincadeiras e cenas do dia-dia dos adultos. Conforme cita WAJSKO

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência socio-histórica dos adultos e mundo por eles criados. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos (WAJSKO, 2007, p. 25)

Nesse sentido, é necessário utilizar de jogos e brincadeiras para fazer com que as crianças sejam inseridas no contexto social e escolar. Quando as brincadeiras são utilizadas no período escolar propicia aos educandos um momento de aprendizagem descontraída, toda via esse conhecimento se dá de maneira fácil e rápido.

Nessa perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a dos pais e dos professores que compõem o corpo de usuário da instituição e que nela interagem cotidianamente (WAJSKO, 2007, p. 26).

Além disso, vale ressaltar que o lúdico é ponto chave para o desenvolvimento social, cultural e pedagógico do indivíduo.

O uso do brinquedo e jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), à manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 36)

Desta maneira percebe-se que os jogos e as brincadeiras são fundamentais na vida da criança, além de ser prazeroso pra ela, estimula o pensamento rápido, a linguagem, a socialização com os demais, se preparando para enfrentar os desafios. A palavra brincar não se relaciona apenas à criança, pois em todas as idades as pessoas brincam, os jogos estão presentes em todas as faixas etárias, sendo que as crianças jogam frequentemente.

Muitos estudiosos defendem o lúdico como uma ferramenta de aprendizagem, onde jogos e brincadeiras devem andar juntos com o conteúdo pedagógico e científico, um desses autores que defendem o lúdico é Chateau (1987) afirmando que é através dos jogos que a criança:

Desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as possibilidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHATEAU, 1987, p. 14).

Dessa maneira, a ludopedagogia vem com o intuito de desenvolvimento pessoal e interpessoal entre as crianças, pré-adolescentes e adolescentes, estimulando-os para que convivam socialmente dentro de um mesmo ambiente, tornando essa

relação passiva e primordialmente reflexiva, onde a educação lúdica integra prática com teoria, conforme afirma;

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológicos, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modalidade da sociedade (ALMEIDA, 2000, p. 31).

A intervenção em recreios de maneira lúdica, não é um modo para reprimir a liberdade e espontaneidade do aluno, mas sim um momento de desenvolvimento intelectual, social e moral entre os alunos de diferentes faixas etárias encontrados em um mesmo ambiente.

2- PIBID: Uma experiência na Escola Municipal Getúlio Vargas

Tendo o lúdico como eixo de trabalho, vem sendo realizadas práticas de recreio orientado na Escola Municipal Getúlio Vargas com o objetivo de promover a relação entre: recreio, brincadeira e aprendizagem, estimulando o envolvimento dos alunos com atividades lúdicas, através das quais possam aprender brincando.

O educar não é somente assegurar conhecimento, mas, principalmente, favorecer o desenvolvimento integral da personalidade do educando, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, disciplinado e feliz.

O recreio não deve ser um período onde os educandos passam despercebidos, mas sim deve ser planejado, realizado e analisado em relação ao crescimento integral, a maturidade individual, a formação de hábitos sadios.

Antes da implantação do projeto na escola ocorriam diversas situações conflitantes, tais como ofensas verbais, conflitos corporais e até mesmo situações envolvendo a polícia.

Nesse sentido o projeto tem o objetivo de minimizar essas situações citadas à cima. No entanto deve-se deixar claro que mesmo o projeto sendo pautado em fundamentação teórica ele não tem condições para sanar todos os conflitos.

Os educandos da instituição atendida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) pertence a uma comunidade carente socialmente e economicamente. Crianças que possuem uma vida social comprometida pela pobreza. Muitas vezes são privadas de atendimentos básicos. Sendo assim foi elaborado o projeto do recreio dirigido para que os mesmos tenham a oportunidade de vivenciar momentos prazerosos e diferenciados, que dificilmente vivenciariam fora do âmbito escolar.

No começo das intervenções no recreio, a receptividade dos educandos ocorreu com certa desconfiança. Em um primeiro momento muitos dos educandos não se propuseram a participar das atividades propostas pelo grupo, isso ocorreu devido à falta de vínculo afetivo e também a timidez e desconfianças advindos dos mesmos. Mas no decorrer do projeto essa postura se modificou, onde inúmeros alunos buscaram participar das brincadeiras e jogos realizados.

Com o passar dos dias os educandos foram buscando a aproximação, deixando assim o trabalho mais proveitoso. Com essa confiança sendo conquistado o trabalho tornou-se mais gratificante e produtivo. Os mesmos passaram a opinar sobre o que gostariam que fosse trabalhado no recreio dirigido nas próximas semanas.

Todas as semanas há um grupo de estudo para planejar a ação, a fim de proporcionar aos alunos dessa comunidade carente, momentos em que estes

possam vivenciar de forma prazerosa. Além de ações no recreio dirigido sempre com teor pedagógico os alunos de diferentes faixas etárias aprendem brincando em um espaço de relações sociais que é o recreio.

Não existe na criança um jogo natural. A brincadeira é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. (BOUGERE, 1998 apud WAJSKOP, p. 29)

Nesse sentido, o projeto, por meio da brincadeira e jogos tradicionais com regras visa desenvolver um espaço de melhor convívio social entre alunos de 1º ano ao 5º ano melhorando as relações entre ambos.

Após a implantação do projeto foi possível perceber um aumento na motivação e desempenho dos educandos atendidos pelo PIBID elevando assim, a frequência dos mesmos, bem como o desenvolvendo nas dimensões sociais, culturais, afetivas, físicas e intelectuais.

No recreio dirigido os educandos vivenciem os intervalos das aulas com alegria e descontração, por meio das brincadeiras dirigidas que possibilitam o raciocínio lógico, concentração, socialização, atenção, memória, disciplina e coordenação motora.

Gaelzer (1976) ressalta que educar não é somente assegurar conhecimento, mas, principalmente, favorecer o desenvolvimento integral da personalidade do educando, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, disciplinado e feliz. Percebe-se que as atividades lúdicas são de grande valia para a educação e desenvolvimento integral do aluno.

O recreio dirigido é realizado duas vezes por semana, organizado por estações, onde cada uma possui uma brincadeira e/ou jogo diferente. Cada estação visa

atender a preferências diferenciadas, ou seja, possui jogos e brincadeiras e cada aluno pode escolher em qual irá participar.

Após as estações os educados brincam durante todo o recreio intercalando as estações. Deste modo eles conseguem vivenciar um momento diferente da sua realidade. Com o decorrer do tempo houve uma melhor aceitação do projeto pelos adolescentes. Mas, mesmo com os resultados tendo melhorado, houve a necessidade de fazer algo a mais pelos educandos envolvidos no projeto.

O projeto recreio dirigido vem sendo desenvolvido com grande êxito, se estendendo além das dependências da escola, recebendo convites por outras instituições de ensino a ofertar uma mostra de como funciona o projeto na prática.

Pensando nisto foi instituído a formação de monitores recreativos dentro do projeto, com o intuito de formá-los para atuarem fora da instituição, visto que o convite já havia sido realizado. Estes monitores receberam a notícia com muito entusiasmo, uma vez que os educandos que não participavam das atividades propostas passaram a atuar juntamente com as bolsistas, com o propósito de participar do projeto. Os mesmos sentem maior interesse em organizar as brincadeiras do que participar das mesmas.

Ao ser iniciada a preparação percebeu-se que os adolescentes não conheciam o desenvolvimento das brincadeiras tradicionais. Neste momento foi atribuída maior atenção a estas, trabalhando com maior frequência estes tipos de brincadeiras para serem desenvolvidas dentro e fora da escola.

Com a mediação realizada no recreio, direcionando as brincadeiras tradicionais, os educados passaram a aceitar os monitores. Após a preparação dos monitores e, com o convite de três escolas, houve a oportunidade de desenvolvimento do projeto fora da instituição de origem. A primeira instituição de ensino atendida fora da Escola

Getulio Vargas, foi a Escola Municipal Rotary Arenito, onde os alunos monitores colocaram em prática as experiências adquiridas.

Foram realizadas três estações de brincadeiras havendo uma aceitação da maioria das crianças, recebendo com muito entusiasmo o momento diferenciado no recreio.

A segunda instituição que realizou o convite foi a Escola Municipal Elza Casseli, onde foi realizado um grupo de estudo para planejar as atividades para o recreio. Necessitava-se de uma divisão entre brincadeiras para os educandos de maior faixa etária e para os de menor idade. Após tudo planejado foi realizado o recreio com êxito, havendo total participação dos alunos.

Por fim, a terceira escola visitada pelas bolsistas PIBD CAPES, foi a Escola Municipal Hermeto Botelho. Ao chegar os educando se deparam com uma realidade diferente das escolas visitadas até o momento, pois as duas escolas visitadas anteriormente possuíam a mesma realidade econômica. Ao se deparar com a estrutura da escola os mesmos se sentiram envergonhados. Mas no decorrer do intervalo os mesmos foram percebendo que todos ali eram crianças, e criança necessita brincar.

As estações foram montadas e desenvolvidas com sucesso, o recreio foi mais corrido do que os anteriores, pois a quantidade de educando atendido pela instituição é superior as demais escolas visitadas.

Ao chegarem às escolas que ofertaram o convite, os educando da escola Getulio Vargas observou um recreio sem a mediação de um professor e, nessa observação os mesmos acharam que tudo era muito desorganizado, levando os mesmos a fazerem comparações entre o recreio das outras Instituições com a Instituição a qual pertence.

Os educando relataram que toda Instituição deveriam ter o recreio dirigido, pois os mesmo puderam observar as diferença de um recreio com orientação e o recreio sem orientação. Os educando atendidos pelo PIBID conseguiram perceber a importância de ser monitor, toda via essa formação de monitores é algo que terá continuidade na instituição.

Ao serem capacitados pelo projeto como monitores, os mesmos se tornaram mais responsáveis, e cuidadosos com suas ações. O respeito acontece de forma mutua entre bolsista e educando, os educando de mostram prazer em participar das atividades proposta pelas bolsistas.

A cada intervenção e realizada, fica claro que o lúdico é indispensável no ambiente escolar, com este trabalho de Iniciação à Docência (PIBID), espera-se enquanto bolsistas, da área de pedagogia contribuir com o desenvolvimento educacional das crianças e ao mesmo tempo adquirir fundamentação teórico-metodológica para a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção, tendo como objeto de estudo a ludopedagogia, objetiva evidenciar a importância de uma prática educativa a partir do lúdico, uma vez que uma ação pedagógica organizada e desenvolvida nesta perspectiva poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças nas dimensões: social, cultural, afetiva, intelectual e física.

Para efetivação de um trabalho tendo como eixo o lúdico, o recreio é um espaço de descanso após um período de aula. Possibilitando que, através de um acompanhamento pedagógico, o recreio se torne um momento de descontração e alegria, evitando as brigas e os acidentes.

Uma avaliação inicial evidencia resultados significativos com o desenvolvimento do projeto. Há uma enorme satisfação das crianças, diminuíram-se os conflitos corporais e a libido sexual. O recreio passou a ser um momento agradável para os educandos.

Dessa maneira espera-se que todos os participantes do programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consiga com parceria com a Escola Municipal Getúlio Vargas aumentar o desenvolvimento dos educandos e como consequência elevar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 8.ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- CHATEAU, Jean. Por que a criança brinca? In: _____. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987, p. 13-33.
- GAELZER, Lenea. **O recreio na escola de primeiro grau**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1976.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- MACEDO, Lino. **Aprender com jogos e situação problema**. Artmed Editora. 1ª Edição -2000.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições para a educação escolar¹⁹⁷

Nayara Patrícia Vaz de Sousa – UNESPAR/FAFIPA
(nayarapaty_vs@hotmail.com)¹⁹⁸

Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR/FAFIPA
(fas.francioli@hotmail.com)¹⁹⁹

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de pesquisa da educação e propõem-se a investigar as relações entre a teoria Histórico-Cultural desenvolvida por L.S. Vigotski e a teoria Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani. Ao aproximar essas teorias este estudo buscará compreender suas principais contribuições para a educação escolar. No entanto, para compreender os pressupostos teóricos que norteiam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica é fundamental apresentar a teoria do Materialismo Histórico-Dialético como base filosófica que sustenta os princípios por elas adotados. Espero também contribuir para que os profissionais da educação revejam sua própria ação pedagógica e permitir através do mesmo que eles percebam a importância da escola.

Palavras-chaves: Teoria histórico-cultural. Teoria histórico-crítica. Educação escolar.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa direcionada no âmbito educacional pretende investigar as relações entre a teoria Histórico-Cultural e a teoria Histórico-Crítica e suas contribuições para a educação escolar. Nesse sentido procurar-se-á identificar qual a contribuição das duas teorias para a educação escolar partindo do pressuposto de

¹⁹⁷Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia com análises parciais.

¹⁹⁸Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

¹⁹⁹Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

que ambas têm sua base teórica na filosofia do materialismo histórico-dialético, cunhada por Karl Marx (1818-1883), em relação às ações do homem e natureza.

Para tanto, considerando a especificidade da temática da presente investigação, estaremos ancorados nos pressupostos da metodologia dialética pretendendo, dessa forma, abordar no contexto das teorias Histórico-Crítica e Histórico-Cultural as contribuições das mesmas para a educação, com a intenção de resgatar a importância de cada uma para analisar e compreender a função social da escola. O interesse por este estudo nasceu da minha inquietude particular como aluna do curso de pedagogia, ou seja, a necessidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos como instrumentos para exercer minha profissão como educadora. Essa questão, aliada às considerações sobre a complexidade dos saberes necessários ao exercício da profissão docente, podem possibilitar aos futuros professores uma visão do processo educacional, como um todo.

Algumas dessas ideias postas por mim ainda são provisórias, por isso, através desse estudo pretendo impulsionar e dividir os meus pensamentos com outros profissionais que pesquisam nesse mesmo campo teórico.

Desta forma, para atender os objetivos aqui propostos, esse trabalho será organizado em três momentos cruciais, assim organizados: a princípio apresentaremos a vida do filósofo Karl Marx e seu pensamento sobre a teoria do materialismo histórico e dialético, ressaltando que as pesquisas de Vigotsky (1896-1934) e Saviani estão fundamentadas na sua base filosófica. No segundo momento, desenvolveremos análises a respeito dos pressupostos da teoria denominada por Vigotski de Psicologia Histórico-Cultural, definindo o pensamento do autor vinculado à teoria marxista. E no terceiro momento, analisaremos a teoria histórico-crítica, desenvolvida por Saviani que desenvolveu uma pedagogia voltada para a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo, articulada com o compromisso da transformação social, cujos pressupostos estão fundamentados na concepção dialética da história humana. Como estas duas

teorias partem dos mesmos pressupostos teóricos, é válido afirmar que podemos associá-las para discutir a educação escolar²⁰⁰.

1. KARL MARX E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

De acordo com Leandro Konder (1999) Karl Marx nasceu no dia 5 de maio de 1818, em Tréves (Prússia Renana), mas atualmente é uma região situada na Alemanha Ocidental, nas fronteiras com a França. Era filho de uma família culta, estudou direito, história, filosofia, arte e literatura. Muitas matérias o interessavam e ele não sabia em qual se fixar. Mais tarde, concluindo seus estudos dedicando-se à elaboração de sua tese de doutorado na Universidade de Berlim durante os anos de 1838, 1839 e 1840. Konder explica que nesse tempo sobrava-lhe tempo de ler e ele estudava com afinco as obras de Hegel, Spinoza, Kant, Leibniz, Aristóteles e Epicuro. No entanto, decidiu não defender sua tese, acabou desistindo, e foi então para a Universidade de Iena (1841), quando defendeu brilhantemente a sua tese de doutorado sobre a filosofia de Epicuro.

Segundo Konder (1999) quando Hegel morreu, em 1831, Marx ainda era uma criança. Por isso, nem chegou a conhecê-lo pessoalmente, mas aprendeu com Hegel, pela leitura dos seus livros. Nessa época mostrava-se um hegeliano idealista, participando do círculo dos "Hegelianos de Esquerda", constituído por jovens que extraíam ideias revolucionárias da filosofia de Hegel. Isso contribuiu para torná-lo um revolucionário. Konder, analisando a vida de Marx, destacou a seguinte característica:

Para Marx:

"A vida na sociedade capitalista, apresenta numerosas contradições. A principal delas, porém aquela que afeta de maneira mais constante

²⁰⁰ As contribuições das tendências Histórico-cultural e Histórico-crítica para a educação escolar fazem parte das análises finais do artigo de trabalho de conclusão do curso de graduação em pedagogia não abordadas neste trabalho.

é socialmente mais decisiva a existência dos indivíduos, é a contradição entre o trabalho e o capital quer dizer entre o proletariado e a burguesia” [...] (KONDER, 1999, p. 44).

Essa característica é um ponto essencial na teoria materialista que analisa o desenvolvimento humano a partir da relação homem e trabalho e das diferentes classes sociais. Esse tipo de análise aponta a direção necessária à superação dessa contradição essencial da sociedade capitalista, que segundo Marx, é a da ascensão revolucionária da classe operária, com a criação da sociedade socialista.

Segundo Fontes (1998), o jovem Marx se integrou na vida intelectual e política, dentro da qual se fortaleciam tendências de oposição à monarquia absolutista da Prússia. Em 1844, Marx conheceu Engels e tornou-se seu amigo íntimo. Juntos participaram de grupos revolucionários em Paris, mas Marx foi expulso em 1845 por ser considerado um elemento perigoso. No entanto, Marx e Engels, puseram-se de acordo para a feitura de uma obra de crítica às tendências ideológicas burguesas, que disputavam a consciência oposicionista, bem como as concepções utópicas do socialismo. A contraposição positiva da crítica seria a exposição de uma teoria da história, que se apresentava como científica e que seria proposta como novo fundamento para a luta emancipadora pelo comunismo. Marx mais tarde desenvolveu a teoria do materialismo histórico e dialético.

Leandro Konder (2009) em seu texto “A Dialética e o Marxismo”, aborda que em Marx surge à possibilidade de se pensar o sentido da história não a partir de uma razão constituída, mas a partir de uma razão constituinte. Para Konder:

O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos. Sem se entregar a uma visão irracionalista da história, Marx abre caminho para uma dialética que pode superar o determinismo, isto é, pode acolher a riqueza do subjetivo na objetividade, ou, em outras palavras, pode continuar respeitando a necessidade e ao mesmo tempo pode assimilar a liberdade (sem estreitá-la). (KONDER, 2009)

Se existe alguma possibilidade de revitalização do marxismo como teoria, ela depende, certamente, dessa recuperação das raízes da dialética. Nas atuais circunstâncias, a dialética enfrenta o desafio de um recomeço. (KONDER, 2009).

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse momento apresentaremos algumas hipóteses levantadas pela teoria Histórico Cultural que tem como principal referência Lev Semynovich Vigotski (1896-1934). Buscando entender algumas interpretações da teoria Vigotskiana, faz-se necessário conhecer a sua vida.

Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, na Bielo-Rússia, era filho de uma família judaica que constantemente contribuiu para a sua formação ainda enquanto criança. Mais tarde, em 1917, concluiu os seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou. Estudou Medicina e lecionou literatura e psicologia, despertando o seu interesse em desenvolver uma teoria voltada para a psicologia, ressaltada dentro da base filosófica do materialismo histórico-dialético. Entre seus estudos não podemos deixar de mencionar alguns dos seus colaboradores integrantes da Psicologia Histórico Cultural como: Alexander Romanovich Luria e Alexis N. Leontiev, onde juntos constituíram a chama "troika".

Em 1934, Vigotski faleceu prematuramente de tuberculose deixando uma brilhante carreira de pesquisador. Suas pesquisas desvelaram o desenvolvimento psíquico do indivíduo desde a pré-história até o homem tornar-se social.

Para isso, neste trabalho não será possível abordar todos os aspectos de sua obra, no entanto buscaremos fazer uma síntese das principais ideias apresentadas nos seus escritos. As ideias de Vigotski só foram divulgadas além dos limites da União Soviética, graças a seus colaboradores, como por exemplo, o incansável Luria que desde 1924 encontrava-se influenciado com os preceitos da psicologia materialista.

Luria (2010) esclareceu que desde o início o propósito de Vigotski era tentar construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas, ressaltando o entusiasmo dos que o liam e ouviam, a ponto de afirmar que ele era um gênio.

Não é exagero dizer que Vigotski era um gênero. Ao longo dos de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplidão de conhecimentos em muitos campos e sua capacidade para antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, 2010, p.21).

O trabalho de Vigotski e seus companheiros visou rever alguns conceitos que obtiveram persuasão na psicologia. Examinando esta situação ele recorreu a alguns estudos de teóricos da época chegando a ter acesso à obra de Piaget “A linguagem e o pensamento da Criança”, que foi estudado cuidadosamente, o que resultou em severas críticas à teoria adotada por Piaget.

Segundo Luria (2010), o estilo de sua pesquisa, especialmente o uso que fez do método clínico no estudo do processo cognitivo individual, era muito compatível com os objetivos que tinha em descobrir as diferenças qualitativas que distingue as crianças em diferentes idades. Luria também ressalta que Vigotski foi considerado o maior teórico do marxismo. Quando influenciado pelas ideias de Marx concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Isto é, o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio.

Rego (2011), afirma que Vigotski, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, considerava que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo com o meio externo.

Vigotski entendia que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto.

É através do trabalho, uma atividade prática e consciente, que o homem atua sobre a natureza. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. A noção de produção pelo trabalho (encarado como motor do processo histórico) não apenas diferencia o homem dos outros animais como também explica: é pela produção que se desvenda o caráter social e histórico do homem. O homem é um ser social e histórico e é a satisfação de suas necessidades que o leva a trabalhar e transformar a natureza, estabelecer relações com seus semelhantes, produzir conhecimentos, construir a sociedade e fazer a história. É entendido assim como um ser em permanente construção, que vai se construindo no espaço social e no tempo histórico (REGO, 2011, p. 96).

Segundo Rego (2011) Vigotski acreditava que para compreender as formas especificamente humanas era necessário descobrir a relação entre a dimensão biológica (os processos naturais, como: a maturação física e os mecanismos sensoriais) e a cultural (mecanismos gerais através do qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana). Nesse aspecto, podemos dizer que a teoria de Vigotski pode ser analisada dentro de uma psicologia cultural, histórica e instrumental que moldam a estrutura daquelas formas de atividade que distinguem o homem dos animais, isto é, enquanto o animal reproduz a sua espécie, o ser humano é caracterizado pela sua consciência e identidade.

Rego (2011) refere-se à relação indivíduo/sociedade, que segundo a autora Vigotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Em outras palavras, quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

Rego (2011), diz que de acordo com Vigotski, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança, desde muito pequenas, através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. Como por exemplo, no seu cotidiano a criança observa, experimenta, imita e, como recebe instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas a uma série de questões. Como membro de um grupo sociocultural determinado, a criança vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo material cultural (conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo) a que tem acesso. Deste modo muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimento do mundo que a cerca.

Segundo Luria (2010), desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. Através da constante mediação dos adultos processos psicológicos instrumentais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos.

Rego (2011) constatou que para Vigotski, a escola, é fundamental para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, pois permite a transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos, além de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

Luria (2010) aborda que de 1928 a 1934 suas energias concentraram-se em demonstrar a origem social e estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores. Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana. Na ocasião de sua morte, meus colegas e eu tínhamos desenvolvido duas

estratégias complementares para descobrir as influências recíprocas exercidas pelos fatores biológicos e sociais das funções psicológicas superiores. A primeira estratégia consistia em traçar o desenvolvimento de tais funções a partir das funções naturais, biologicamente determinadas, que as precedem. A segunda estratégia era constituída pelo estudo da dissolução das funções psicológicas superiores como resultado de algum tipo de agressão ao organismo.

Nas últimas décadas, segundo Duarte (2007) Vigotski vem se tornando muito famoso no Brasil, antes mesmo de ser conhecido “pessoalmente”, através de seus próprios escritos, sem tradutores que buscam “aprimorar” seu estilo de escrita. Para Duarte isto tem provocado muitos equívocos sobre a interpretação de sua teoria e incorrendo em muitos erros quando se trata do campo educacional.

É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vigotski e sua escola, sem que apareça sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras *A Formação Social da Mente* (VYGOTSKY, 1984) e *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 1979) (DUARTE, 2007, p. 76).

Para Duarte, muitos autores não estão aptos a mencionar os escritos de Vigotski, tornando as suas interpretações um equívoco, e os seus textos estão sendo produzidos sem cautela. Sobretudo, diz Duarte, é preocupante pensar a que rumo está sendo direcionado o estudo da obra de Vigotski. Segundo Duarte (2007):

Não estamos afirmando que não exista, dentre os pesquisadores em educação no Brasil, o esforço por estudar Vigotski de forma aprofundada. Entretanto nota-se que esforço existe, mas o que tem predominado são divulgações inerentes (DUARTE, 2007, p.77).

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Passaremos agora à análise da pedagogia Histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani sob os pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético.

Entretanto deve ser compreendida como um marco na educação brasileira, porém ainda pouco praticada.

Saviani é natural da cidade de Santo Antônio de Posse (SP), cursou o primário no Grupo Escolar de Vila Invernada, São Paulo (1951-1954) e os cursos ginásial e colegial nos Seminários de Cuiabá-MT e Campo Grande (MS) (1955-1961). Iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP) (1962). Formou-se em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) em 1966, onde também se doutorou em filosofia da educação (1971). Obteve o título de livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986) e realizou "estágio sênior" na Itália (1994-1995). Desde 1967 é professor do ensino superior e autor de um grande número de trabalhos.

De acordo com Saviani (2011) a pedagogia Histórico-Crítica deve ser compreendida no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. Ele ressalta que a pedagogia histórico-crítica foi tomando forma à medida que se diferenciava no bojo das concepções críticas. Segundo Saviani (2011, p.57)

[...] ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista, pois as críticas difundidas pelo crítico-reprodutivismo é algo que se considera superado.

De acordo com Saviani (2011), algumas obras tiveram extrema influência para empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção. Que por sua vez, passou a ser chamada de corrente crítico-reprodutivista porque não se pode negar ser caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós podemos

dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e pedagogia tecnicista, são críticas.

Para Saviani (2011) essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e a pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista.

Em verdade, diz Saviani (2011) é possível afirmar que a pedagogia histórico-crítica pode ser considerada um sinônimo de pedagogia dialética. Em outros termos, Saviani busca traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético como filosofia, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979.

Saviani (2011), nos leva a expressão pedagogia histórico-crítica, envolvendo a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade, assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.

Nesse sentido, a pedagogia proposta por Saviani concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a histórica, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material.

Ainda Saviani (2011), aborda que o homem diferentemente dos outros animais que se adaptam à realidade natural garantindo sua própria existência, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é o trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidade, é, pois, uma ação intencional: “Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo a cultura)” (SAVIANI, 2011, p. 11).

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção. E consequentemente o que não for garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.

Segundo Saviani (2011) se compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção a sua compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa

forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas.

Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2011, p. 13).

Para Saviani o papel da escola será o de “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nesse sentido, as atividades da educação básica devem organizar-se a partir do que chamamos de chamarmos isso de currículo, isto é, é na organização do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Para tanto, no Brasil esta corrente pedagógica firmou-se fundamentalmente, a partir de 1979.

Quando falamos numa corrente pedagógica, normalmente pensamos na teoria, ou seja, na teoria da educação que essa corrente desenvolve e elabora, o que nos leva a pensar a teoria em termos de sua consistência lógica e em termos do seu potencial, quer dizer de sua força, do seu influxo em direção à prática pedagógica. E acabamos não pensando, pelo menos na forma mais intensa, no caminho inverso, isto é, o caminho que vai da prática à teoria. Nesse âmbito seria possível, sem dúvida, pensar nos desafios teóricos que a pedagogia histórico-crítica enfrenta (SAVIANI, 2011, p.89).

Assim Saviani (2011) aponta que a ação desenvolvida pela educação é uma ação que tem viabilidade, é uma ação que só se exerce com base em suporte material. Logo, ela realiza-se num contexto de materialidade. Nos estudos de Saviani, ele indica que o próprio Marx, quando analisa a produção não material, distingue duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do produtor.

Saviani (2011) ao exemplificar, fala em relação aos livros no sentido, em que um livro é material, mas o que ele contém são ideias, são teorias, portanto algo

imaterial. Então o produto da elaboração de um livro é imaterial, são ideias, mas essas ideias são veiculadas pela materialidade, pelo livro que se manifesta fisicamente. A ação educativa, portanto, desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições também materiais.

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações, e de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real (SAVIANI, 2011, p. 119).

A questão do método pedagógico é algo que Saviani (2011) procurou sempre explicar a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico. Aí aparecem outras questões como o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor. Nesse caso faz-se necessário compreender o problema das relações sociais. Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção. Nesse sentido, a educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Diante da pesquisa desenvolvida, constatamos por meio do materialismo histórico-dialético que o homem deve ser considerado como um sujeito histórico que se apropria da cultura produzida modificando o que foi construído pelo processo dialético.

Assim notamos que através dos temas e leituras realizadas que Vigotski e Saviani adotaram os parâmetros difundidos pelo materialismo histórico-dialético, e que em engajados no mesmo, construíram o que conhecemos por Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica.

Vigotski para elaborar a sua teoria e mais tarde realizar seus experimentos, desenvolveu estudos para entender o psiquismo humano, onde ele e seus colaboradores procuravam resultados a partir da interação com o outro por meio do contexto social. Assim encontramos contextos designados como psicologia histórico-cultural.

A pedagogia histórico-crítica estabelecida por Saviani carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade, mas por seus fundamentos teóricos e metodológicos. Concebe o homem como ativo, social e histórico, a sociedade é concebida pela produção histórica dos homens, que através do trabalho, produzem sua vida material.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FONTES, M. **A ideologia alemã: Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KONDER, L. **A Dialética e o Marxismo**. 2009. Disponível em <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/1111-a-dialetica-e-o-marxismo>: Acesso em: 23/08/2012.

_____. **Marx: Vida e Obra**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico- Crítica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

**PIBID/UNESPAR - PEDAGOGIA SUB-PROJETO “DIVERSIARTE” –
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM OLHAR VOLTADO À ARTE COMO ALIADA
NO PROCESSO EDUCACIONAL**

Ornela Ortiz Vilela (UNESPAR - Campus Paranavaí. E-mail:
orortiz_vilela@hotmail.com)²

Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR – Campus Paranavaí. E-mail:
nilvaobs@gmail.com)³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar a relevância da arte no processo educacional, tendo como executoras as bolsistas do projeto PIBID/UNESPAR – Pedagogia sub-projeto “Diversiate”. Esta parceria tem demonstrado como as metodologias relacionadas às artes: teatro, música, produção textual, artes cênicas entre outros, podem ser instrumentos do trabalho pedagógico e contribuinte no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo apresenta resultados obtidos por meio de entrevistas de alguns integrantes da comunidade escolar e alunos, na qual os mesmos relatam o reflexo do PIBID na postura, quanto à aprendizagem, comportamento e relacionamento com o outro e como as metodologias já mencionadas podem mudar as perspectivas de futuro dos alunos, já que sua proposta é realizar encontros no contra turno escolar desenvolvendo temas sobre os valores humanos e as artes. Visa também apresentar os resultados dessa contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam uma melhora nas questões de responsabilidade e compromisso dos educandos e elevação da autoestima.

Palavras-chave: PIBID/UNESPAR. Diversiarte. Arte. Teatro.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar com a aprendizagem do saber elaborado, é possível construir um indivíduo capaz de exercer seu papel na sociedade. O docente é o protagonista deste cenário, porém não há personagem principal sem o coadjuvante que seriam os discentes, pois é necessário ocorrer uma troca entre os papéis envolvidos para

haver uma contribuição no crescimento de cada um, pois todos querem atingir o mesmo ponto, que é o sucesso do processo educacional.

A cultura pode contribuir muito nesta caminhada, pois ela possibilita modificar a realidade vivida por muitos indivíduos que compõe a sociedade, pois a arte pode alterar a percepção de realidade. Contudo, muitos não possuem acesso a estes conhecimentos, desta forma através do PIBID/UNESPAR – Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” que procurou inserir os nossos educandos neste mundo colorido e maravilhoso que envolve a arte, demonstrando a eles como este mecanismo pode ser construtivo.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo, demonstrar que o PIBID/UNESPAR - Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” por meio dos encaminhamentos desenvolvidos: oficinas de música, teatro, vídeos, debates, produção textual entre outros tem colaborado com o processo de ensino-aprendizagem, pois despertou nos alunos prazer em conhecer o novo e disposição para o mesmo, transformando-o parte de cada um.

Os acadêmicos participantes do PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” entraram em contato com a realidade da escola, constatando o meio social em que vivem os alunos, buscando assim modificá-lo, propondo a eles que este passo é unicamente responsabilidade deles.

Como a arte é o coração do PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” 2012 os educandos estão se identificando com as propostas, produzindo gradativamente resultados cada vez melhores.

O PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, pode apontar resultados alcançados, pois a cumplicidade das bolsistas em realmente fazerem a diferença na realidade de nossos alunos é o que torna o projeto gratificante para todos que estão

envolvidos de maneira direta ou indiretamente. Assim sendo isto é o que pretendemos demonstrar neste trabalho.

1 Escola Estadual Maristela – Retrato

A realidade em que a Escola Estadual “Maristela” – E. F. esta inclusa é uma verdade bastante comum em nosso país, pois faz parte de um município do noroeste do Paraná – Alto Paraná, mais precisamente no distrito Maristela, na qual sua base econômica são as indústrias moveleiras e a agricultura, que são vistos por alguns jovens que aqui habitam como o único caminho a ser percorrido para alcançar seus objetivos. Além dos jovens que são atraídos para um mundo de fantasia, no qual o “financiamento fácil” e sensação de poder são imagens distorcidas de um futuro promissor. Porém, a escola ainda tem sido vista por alguns como um caminho indispensável para crescimento pessoal e social, pois ela possui uma grande parcela de responsabilidade em concretizar a construção de uma identidade em cada aluno que por ela passa, auxiliando no processo de construção do cidadão.

Realizando um estudo sobre o perfil da escola, utilizando o documento Projeto Político Pedagógico (MARISTELA, 2012, p. 15a) percebeu-se que anteriormente a evasão e as faltas dos alunos eram elevadas, por volta de 15% desistiam da escola muitas vezes para trabalhar, para contribuição econômica da família.

Vale ressaltar que os pais que anteriormente compareciam a escola somente para a entrega dos boletins, atualmente por volta de 90% (MARISTELA, 2012, p. 15b) deles estão presentes sempre que solicitados pela escola, contribuindo assim significativamente no processo de ensino-aprendizagem e desta forma em um bom resultado final.

Ainda assim, o ideal não foi alcançado, mas podemos mencionar melhoras, por meio de um trabalho constante de conscientização, buscando assim, aperfeiçoar o desempenho dos educandos.

Desta forma, atualmente quando observamos os alunos, além da indisciplina, quase que natural na faixa etária que educamos, vemos alunos com grandes talentos, na comunicação, artes, ciência, esporte e na música.

Assim entendemos que a busca por esta educação transformadora e consequentemente de qualidade está envolvida com o processo de produção que é um dos resultados do trabalho educativo, pois a identificação dos elementos culturais, que devem ser absorvidos pelos alunos, membros da humanidade, além também de tratar da descoberta de formas mais apropriadas de obter tais objetivos (SAVIANI, 2000. p. 23 apud ORTIZ, 2011).

Para ensinar é necessário respeitar o educando como um ser que possui seus prévios conhecimentos, que através do educador serão transformados, educador este que deve ser insistente, pois é necessário segundo Freire (1996) “criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento e não simplesmente transferi-lo” ao aluno.

Desta forma é importante ressaltar, que os alunos já percebem que a educação é o melhor caminho para alcançar um futuro venturoso, sendo assim, a escola possui os “tijolos” para a construção deste destino capaz de mudar a realidade vivida por eles.

2 ARTE E EDUCAÇÃO: PARCEIROS PARA O SUCESSO DO ALUNADO

A escola é um ambiente de transformação e um de seus objetivos é modificar o conhecimento popular em conhecimento elaborado, pois todos os educandos trazem consigo experiências vivenciadas extramuros da escola, como as práticas culturais

apropriadas no convívio da comunidade, família, os quais devem ser utilizados como ponto de partida para essa transformação, pois o conhecimento deve ter uma formação contínua.

Vale destacar ainda que este ponto de partida deve ser visto como um caminho a ser percorrido para que assim, o conhecimento elaborado faça sentido e tenha grande valor e desta forma seja apropriado pelo alunado.

Contudo, ressalta Vigotski, (2001 *apud* GASPARIN, 2002), que para a escola o mais importante é a possibilidade de assimilação por parte do aluno em aprender o que ele ainda não domina, com ajuda, colaboração e orientação. Sendo assim, a educação possui várias faces, pois ela não é somente relacionada a conhecimentos ela contempla também valores.

Romão (2008), em seu artigo com o sugestivo título “Pedagogia de Paulo Freire” menciona no decorrer do mesmo que a palavra educação nos faz pensar em inúmeros conceitos, pois é uma palavra cheia de equívocos se tratando desde suas origens nas quais, uma delas seria do verbo latino *educare* que se refere

[...] à ação do educador sobre o educando: criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança; desenvolvê-la e cultivá-la, mental e moralmente; discipliná-la e prepará-la, por meio de instrução sistemática, visando sua integração em um projeto social.

Assim sendo a educação é bem ampla, pois contribui na formação do cidadão, capaz de se posicionar de forma responsável e construtiva, utilizando o diálogo como uma maneira de resolver conflitos e assim tomando decisões coletivas.

Anteriormente essa educação mencionada era também de cunho familiar, porém esta instituição educacional ao longo da história passou por inúmeras mudanças, transferindo assim estas funções para a escola, funções estas que deveriam ser suas.

Desta forma o desenvolvimento humano é um processo no qual a cultura e a educação eram transmitidas ao indivíduo no próprio meio em que vivia pelas pessoas mais velhas que ali habitavam. Atualmente a velocidade e a reunião de informações colocaram para a educação uma necessidade de transmitir o saber histórico produzido (SAVIANI, 2003, p. 76).

Logo, é imprescindível que a família seja aliada no processo educacional para que o alunado sinta-se seguro no ambiente escolar e em relação aos seus conceitos.

Na interpretação de Paro (2007 *apud* FONSECA, 2008), a escola é quem possui a preocupação em levar o educando a aprender, pois precisa da continuidade da educação escolar e familiar, para assim conseguir a consonância da família com suas tarefas e assim desenvolver nos seus filhos atitudes essenciais com relação ao estudo e conseqüentemente ao aprender.

Contudo, a arte é uma proposta para tentar preencher esta lacuna que se formou, de acordo com os fatores já descritos, desta forma o termo “arte” segundo SHUSTERMAN, (1998) “é uma prática sociocultural historicamente determinada”.

Nessa perspectiva a arte auxilia e permite o crescimento de cada um, com o auxílio da criatividade, procurando transpor os desafios, elaborando a razão e a sensibilidade realizando o encontro da fantasia e a realidade, no qual o teatro pode ser instrumento para o sucesso da aprendizagem. Assim sendo, o teatro um dos eixos da arte ele pode proporcionar sonhos, encantando, pois pode ser visto como um formato completo de educação. Pois o educando cria uma identidade com o personagem, onde exerce a imaginação e a criação artística (TORDIN; RAMOS; IRIAS, 2007, p. 58).

Vale ressaltar que a palavra teatro vem do grego *theatron* – o lugar de onde se olha (GARDAIR; NEVES, 2007, p. 62 - 63).

Outra iniciativa pode ser a música, pois ela se usada de forma coerente pode ser instrumento da apropriação do saber científico.

Desta forma como os educadores são também pesquisadores, devem procurar abordagens prazerosas e suscetíveis ao progresso da aprendizagem. Pois a educação e a arte possuem maneiras de ver, dialogar e expressar o mundo.

3 O PIBID/UNESPAR - PEDAGOGIA SUB-PROJETO “DIVERSIARTE” NA ESCOLA: TRAJETÓRIA E RESULTADOS

No ano de 2011 o projeto PIBID/UNESPAR – Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” iniciou sua trajetória na Escola Estadual Maristela-E. F, no segundo ano do projeto na escola, procurando abordar assuntos relacionados aos valores humanos, pois era a proposta do ano anterior, além também de perceberem a importância de continuar o trabalho direcionado a este tema.

Seguindo com a proposta o projeto PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” neste ano de 2012, continua realizando-se semanalmente, abordando temas como: profissões – jornalista, já que a produção de um jornal é um dos objetivos do sub-projeto, para tornar a produção do jornal mais coerente e atrativo, houve uma palestra com um jornalista, na qual ele pôde explicar todos os aspectos que envolvem esta profissão. Em outro momento conhecemos o processo de produção de um jornal impresso, desde a coleta de dados para a produção dos artigos, como também o processo de impressão.

Ainda em relação às atividades desenvolvidas, recebemos a visita de um palestrante, o qual buscava demonstrar para os alunos que o sucesso depende de cada um, o que os entusiasmou consideravelmente. Além também de vídeos, debates, músicas, envolvendo os valores humanos. Ao término destas atividades os

alunos produziram notícias envolvendo estas experiências para o primeiro exemplar do jornal.

No retorno das férias as bolsistas proporcionaram aos alunos a oficina relacionada ao teatro com ponto de partida a história do mesmo: teatro medieval, renascimento até o brasileiro. Em seguida, os alunos foram levados ao teatro para conhecerem todo o processo técnico. Nesta mesma intervenção os alunos encenaram um pequeno teatro dirigido pela coordenadora acadêmica bolsista e o iluminador e cenotécnico do teatro. Ensaíram também a peça “Era uma vez um reino e um dragão”, que estão envolvidos para encerrar esta oficina.

Procurando resultados desta parceria houve um questionamento dirigido para alguns integrantes da comunidade escolar que acompanham o desenvolver do projeto PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” tratando-se dos seguintes: 1) Estamos no terceiro ano do projeto PIBID/UNESPAR-Pedagogia na escola. Você acredita que houve uma melhora na postura dos educandos, quanto à aprendizagem, comportamento, relacionamento com o outro? 2) Neste terceiro ano de PIBID/UNESPAR–Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, as intervenções estão voltadas para a dança, produções textuais, teatro, artes visuais entre outros. Você acredita que este é um caminho pelo qual poderemos mudar as perspectivas de futuro dos alunos? Os quais descreveram seus pontos de vista em fichas entregue pela supervisora deste projeto na Escola:

Sim, os educandos se relacionam melhor com os colegas, professores e funcionários, em geral, a linguagem teve mais evolução, a comunicação ficou mais clara e educada. O teatro, a música, dança arte em geral, incentiva o aluno a permanecer na escola fazendo com que melhore seu conhecimento, suas habilidades e assim, abrindo caminhos para um futuro melhor (Agente educacional I).

O agente educacional II comentou:

Creio que sim. Acompanho os educandos desde o primeiro dia do projeto e a melhora no comportamento, relacionamento e valores são

visíveis. A postura dos educandos em relação aos outros (professores e funcionários, colegas) também vem melhorando. Observa-se maior respeito pelo outro, pelo espaço do outro, pelo serviço realizado pelo outro e esta mudança de atitude para melhor, certamente acompanhará os alunos, da equipe de acadêmicas do projeto como um todo, que vem identificando as carências e trabalhando para saná-las. Acredito que as artes exatamente pela diversidade de metodologias aplicadas que vem dando certo e com resultados tão significativos. Nossos alunos são carentes de tudo, família, atenção, respeito e até de limites. O PIBID vem proporcionando aos mesmos a possibilidade de expressão que eles precisam, mas de forma equilibrada, clara e direcionada. Prova disso é a procura pelos alunos das oficinas ofertadas pelo PIBID-Pedagogia e a fala dos participantes que elogiam e se empolgam com as atividades desenvolvidas.

Os relatos demonstram que o PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” está contribuindo com o crescimento dos alunos, pois os mesmos compartilham do processo educacional em diferentes contribuições. Desta maneira, a docente relata:

Sim, há sempre uma melhora para os alunos, seja ela na postura, atitude e comportamento, como na aprendizagem cognitiva. É bem visível a motivação dos alunos em sala de aula em participar do PIBID e seus comentários significativos referentes a valores, atitudes corretas que virão contribuir para a formação integral do educando. E as intervenções direcionadas a cultura, visam motivar e chamar a atenção dos alunos, com suas metodologias diferenciadas, para que eles não dispersem para fatores externos de nossa sociedade. Possibilitando aos alunos se expressarem de forma mais dinâmica, clara, que se aproxima melhor da realidade dos mesmos.

É bom frisarmos que as atividades desenvolvidas pelo PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, vem acrescentando conhecimentos que proporcionam clareza e sabedoria os alunos. Lembrando que este processo é vagaroso, porém prazeroso. Desta forma, o gestor relata:

O trabalho desenvolvido pelo PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, sem dúvida tem contribuído muito no crescimento, amadurecimento, relacionamento entre os alunos. No decorrer dos anos a aceitação tem sido cada vez maior, logo se deduz que o trabalho está de acordo com as necessidades dos mesmos. Em relação aos temas abordados neste ano são mais atraentes possíveis, sem dúvida contribui para o desenvolvimento

dos alunos. Embora esta seja uma pequena parte de vários fatores que influem.

Através de uma conversa informal alguns alunos participantes do projeto foram questionados a respeito da progressão do PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, em relação à contribuição no crescimento pessoal e social, as oficinas – jornal, teatro, relacionamento com os demais educandos, desenvoltura entre outros fatores. Os alunos relataram que:

Ao falar no projeto a primeira coisa que surge em nossas mentes é: dinâmico e prazeroso participar, pois contribui muito na vida pessoal e educacional. As oficinas são muito interessantes e legais, pois, nós estamos aprendendo como falar em público (perdendo medo). E que o PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” deveria acontecer mais vezes na semana (Educandos participantes do projeto – 2012).

Podemos compreender com base nos relatos e percepção dos demais integrantes do projeto e da escola que o PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte”, continua contribuindo muito com o processo de ensino-aprendizagem e consequentemente com o sucesso e crescimento de nossos educandos. Pois a Escola Estadual Maristela e o PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto “Diversiarte” formaram uma parceria rica em resultados promissores, pois os próprios alunos percebem sua melhora no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino pode ser muito mais prazeroso com a utilização de metodologias diferenciadas, obtendo assim êxito no processo educacional, utilizando a arte como aliada podemos explorar todos os seus “ângulos” no trabalho pedagógico. Contudo, vale lembrar que o próprio alunado pode também ser parceiro nesta caminhada, sugerindo músicas, peças teatrais, filmes, imagens, no qual ele se sentirá valorizado e estimulado. Assim, cabe a todos nós a exercer cada um a sua função na construção, reflexão e melhora no processo educacional.

Nesse sentido ressaltamos que o projeto PIBID/UNESPAR-Pedagogia sub-projeto "Diversiarte" está contribuindo com a educação e percepção de futuro de nossos alunos, por seus temas e metodologias dinâmicas e reflexivas, as quais têm despertado em nossos alunos a curiosidade, responsabilidade e o prazer em desenvolver e crescer.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Mirian Suarez. **Papel da família na construção de uma escola democrática**: plano de unidade didática, Jacarezinho, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/Paulo Freire. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARISTELA, Escola Estadual. **Projeto político pedagógico**. Alto Paraná: Núcleo Regional de Educação Estadual de Paranavaí, 2012.

ORTIZ, Ornela. O PIBID e a efetivação do processo ensino-aprendizagem: uma intervenção pedagógica em uma escola da rede pública estadual que oferta educação básica. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PIBID/FAFIPA, 1., 2011, Paranavaí. **Anais I Encontro de iniciação à docência. PIBID: ensino superior, formação docente e educação básica** Paranavaí: FAFIPA, 2011.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

GARDAIR, T. L. C.; NEVES, R. Discutindo a relação: ciência e arte, um namoro antigo... O caso do ciência em cena. In: MEMÓRIAS DO SIMPÓSIO CIÊNCIA E ARTE, 12, 2006, Rio de Janeiro. **Museu da vida/casa do Oswaldo Cruz/fio cruz**. Rio de Janeiro, 2007. p. 62 - 63. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=ZeTXevhp_tsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 30 ago. 2012.

ROMÃO, J. E. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 8 – 22, dez. 2008. Disponível em: <

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1540/1574>> Acesso em: 08 set. 2012.

SHUSTERMAN, Richard, **Vivendo a arte – O pensamento pragmatista e a estética popular**. 1ª Ed. São Paulo : Editora 34, 1998. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=8L5uXAOBc5oC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 08 de set. 2012.

SAVIANI, DERMEVAL, **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 10ª Ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=xyBVM4Zz3rYC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 06 de set. 2012.

TORDIN, M. C.; RAMOS, M. T.; IRIAS, L. J. M. Ciência e cidadania em forma de teatro. In: MEMÓRIAS DO SIMPÓSIO CIÊNCIA E ARTE, 12, 2006, Rio de Janeiro. **Museu da vida/casa do Oswaldo Cruz/fio cruz**. Rio de Janeiro, 2007. p. 58. <http://books.google.com.br/books?id=ZeTXevhp tsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 30 ago. 2012.

PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO: A OFERTA NA REGIÃO DE PARANAVAÍ/PR²⁰¹

PREUSS, Rebeca Teresinha (repreuss1990@hotmail.com)²⁰²
CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro (bchilante@hotmail.com)²⁰³

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo a Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvida no Programa Paraná Alfabetizado no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí. Seu objetivo é analisar a oferta do Programa no NRE de Paranavaí. A análise que se pretende toma como ponto de partida a história das políticas e das práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da alfabetização dos jovens e adultos no Brasil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Campanhas de Alfabetização. Paraná Alfabetizado.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisa, em andamento, que tem como objetivo a análise da prática pedagógica dos professores que atuam no Programa Paraná Alfabetizado (PPA) no Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Paranavaí. Para os limites deste texto, nosso foco recai sobre a oferta do PPA, na região especificada, quanto aos seus aspectos organizacionais.

O objetivo é analisar a organização administrativa e pedagógica do PPA cotejando as políticas de alfabetização de adultos desenvolvidas no decorrer da História da

²⁰¹ Trabalho realizado na Disciplina de Produção Científica.

²⁰² Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná Campus Paranavaí- UNESPAR/FAFIPA.

²⁰³ Docente da Universidade Estadual do Paraná Campus Paranavaí- UNESPAR/FAFIPA. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

Educação no Brasil. Trazemos, assim, o histórico da alfabetização de jovens e adultos, bem como as políticas educacionais que a reconhecem como um direito. Para a análise da oferta do PPA nos valem da pesquisa bibliográfica e documental, bem como, a entrevista com os responsáveis pelo Programa no Núcleo Regional de Paranavaí.

Nossa análise ancora-se nos pressupostos de que o concreto e o real fazem parte do processo pelo qual se constrói o conhecimento e o pensamento. Desta forma, vemos que a organização pedagógico-administrativa do PPA, está inserida no contexto de mudanças econômicas, sociais e políticas, num processo dialético, o qual tem como ponto de partida as relações entre o singular e o universal, a fim de chegar ao conhecimento da realidade concreta.

Nosso objeto mais amplo, a Alfabetização de Jovens e Adultos situa-se no âmbito das políticas públicas educacionais no nosso país. Sobre isso a Lei que rege a organização da Educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Nesta Lei a Educação está organizada em dois níveis: Educação Básica e Superior. A Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma modalidade da Educação Básica que conforme a Lei “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, Art. 37).

A alfabetização é uma parte importante das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e foi, também, ela durante muito tempo a principal ação dos governos para a escolarização dos jovens e adultos. Para esse campo, no decorrer da história existiram diversas orientações políticas, emanadas por meio dos documentos de política, com objetivo de regularizar e dar suporte ao seu funcionamento.

Recolhendo-se essas informações que são obtidas por meio da conversa, tem-se o máximo de informações que poderão ser utilizadas na pesquisa. Entendemos que

este processo seja importante, para captar aquilo que os documentos não dizem. Entendemos, assim, que em muitos casos existe uma distância entre o que dizem os documentos de política e a realidade concreta. Nossa intenção, no entanto, não se circunscreve a mera constatação desta distância, mas a apreensão dos condicionantes deste distanciamento.

Para dar conta do proposto, nosso texto está organizado em três partes. Na primeira, buscamos na história da educação no Brasil a forma como se estruturou a Alfabetização de Adultos, em estreita relação com as mudanças no campo da economia, da política e da educação no país. Neste ponto, buscamos a funcionalidade atribuída à alfabetização dos adultos no Brasil, em cada momento histórico. Na segunda, analisamos da criação do Programa Brasil Alfabetizado e, no Estado do Paraná, o Paraná Alfabetizado. Na última, utilizando os dados coletados por meio da pesquisa documental e entrevistas, apresentamos o PPA na região de Paranaíba.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL A PARTIR DE 1940

No Brasil segundo Beisiegel (1974) e Di Rocco (1979), durante a década de 1940, com o início do processo de industrialização, torna-se necessário a garantia de uma educação para todos, incluindo-se aí, os adultos. Tal preocupação justificava-se pelos dados estatísticos trazidos pelo censo realizada no ano de 1940 que deixou as autoridades em alerta com relação ao problema do analfabetismo. De acordo com dados do IBGE em 1940, a população de 15 anos ou mais era de 23.648 mil pessoas, sendo que, desse total, 13.269 eram analfabetas. Isto significava uma taxa de 56,1% de analfabetos no país, no período. Para Beisiegel (1974, p. 67) “todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou no campo, conscientes ou não dessa necessidade de educação deverão ser alcançados pela escola”. Diante disso, segundo o autor o Estado assumia a tarefa de implantar os serviços para atender essa demanda educacional.

Segundo Beisiegel (1974) foram diversos os processos que objetivaram a inclusão educacional de jovens e adultos na atuação do Estado no Brasil, sendo eles

[...] a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974, p. 68).

Esses processos tinham como objetivo, segundo o autor, constituir um processo no qual o país se transformaria por meio da educação. Buscava-se a modernização das estruturas socioeconômicas do país, para os quais, a educação tinha papel importante. Neste período, industrialização era sinônimo de modernização e, para chegar à propalada modernização, era necessário uma mão de obra educada.

Seguindo os processos que incluíam, na organização da educação do país, uma educação para os jovens e os adultos analfabetos, foram criadas no Brasil várias campanhas de cunho federal, que tinham por objetivo erradicar o analfabetismo. Di Rocco (1979) assim enumera as campanhas:

- 1º De 1947 a 1963: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA)
- 2º De 1952 a 1963: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)
- 3º De 1958 a 1963: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)
- 4º De 1962 a 1963: Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA)
- 5º De 1963 a 1964: Comissões de Cultura Popular e o Programa Nacional de Alfabetização (CCP)
- 6º De 1967 em diante: Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (DI ROCCO, 1979, p. 45).

A CEAA surgiu em 1947, para a qual foi criado no Departamento Nacional de Educação, o Serviço de Educação de Adultos. Esta campanha segundo Di Rocco (1979) foi idealizada e realizada por Lourenço Filho, o qual tinha como objetivo utilizar 25% do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) para a educação de adultos, sendo que essa campanha não era de caráter permanente, pois havia a necessidade de prorrogar a vigência do Serviço de Educação de Adultos a cada ano. De acordo com Di Rocco (1979) esta campanha foi vitoriosa em sua primeira década de vigência, pois fez com que a taxa de alfabetização elevasse. Além disso, essa campanha permitiu a instalação de serviços de educação de adultos nos vários estados do país.

A CNER de acordo com seu documento principal tinha por objetivo levar educação de base²⁰⁴ para o meio rural (Di ROCCO, 1979). Por meio da educação de base, esta campanha além de alfabetizar, criaria condições para que os adultos e os jovens se desenvolvessem para atuar no meio nos quais viviam, permitindo o preparo técnico diante das condições técnicas, sociais e culturais que o meio social exigia.

A CNEA segundo Di Rocco (1979) estava subordinada ao Ministério da Educação, e tinha por objetivo desenvolver a cultura do país. Esta campanha tomava o desenvolvimento cultural como importante fator para a superação do atraso econômico do país. Nesta campanha se buscava entender as causas sociais e econômicas possibilitavam o aparecimento e a continuidade do analfabetismo no país. Assim, erradicando-se o analfabetismo seria possível, o desenvolvimento socioeconômico do país.

O MNCA tinha por finalidade de acordo com Di Rocco (1979) alfabetizar todas as crianças, jovens e adultos, tendo no comando o então Presidente da República,

²⁰⁴ Entende-se por educação de base ou educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do processo econômico e social da comunidade a que pertencem (DI ROCCO, 1979, p. 50).

Jânio da Silva Quadros. Em 1962, a MNCA incorporou os movimentos anteriores com o propósito de escolarizar os indivíduos de até 21 anos de idade ou mais, diante disso cada movimento anterior passaria a ter seus próprios objetivos a serem alcançados como essa Mobilização:

[...] Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes: deveria instalar 20000 classes para jovens de mais de 12 anos.
Campanha Nacional de Educação Rural: deveria visar o combate do analfabetismo na zona rural e treinaria professores leigos.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo: deveria cuidar dos Centros de Treinamento de professores leigos [...] (DI ROCCO, 1979, p. 62).

Com essa Mobilização buscava-se erradicar o analfabetismo, sendo que isso estaria a cargo de cada unidade federativa. Importante observar que o analfabetismo deveria ser combatido também com as novas gerações, por isso, esta campanha tinha como meta a alfabetização de crianças e adultos. Isso evidencia, também, as precárias condições da oferta educacional do país que não atendia a todos em idade escolar.

Com a extinção do MNCA em 1963, nenhuma campanha foi implantada e, segundo Di Rocco (1979), iniciaram-se em Brasília trabalhos da CCP presidida por Paulo Freire, o qual trabalhava no campo da Educação de Adultos. Essas comissões tinham por objetivo, de acordo com o autor, promover pesquisas e levantamentos sobre questões culturais e aprimorar a cultura popular, conservando as peculiaridades regionais. De maneira paralela às CCPs que estavam sendo instaladas, surgiram movimentos que buscavam erradicar o analfabetismo de adultos, com financiamento de entidades particulares ou estatais. Destaque dado pela autora citada foi o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que recebia apoio financeiro do governo federal. Com a Revolução de 1964 este Movimento continuou a desenvolver seus trabalhos, no entanto passou por diversas reformas, “alterando suas diretrizes, substituindo professores e elaborando uma nova cartilha” (DI ROCCO, 1979, p. 66).

Outro movimento que se instalou no país a partir da Revolução de 1964 foi o MOBRAL, neste momento, o país passava por uma nova ordem política-administrativa com o início da ditadura militar no Brasil. Esse movimento, diferentemente dos demais, tinha autonomia administrativa e financeira, e seu objetivo era executar o Plano de Alfabetização, o qual seria dividido da seguinte maneira:

[...] O primeiro período, seria de dois anos, desenvolveria atividades visando os analfabetos de até 30 anos de idade e os dois anos posteriores, para os de mais de 30 anos. Após esses períodos prosseguiriam, de maneira constante e sem discriminação etária a educação continuada [...] (DI ROCCO, 1979, p.73).

O Plano de Alfabetização, assim como o MOBRAL tentavam erradicar o analfabetismo, assim como as campanhas anteriores. De acordo com Di Rocco (1979), as campanhas de alfabetização anteriores ao MOBRAL fizeram diminuir o número de analfabetos no país. No entanto, os dados do censo de 1970 mostrava que o Brasil ainda possuía 33% de analfabetos com mais de 15 anos. Aparecendo aí a importância da continuidade das ações de alfabetização de adultos no país.

Com a diminuição do número de analfabetos e a necessidade de ampliação da escolaridade básica dos brasileiros, tornava-se necessário que o governo federal tomasse medidas para garantir ações de pós-alfabetização. Destacamos, neste sentido, a criação do Ensino Supletivo no Brasil com a Lei de n. 5.692 de 1971 que reformou a LDB em vigência a 5024/61.

Segundo Di Rocco (1979) a Lei nº 5692/71 em seu artigo 24 fixava duas finalidades ao Ensino Supletivo, quais sejam: suprir a escolarização dos adolescentes e adultos que não haviam realizado cursos regulares em idade apropriada e proporcionar cursos de atualização ou aperfeiçoamento para os que já realizaram cursos regulares ou que já conseguiram atestados de eficiência escolar, recebidos através de exames.

Di Rocco (1979) afirma que no artigo 25 dessa mesma Lei, o Ensino Supletivo era constituído desde a iniciação ao ensino da leitura, escrita e contagem até a formação profissional, com o estudo intensivo de disciplinas e atualização de conhecimentos. Da década de 1970 para cá, foram muitas as ações voltadas para a Educação dos Jovens e dos Adultos no Brasil. Embora já tenhamos avançado muito quanto aos processos de leitura e escrita no país, o número de pessoas sem acesso a este bem cultural ainda é expressivo. Nos dados da PNAD de 2009, apesar da queda no percentual de analfabetos, de 10% em 2008 para 9,7 em 2009, o Brasil ainda possuía 14,1 milhões de pessoas sem escolarização. Estes dados justificam ainda hoje o investimento do governo Federal e dos Estados na oferta de cursos de alfabetização para jovens e adultos. O Paraná, atendendo a essa premissa aderiu ao programa do governo federal que descentraliza recursos para a instalação de salas de alfabetização como veremos no próximo item.

2 PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO (PPA): uma vertente do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)

Diante das necessidades sociais de se alfabetizar jovens e adultos brasileiros com a finalidade de se erradicar o analfabetismo que é elevado no país, em 2003 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Este programa é desenvolvido em todo o território nacional, priorizando a atendimento de 1928 municípios, os quais possuíam taxa de analfabetismo de 25% ou superior a esse valor (BRASIL, 2012), desse modo este Programa apresenta como objetivos

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil, reconhecendo a educação como direito humano e a oferta pública de alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. (BRASIL, 2012).

O PBA procurava dessa forma superar o analfabetismo. O intuito do PBA era coordenar, induzir e apoiar ações de alfabetização, sendo articuladas com as políticas de assistência social, buscando a formação para o trabalho e a geração de renda (UNESCO, 2008). O PBA foi modelado financiado pelo governo federal, e executado de forma descentralizado por estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações sociais. Após cinco anos de existência o PBA ampliou segundo a de seis para oito meses o período de alfabetização, prevendo também repasses para merenda, transporte, aquisição de livros didáticos e óculos (UNESCO, 2008).

Para complementar as ações de alfabetização dos jovens e adultos o MEC desenvolveu ações como o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Foram distribuídos cerca de 1,7 milhões de livros didáticos e obras literárias para as turmas do PBA em 2008. O MEC também criou programas como o Programa Educação nas Prisões, Projeto Olhar Brasil e distribuiu cartilhas de orientações para que os alfabetizandos obtivessem o Registro Civil de Nascimento e a documentação básica e o Almanaque do Alfabetizador- Escravo, nem pensar!

De acordo com os dados divulgados pelo governo federal (BRASIL, 2012) o PBA atendeu 9,9 milhões de jovens e adultos de 2005 a 2008, aplicando-se pelo governo federal em 2005, 245,8 milhões de reais no PBA.

Com esses investimentos o governo financia projetos que servem para a formação dos educadores em instituições públicas de ensino superior, instituições comunitárias de ensino superior e instituições de educação profissional e tecnológica, com educação superior. Esses projetos objetivaram cursos de formação continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, esses cursos deveriam ter o formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Existem financiamentos para a formação de educadores para poderem atuar na

alfabetização de jovens e adultos no PBA, sendo oferecidos nas mesmas instituições que proporcionam os cursos de formação continuada. (BRASIL, 2012).

Para atuar no PBA de acordo com o Decreto nº 6093 de 2007 os alfabetizadores deverão fazer parte das redes públicas de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando de forma voluntária, podendo receber uma bolsa para custear as despesas que por ventura forem gastas nas atividades realizadas no Programa.

No estado do Paraná, o PBA ganhou sua própria versão, sendo denominada de Programa Paraná Alfabetizado (PPA) implantado, no estado, em 2004. De acordo com dados divulgados pela Unesco (2008) em 2007 o PPA alcançou 397 municípios do estado em suas áreas urbanas, rurais, atingindo ilhas, terras indígenas, remanescentes de quilombos, acampamentos e assentamentos da reforma agrária, alcançando quase a totalidade dos municípios do estado.

Segundo informações do governo do Paraná (2012) e da Unesco (2008) este programa é uma ação do Governo do Estado em parceria com o MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Programa Brasil Alfabetizado, prefeituras municipais, organizações governamentais e da sociedade civil. O PPA tem como objetivos:

Universalizar a alfabetização aos jovens, adultos e idosos paranaenses não alfabetizados com 15 anos ou mais, na perspectiva da superação do analfabetismo, garantindo o acesso à leitura e à escrita como direito à educação básica e como instrumento de cidadania. E respeitando a sua diversidade sociocultural, e reconhecimento de suas expressões de educação e cultura popular;
Possibilitar condições para a continuidade da escolarização aos egressos alfabetizados através de ações conjuntas com as secretarias municipais de educação, garantindo a EJA fase I no ensino fundamental;
Construir acervo literário voltado à população jovem, adulta e idosa em processo de alfabetização, através de livros públicos com autoria dos educadores e educandos;
Articular ações governamentais buscando garantir a população em processo de alfabetização o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, de forma a superar as diversas situações de

exclusão em que se encontra a população não alfabetizada. (PARANÁ, 2012).

Diante desses objetivos o PPA busca erradicar no estado do Paraná o analfabetismo, instruindo os alfabetizandos a continuarem seus estudos, a partir do momento que conseguem ler e escrever, sendo que de acordo, com os documentos de orientação do Programa, o período para se alfabetizar é de oito meses, com carga horária total de 320 horas, divididas em 10 horas semanais. (PARANÁ, 2012). O planejamento pedagógico é definido pelos alfabetizandos e alfabetizadores de modo que contemple temas geradores os quais devem ser considerados como dinâmica os locais de trabalho e a disponibilidade dos educando. Sendo assim, as turmas de alfabetização poderão ser localizadas em escolas estaduais ou municipais, em centros comunitários, sedes dos sindicatos, salas das Igrejas, entre outros espaços físicos alternativos. (PARANÁ, 2012).

Sendo a educação um direito de todos os alfabetizandos merecem ser acolhidos em quais quer locais, para que se sintam incentivados a estudar, recebendo apoio e financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) do Governo Federal, sendo ofertada a alfabetização pelas Secretarias Municipais de Educação de forma descentralizada. (PARANÁ, 2012). Materiais didáticos foram produzidos para que o PPA obtivesse resultados, de acordo com dados da Unesco (2008) o recurso “*Um dedo de Prosa*”, foi produzido para apoiar à alfabetização de jovens, adultos e idosos, sendo que no ano de 2006 foram investidos 20 milhões de reais no Programa, um terço desse valor é repassado pelo governo federal e os outros dois terços são provenientes do governo do Estado. Esses recursos estando à disposição do PPA auxiliam o melhor desenvolvimento do Programa incentivando os municípios a formarem turmas do PPA, livrando o Estado do analfabetismo. Os alfabetizadores para atuarem no PPA devem seguir os critérios que são

Professores das diversas áreas do conhecimento vinculados à rede pública estadual ou municipal de educação;

Professores habilitados nas várias áreas do conhecimento, mesmo sem vínculo com as redes públicas de educação;
Educadores populares com ensino médio concluído, residentes em locais de difícil acesso (acampamentos ou assentamentos, vilas rurais, ilhas, terras quilombolas, terras indígenas, dentre outros) para alfabetizar nestes locais (PARANÁ, 2012).

Estes alfabetizadores quando selecionados passam a atuar no PPA, e contam de acordo com o Paraná (2012) com coordenadores locais de alfabetização que acompanham semanalmente as turmas de alfabetização, realizam a formação continuada, organizam a documentação dos alfabetizandos, buscando junto às prefeituras municipais a infraestrutura que o PPA precisa para de fato se efetivar.

3 A OFERTA DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO EM PARANAVAÍ

A cidade de Paranavaí conta com 81590 habitantes (dados do IBGE 2010), e diversas atividades que geram renda e desenvolvimento para a cidade.

Segundo Pinto (2011), a primeira atividade econômica da cidade foi o cultivo do café, quando na década de 70 ele passou a se erradicar, diante disso passou a se criar gado, tornando a cidade de Paranavaí o principal centro da pecuária de corte e leite do Paraná. Recentemente a citricultura ganhou força, transformando a cidade no maior produtor de laranja do Estado. A cidade também produz mandioca, café, criação de frango de corte e está em expansão a cultura da cana-de-açúcar.

De acordo com Pinto (2011) a cidade no ano de 2007 possuía mais de 261 empresas, sendo o setor industrial o que mais gera empregos na cidade. As principais indústrias da cidade são:

Cocamar Citrus, Citrus Sucos, Navi Carnes, Indemil (Yoki), Mister Frango, Refrigerantes Garoto, Ivo Recap, Incopostes, Piccinin, Movapar, Felber, Robilar, Tooling [...] (PINTO, 2011, p. 27).

O comércio de Paranavaí se iniciou por volta de 1940, instalando-se principalmente pontos comerciais, com destaques atuais segundo Pinto (2011) drogarias, supermercados, lojas de cama, mesa, banho e vestuário, eletroeletrônicos, móveis, concessionárias de automóveis e motos, e outros, totalizando no ano de 2007, 1797 empresas. Segundo dados divulgados o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Paranavaí em 2000 era de 0,787 e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) recente é de 6,2, colocando a educação do município como destaque estadual.

Em entrevista com a coordenadora do Programa Paraná Alfabetizado do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Paranavaí coletou-se dados relevantes para a pesquisa, procurando-se entender a realidade do PPA no NRE de Paranavaí. Da entrevista apreendemos que: o aluno para se inscrever no Programa deve possuir 15 anos ou mais e não ser alfabetizado. É tarefa de professor alfabetizador localizar e cadastrar as pessoas não alfabetizadas e formar as turmas do PPA. Isto significa que as turmas de PPA são organizadas a partir da oferta e não da demanda, ou seja, só se abre turma se houver alunos cadastrados. Explica a nossa entrevistada que, nesta fase, os alunos não são matriculados, apenas cadastrados no Sistema Brasil Alfabetizado (SBA) e no Sistema Paraná Alfabetizado (SPA).

As turmas quando formadas são atendidas em escolas estaduais, municipais ou em igrejas, hotéis, casas paroquiais, associações de moradores, ou outros locais que são de fácil acesso para o alfabetizador. O alfabetizador recebe por suas atividades no PPA uma bolsa auxílio de R\$ 288,00 mensais pela carga horária de 10 horas semanais. Os alfabetizadores têm a disposição para realizar as atividades do PPA os seguintes materiais escolares: caderno, lápis, borracha, caneta, cola, folha sulfite, cartolina, giz branco, giz de cera, barbante, fita crepe, entre outros, e os seguintes livros didáticos: *Alfabetiza Brasil*, *Dedo de Prosa*, *Na Roda da Prosa*, *Poesia da Imagem*, *Poesia da Palavra*.

Os alfabetizadores, por meio da coordenação da Educação de Jovens e Adultos da Secretária Estadual de Educação, recebem formação continuada que é realizada em três etapas: inicial, continuada I e continuada II, bem como, orientações pedagógicas com seus coordenadores de 15 em 15 dias.

No NRE de Paranavaí, segundo dados fornecidos pela coordenadora do PPA, possui 145 turmas, sendo distribuídos da seguinte maneira:

Tabela 1: Turmas do PPA por Município do núcleo Regional de Educação de Paranavaí

MUNICÍPIO	NÚMERO DE TURMAS
Alto Paraná	21
Amaporã	00
Cruzeiro do Sul	00
Guairaça	08
Inajá	09
Itaguajé	04
Jardim Olinda	04
Mirador	04
Nova Aliança do Ivaí	01
Nova Esperança	02
Paraíso do Norte	06
Paranacity	04
Paranapoema	06
Paranavaí	34
Santa Inês	00
Santo Antônio do Caiuá	04
São Carlos do Ivaí	04
São João do Caiuá	12
Tamboara	00
Terra Rica	18
Uniflor	04

FONTE: Documentos do NRE de Paranavaí (2012)

O PPA é regulamentado e tem seus princípios fundamentados, segundo a coordenadora, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que dispõe sobre o dever do Estado em garantir o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias; no Plano Nacional de Educação, que determina a

universalização da alfabetização em uma década, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados, podemos inferir que o Programa Brasil Alfabetizado e sua vertente no Estado do Paraná, o PPA, mantem as características de Campanha, tal como pudemos observar no contexto da História da Educação no Brasil. Com o aspecto de Campanha, padece dos mesmos problemas, qual seja sua oferta irregular, como podemos observar na tabela 1, no qual vemos que alguns municípios não ofertam o Programa. Diante disso questiona-se: não há demanda ou não há vontade política para garantir as turmas de Alfabetização de Adultos em todos os municípios? A disparidade entre o número de turmas de um município para outro, também é uma questão a ser investigada.

O que podemos dizer, é que a EJA nos municípios, tem um desafio muito grande: a qualidade da oferta em termos de estrutura física e da prática pedagógica. Esta última com o desafio de adequar-se à estrutura de Campanha, que tem um prazo muito reduzido de trabalho. Percebe-se a existência de muitas dificuldades estruturais que procuram ser enfrentados, com a formação continuada dos alfabetizadores, a entrega de materiais didáticos e materiais escolares, e o incentivo aos alunos a ingressar no Programa. Abrimos, aqui, novos questionamentos quanto à prática pedagógica desenvolvida pelos alfabetizadores, nas condições de oferta do Programa, que deverão ser analisados em novas pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BRASIL. **Brasil alfabetizado**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: > Acesso em: 22/07/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 28/04/2012.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003.

DI ROCCO, Gaetava Maria Jovino. **Educação de adultos**: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1979.

PARANÁ. **Programa Paraná alfabetizado**. Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná: Dia-a-dia Educação. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62>> Acesso em: 26/04/2012.

PINTO, Fátima Ferreira. **Paranavaí, sua marca... sua história... sua gente!**. Paranavaí: Prefeitura do Município de Paranavaí, 2011.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

“QUE DELÍCIA”: AS ROUPAS, OS ALIMENTOS E OS GÊNEROS²⁰⁵

Renata Franqui (UEM – renata.franqui@hotmail.com)²⁰⁶
Ivana Guilherme Símbili (UEM – ivanasilimili@ig.com.br)²⁰⁷

RESUMO

Compreender a contribuição do vestuário e do design na educação infantil, particularmente, na transmissão de conhecimentos e de valores relacionados às práticas de alimentação é o objetivo deste texto. Transformamos em objeto de análise a coleção outono-inverno 2012 da linha Zig-Zig-Zaa, da Malwee, intitulada “Que delícia”, para entender como assuntos relacionados aos alimentos e à alimentação são retratados nas estampas das peças destinadas aos meninos e às meninas. As fontes do estudo são as imagens das roupas, as quais foram capturadas no site da empresa e a metodologia de análise terá suporte nos estudos culturais em seus elos com a educação, a moda e os gêneros. A hipótese do trabalho é a de que a moda e a alimentação educam as sensibilidades e as subjetividades infantis, produzindo e reproduzindo conceitos de comidas e ofícios nos espaços da cozinha com base nas premissas e representações de masculino e de feminino.

Palavras-chave: Educação. Culinária. Gênero. Moda.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida em nível de iniciação científica (PIBIC-CNPq/UEM/FA), a qual tem por objetivo trazer à tona discussões sobre a relação entre moda e gênero para o cenário da educação, tendo em vista que o tema, embora de grande relevância, é pouco abordado nos cursos

²⁰⁵ Trabalho desenvolvido a partir dos resultados parciais da pesquisa que vem sendo desenvolvida pela acadêmica, em nível de iniciação científica (PIBIC-CNPq/UEM-FA), cujo título “Comer e vestir: representações de gênero nas roupas pedagógicas da Zig-Zig-Zaa”.

²⁰⁶ Acadêmica do terceiro ano de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

²⁰⁷ Professora Orientadora. Doutora em História. Professora do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

de Pedagogia. Com este propósito, elegemos como objeto de estudo as roupas da coleção de outono-inverno 2012 da Zig-Zig-Zaa, da Malwee, lançadas no ano de 2012, para meninos e meninas de 4 a 6 anos, que trata da culinária e alimentação, com o objetivo de identificar como os alimentos e comidas estampadas nas roupas veiculam noções de gênero.

A coleção Zig-Zig-Zaa, da Malwee, surgiu no mercado da moda infantil em 2007. Trata-se da primeira moda pedagógica lançada no país, assinada por Ana Cristina Nardelli, estilista responsável pela grife, e pela pedagoga Bernadete Wolff Cisz, que garante que a marca tem grande preocupação em favorecer a concepção de infância em suas roupas, além de buscar oferecer conceitos e valores importantes para as crianças.

Acompanhando as tendências da moda e as preocupações de cunho pedagógico-educativo, a coleção de outono-inverno 2012 da linha Zig-Zig-Zaa, ao tematizar questões e tópicos relacionados à alimentação e a culinária, pode ser tomada como importante marcador da busca de sintonia entre as áreas da moda e da educação infantil.

Nesse sentido, lembramos que um dos problemas a ser enfrentado nas escolas, segundo algumas avaliações do MEC, diz respeito à alimentação, em virtude dos altos índices de obesidade. A mudança dos hábitos alimentares e dos estilos de vida são fatores agravantes que auxiliam a compor o quadro que revela a proporção que o problema vem assumindo nas escolas brasileiras.

Neste contexto, o sedentarismo também é algo preocupante. A ausência de atividade física, aliada à presença de TV, computadores, videogames e demais tecnologias interativas, além da péssima alimentação confirmam “a influência do meio ambiente sobre o desenvolvimento do excesso de peso em nosso meio” (OLIVEIRA et al, 2003 apud FISBERG; OLIVEIRA, 2003). Nesse sentido, para algumas estudiosas, entre elas Fisberg e Oliveira (2003), seria importante a

“implementação de medidas intervencionistas no combate e prevenção” da obesidade infantil no cenário educacional e midiático.

De certo modo, no bojo dos debates sobre a alimentação das crianças, a tematização da alimentação na moda pedagógica, parece sugerir que a concepção que parece ter norteado o trabalho da estilista e da pedagoga é o de que roupas podem contribuir para ajudar as crianças a repensarem as práticas de alimentação.

Face ao exposto entendemos que as roupas cumprem um papel importante na educação alimentar, ou seja, contém um sentido pedagógico. Neste sentido, é, também, por intermédio do vestuário que as crianças entram em contato com espécies de alimentos e de comidas saudáveis.

O título da coleção, bem como os conteúdos explorados emitem pistas significativas de uma pedagogia para a alimentação. Um dos segmentos das roupas, intitulado “Que delícia” procura recuperar frutas e sabores, estimular o consumo do mel e de fibras entre outros ingredientes de uma alimentação saudável.

Por isso, nesse texto, elegemos a coleção como objeto de análise, para mostrar que, a pedagogia para a alimentação que se embute nas roupas – nos tipos e nos estilos de peças, nas estampas e nas cores utilizadas – caminha no sentido de educar as crianças na perspectiva de gênero. Em outras palavras, as roupas educam o paladar e o gosto, os saberes e os fazeres sobre alimentos, as práticas de cozinhar de meninos e meninas de maneira diferencial, produzindo e reproduzindo conceitos de comidas e ofícios nos espaços da cozinha com base nas premissas e noções de masculino e de feminino.

Que as roupas são instrumentos de gênero não repousam dúvidas. Para endossar o princípio trazemos para o texto o que escreveu Bento (2004, p. 125), “não existem corpos livres de investimentos e expectativas sociais”, na medida em que todos já “nascem ‘maculados’ pela cultura”. Neste sentido, a primeira relação que

estabelecemos com outro sujeito é visual e, portanto, é necessário que consideremos o fato de que não é possível ver os corpos sob um olhar isento, ao contrário, olhamos com a lente da cultura a qual estamos inseridos, baseados em "marcadores culturais" que determinam aquilo que é socialmente aceito e esperado em relação aos gêneros feminino e masculino na sociedade contemporânea.

O design das peças de roupas – estampas, cores, texturas e estilos – também se constituem em instrumentos de gênero, educando a sensibilidade infantil, o gosto e o olhar das crianças como meninos e meninas. Por conseguinte, o design, possibilita esmiuçar os valores, as noções de gênero que lhes dão formas, permitindo conhecer e entender como as “representações e pressupostos de feminino e de masculino” que circulam na sociedade e na cultura, por meio de instituições e práticas sociais, são produzidos, mantidos e ressignificados. (MEYER, 2003, p.18).

Com essa ótica de análise, examinamos as peças da coleção “Que delícia”.

1 TORRADA COM MEL PARA MENINAS E SUPER-VITAMINAS PARA MENINOS

A coleção de roupas “Que delícia” para as meninas tem por título “Torrada com mel!”, e os seguintes dizeres: “Estampas, detalhes e desenhos viram os ingredientes para aprender. Aí é só brincar de rimar pão com muita imaginação!”.

Na parte que cabe aos meninos, por sua vez, encontramos a coleção intitulada “Super Vitaminas!” e os dizeres: “A gente é fera em brincar de imaginar e aprender. Quem tem apetite de leão, transforme detalhes em diversão”.

Nos lemas criados para as coleções de meninos e meninas estão informações de suma importância para esse estudo, as quais dizem respeito ao papel desempenhado pela publicidade na construção das subjetividades e das identidades

de gênero. As reflexões de Ruth Sabat (2003, p. 152) corroboram com este pensar ao afirmar que "os anúncios publicitários ensinam modos de conduta para pessoas de todas as faixas etárias, delimitando espaços, traçando caminhos, configurando identidades".

Justamente por essas características dos anúncios publicitários e considerando que as imagens produzidas e veiculadas pela empresa para vender as roupas, encontradas no site www.zigzigzaa.com.br, permitem identificar as noções de gênero que são produzidas e "vendidas" para meninos e meninas junto com os artefatos indumentários.

Nas propagandas, as associações do pão e mel para as meninas e das supervitaminas para os meninos, as quais são comunicadas pela imagem de leão, fazem circular representações de que o doce é coisa de menina e que as supervitaminas são alimentos de meninos. Reforçam-se, assim, princípios de que o doce e da docilidade são alimentos e atributos das meninas e que as supervitaminas e com elas, a força de "leão", devem ser adquiridas pelos meninos.

Neste ponto é importante recordar que, historicamente, as concepções sexistas da existência de diferenças "naturais" entre homens e mulheres, defendidas por médicos, juristas, jornalistas as quais foram incorporadas também pela educação, fundamentaram as práticas e representações sociais de competências e habilidades masculinas e femininas. Nessa construção, a delicadeza, a docilidade, o sentimentalismo foram considerados "inatos" às mulheres. O que as roupas para meninas parecem dizer é, seu alimento é o mel e ele a tornará ainda mais doce.

Para os meninos a força e a coragem definem o macho e a masculinidade. No caso, as supervitaminas servem para criar corpos e comportamentos fortes, corajosos, competitivos. Disso se conclui que, na educação dos meninos, os design das roupas são destinadas à reafirmar os comportamentos esperados para um verdadeiro macho que, conforme Albuquerque Junior (s/d), deve ser forte, corajoso, agressivo,

competitivo etc., bem como nunca demonstrar fraqueza ou dor e estar apto para tarefas mais penosas.

Nas representações fabricadas pelas roupas, em nosso modo de ver, está uma das chaves para a compreensão dos estilos de vida e de consumo das meninas e dos meninos, ajudando a entender o que se considera o gosto “natural” das mulheres pelos doces e dos meninos por comidas “pesadas e fortes”.

A consideração mostra-se pertinente se consideramos que a alimentação é um elemento cultural e que o que é consumido pelas pessoas também dizem quais representações cercam o masculino e o feminino numa dada época e sociedade.

No encaixe dessas representações, vários instrumentos e artefatos contribuem para a educação dos gêneros, caso da moda, dos brinquedos e das brincadeiras, os quais sempre se diferenciaram, de maneira a produzir homens e mulheres, consoantes às expectativas sociais que recaiam sobre uns e outros. Da mulher espera-se que ela seja boa dona de casa e cozinheira, tanto que desde a mais tenra idade, ela é inserida nesse mundo pelas bonecas e “panelinhas”. Já os meninos, o universo é outro. Nele destacam-se os brinquedos e brincadeiras de força, coragem, valentia; o espaço público dos parques, das corridas etc. Desta forma, concordamos com Teixeira (2001), que diz que a “aparente inocência do brinquedo contribui para (re)produção de identidades sociais, [...] e segue construindo um discurso que determina um comportamento, uma forma de ser, naturalizando assim, atributos já instituídos” sobre o que é ser masculino e feminino. Podemos levar essas considerações para os alimentos e as práticas de alimentação.

Por intermédio da análise de dois artefatos indumentários podemos dimensionar as questões indicadas bem como outras, relacionadas às sensibilidades infantis e os gêneros.

1.1 AS MENINAS E OS ABACAXIS



Figura 1

A roupa que a menina veste possui aspectos importantes a serem analisados, como é o caso de sua modelagem, estampa, cores e demais detalhes empregados. Nesta primeira imagem, a menina veste uma blusa listrada nas cores rosa, azul escuro e cinza, de mangas compridas e gola alta, cuja estampa carrega a mensagem: “*O que é? O que é? Tem escamas mas não é peixe, coroa mas não é rei?*”, escritas dentro do suposto contorno do objeto que se quer revelar. Porém, a parte amarela da blusa nos parece ter a forma de um peixe que usa uma coroa, detalhes que fazem referência à charada e tornam a estampa ainda mais divertida. A resposta da brincadeira, no entanto, trata-se da fruta abacaxi.

Além de muito saboroso, o abacaxi é saudável. Rico das mais diversas vitaminas, sais minerais e fibras, o abacaxi possui baixo valor calórico, o que contribui para o emagrecimento.

Não é novidade que uma das representações ligadas ao gênero feminino envolve questões afetas ao corpo. A este respeito, é importante mencionar que o modo como concebemos o corpo está intrinsecamente ligado à nossa cultura. Na construção cultural do corpo na perspectiva de nossa sociedade, o modelo de mulher a ser imitado é jovem, belo e magro (GOLDENBERG, 2005, p. 4).

Assim, para adequarem-se aos padrões culturalmente estabelecidos, brasileiras de todas as idades submetem-se às dietas, às cirurgias plásticas, em especial à lipoaspiração, para terem o corpo ideal. A cultura do corpo ideal também gera problemas, como a anorexia e a bulimia.

Feitas estas considerações, é possível compreender que a marca, ao produzir uma peça que traz em sua estampa o abacaxi, incentiva o público infantil feminino a se alimentar saudavelmente. O conceito de dieta é desse modo pensado como alimentação saudável ou mudanças de hábitos alimentares.

A essa dimensão explícita de ensinamento, há outra, implícita. Embora saibamos que o abacaxi é uma fruta com funções terapêuticas, há uma dimensão cultural, a qual está relacionada à ideia de problema. É importante lembrar que a palavra abacaxi é utilizada como uma gíria brasileira, para veicular a ideia de "algo que não dá bom resultado, coisa embrulhada ou que não presta". Além disso, a expressão "descascar o abacaxi" faz referência à tentativa de resolver determinado problema (DELHAYE, s/d).

A relação histórica e cultural entre a fruta como um sinal de problema, leva a pensar que a escolha dela para estampar e inculcar hábitos alimentares saudáveis na, parece sugerir uma associação entre mulheres e abacaxis. Seria essa a mensagem das

entrelinhas, por meio da qual reafirmam-se alguns princípios das relações de gênero de que as mulheres, aos olhos dos homens, são complicadas, difíceis, espinhosas? Talvez, a questão ora levantada ganhe argumento na análise das roupas dos meninos, em particular, dos “superpães”.

Voltando o olhar para a blusa em questão, a brincadeira da charada estampada nos faz considerar que os objetivos da campanha, de elaborarem roupas coloridas, alegres e que instiguem a curiosidade, fora cumprido.

Brincadeiras de adivinhações, como esta, fazem parte do repertório das atividades preferidas das crianças, pois estas, ao sentirem-se desafiadas, empenham-se para conseguir realizar o que se propõe. Neste caso, a proposta da estampa em trazer uma charada, cuja resposta é uma fruta, combina com o tema da coleção, que busca incentivar o hábito da alimentação saudável, tão importante para a formação dos pequenos.

Para dar andamento na análise, é importante mencionarmos a importância que as cores empregadas na peça em questão completam a comunicação da narrativa não verbal por ela veiculada e, para tanto, pautamo-nos nos estudos de Alison Lurie (1997), que traz importantes contribuições para o campo da moda e, especialmente, para a compreensão dos significados das cores nas vestimentas.

De acordo com a autora (1997, p. 209), o emprego da cor rosa, que é uma variação decorrente da adição de branco ao vermelho, está relacionada às afeições e ao amor romântico. “Quanto mais branco é acrescentado (pureza, inocência), o conteúdo sexual [do vermelho] tende a diminuir até desaparecer”. Sendo assim, a cor rosa é usada frequentemente em roupas para as meninas, tendo em vista que representa o amor, bem como transmite noções de delicadeza e afeto, características que culturalmente remetem ao universo feminino.

Em relação ao azul, Lurie (1997, p. 210) observa o caráter psicológico da cor, considerando que esta tem um “efeito calmante, [...] associado à harmonia, serenidade e repouso”. A estampa posta no centro da blusa é amarela que, por sua vez, é uma cor muito utilizada nas roupas infantis, pois é “associada à luz, à animação, à juventude e à esperança” (LURIE, 1997, p. 209).

Há, ainda, listras na cor cinza. Lurie (1997, p. 206), nos ensina que o emprego desta cor, que é resultado da combinação entre as cores branco e preto, pode indicar um indivíduo “discreto, reservado, alguém que prefere não ser notado ou que, independente de sua vontade, incorpora-se ao fundo”, além de sugerir uma pessoa “misteriosa, ambígua e intrigante”. No entanto, “ao tender ao branco se torna mais inocente e começa a sugerir um encanto refinado ou uma sutileza e sensibilidade encantadoras”.

A respeito da relação entre as cores cinza e azul no que se refere ao emprego em peças do vestuário, Lurie (1997, p. 211), afirma que o tom acinzentado ameniza o significado que o azul possui e, neste sentido, “a cor da paz, da harmonia e do relaxamento, misturada a quantidades cada vez maiores de cinza, implica sucessivamente resignação, melancolia e, finalmente, depressão”.

Feito este levantamento a respeito dos significados das cores presentes na blusa da menina (Figura 1), e analisando a imagem sob o foco das representações de gêneros, podemos afirmar que, ao vestir a peça em questão, a menina não apenas cobre o seu corpo, mas carrega e faz veicular sentidos e significações de feminilidade que lhe foram impostos, decorrentes de uma construção social.

Pois bem, embora a roupa traga cores utilizadas majoritariamente pelo público masculino, caso do azul e cinza, percebemos traços muito fortes do que é considerado como essencialmente feminino, como o incentivo de desenvolver características como a docilidade, afeto, carinho, demonstrado pelo uso do rosa. O azul, por sua vez, remete à harmonia, calma, repouso e, este último, inclusive, pode

ser compreendido no sentido de reclusão, tendo em vista que o espaço doméstico e, portanto, restrito, ainda é considerado adequado ao público feminino. Por sua vez, as cores amarelo e cinza contrapõem-se em seus significados: a luz, animação e juventude associados ao amarelo contrastam com os sentidos da cor cinza, que significa discrição e reserva, independente da vontade do sujeito.

1.2 OS MENINOS E OS SUPERPÃES



Figura 2

Neste segundo momento, analisaremos o modo como a Zig-Zig-Zaa aborda o público infantil masculino. A figura em questão traz a imagem de um menino que veste uma camisa azul-marinho com golas e listras brancas, sobreposta às mangas compridas na cor cinza. Abaixo da gola, a camisa carrega a estampa de uma gravata curta e vermelha.

Ao lado da gravata, encontramos a palavra “Superpão” que, no contexto que a coleção sugere, incentiva a ingestão deste alimento, saudável e rico em fibras. Entretanto, subliminarmente, podemos observar que a marca sugere outro sentido para a expressão estampada na camiseta. De acordo com a definição do dicionário Michaelis (2009), a palavra *pão*, dentre outros significados, que dizer “[...] 9 *pop* Pessoa muito boa, ou muito bonita: *Fulano é um pão*.[...]”. Isto demonstra que o sentido da palavra “superpão” pode ser entendido sob a ótica de que os meninos são fortes, vitaminados e, portanto, são uns pães.

Além disso, o pão representa o alimento que dá sustento à vida e, sendo assim, a figura masculina, atrelada à imagem do pão, nos permite compreender que é espera-se que o homem seja o provedor do lar, reafirmando os pressupostos que colocam-no em posição social superior à da mulher.

Em suma, confrontando-se o abacaxi das roupas das meninas e os superpães dos meninos, é de se pensar que estratégias discursivas diferenciadas são colocadas em ação, de modo a reafirmar os poderes e a superioridade masculina. Meninas-frutas e homens pães. São essas as representações que emanam das roupas, as quais, sem dúvida, formatam as identidades e as subjetividades infantis.

A cor branca que o menino carrega em sua camiseta, segundo Lurie (1997, p. 198) está associada à inocência e ao status, tendo em vista que “por se sujar, física e simbolicamente, com facilidade, o branco sempre foi popular entre aqueles que desejam demonstrar riqueza”. É por esta razão, inclusive, que o branco é associado à infância, por representar a pureza.

No entanto, a autora chama atenção para o fato do uso do branco diferenciar-se se empregado em peças para homens e mulheres. A este respeito, Lurie (1997, p. 198) afirma que “ainda hoje, a mulher que quer parecer especialmente inocente e refinada talvez vista um traje totalmente branco. O homem que a imita, no entanto, geralmente é considerado excêntrico ou ajanotado”. Isto é, para o gênero masculino,

as interpretações referentes ao uso do branco atribuem-lhe significados de elegância e originalidade.

Vale notar, contudo, que ambas as crianças vestem calças jeans, caracterizadas por ser uma peça unissex, ou seja, que pode ser usada tanto para o sexo feminino quanto o sexo masculino. A coincidência existe, ainda, no tipo de calçado que as crianças vestem: a galocha que, assim como a calça jeans, é unissex.

Outra coincidência encontrada diz respeito às listras. De acordo com Lurie (1997, p. 218), as listras “frequentemente parecem expressar um esforço organizado, um desejo ou capacidade de ‘seguir a linha’ apresentada por si mesmo ou por outros. Por associação, podem sugerir segurança e retidão”.

No entanto, ao analisar a presença das listras em ambas as peças, verificamos que há uma divergência de significados quando apresentadas na roupa da menina e do menino. Para a roupa da menina (Figura 1), foram utilizadas listras estreitas, que estão relacionadas à “atividade mental e a ordem intelectual” (LURIE, 1997, p. 218). Enquanto que na roupa que o menino veste (Figura 2), as listras largas “tendem a sugerir um esforço físico organizado” (LURIE, 1997, p. 218). Novamente, observamos que, para o menino, são atribuídos qualidades de força e organização.

Lurie (1997, p. 219) trata, ainda, da combinação das cores azul e branco na composição das listras largas presentes na roupa do menino (Figura 2). Estas, segundo a autora, eram associadas aos marinheiros e, “de início, tinha um ar elegante e europeu”, no entanto, “foi tão logo copiada e se tornou tão acessível que perdeu a associação com riqueza e elegância” (LURIE, 1997, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação e análise das peças da coleção de outono/inverno de 2012 da Zig-Zig-Zaa nos permitiu compreender como as vestes infantis são relevantes na construção das identidades de gênero das crianças. Além de outros aspectos, é por meio das peças pelas quais as crianças são vestidas que as tornam homens ou mulheres, isto é, a roupa ensina, desde muito cedo, que a vida reserva diferentes perspectivas para os homens e para as mulheres e, neste sentido, os comportamentos considerados adequados para uns e outros decorrem desta perspectiva.

Dito isto, de acordo com a coleção da Zig-Zig-Zaa, a figura feminina está posta como um abacaxi, cheio de escamas e difícil de ser entendido, enquanto que a figura masculina é representada por um pão, ou seja, é bom, forte, sustenta e é bonito!

Por fim, conforme já mencionamos, o dicionário Aurélio (2004) nos ensina que o ato de cozinhar modifica o sabor, a consistência e a aparência dos alimentos. Em analogia, a partir da análise da moda pedagógica proposta pela Zig-Zig-Zaa, consideramos que a marca, ao reproduzir em suas peças representações de gênero historicamente construídas em nossa sociedade, cozinham os modos de ser menino e menina, bem como suas aparências, alterando sua essência e, principalmente, o doce sabor infantil de viver alheios à moldes, ajustes e estereótipos de gênero.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: SIMILI, Ivana G. (Org). *Corpo, gênero e sexualidade*. Maringá, Eduem. s/d.

BENTO, Berenice. Performances de gênero e sexualidade na experiência transexual. In: LOPES, Denílson et. al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004.

DELHAYE, Heaven. *Abacaxi - Frutas & Frutos*. Disponível em: <<http://heavenskitchen.com.br/heavens-detalhesreceita-596.htm>>. Acesso em: 4.set.2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FISBERG, M; OLIVEIRA, C. L. de. Obesidade na infância e adolescência – uma verdadeira epidemia. *Arq Bras Endocrinol Metab* vol.47 no.2 São Paulo, abril. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302003000200001&script=sci_arttext>. Acesso em: 3.set.2012.

GOLDENBERG, Mirian. Gênero e corpo na cultura brasileira. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2005. p. 65-80. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200006>. Acesso em: 4.set.2012

LURIE, Alison. *A linguagem das roupas*. RJ: Rocco, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-27.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=p%E3o>>. Acesso em: 4.set.2012.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.149-159.

TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. Brinquedos e Brincadeiras Infantis: entre diferenças e desigualdades. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001, Ouro Preto. V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES: HUMANIDADES, UNIVERSIDADES E DEMOCRACIA, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0204.htm>>. Acesso em: 2.abril.2012.

O PEDAGOGO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO EDUCATIVO²⁰⁸

Rute dos Santos Rogatto - Unespar, ruterogatto@hotmail.com²⁰⁹
Nilva Oliveira Brito dos Santos - Unespar, nilnaobs@gmail.com²¹⁰

RESUMO

Este artigo tendo como objeto de estudo o pedagogo e seu papel na organização do trabalho pedagógico escolar, objetiva evidenciar a atuação deste profissional diante das transformações que ocorreram na educação brasileira. Busca-se discutir as funções específicas do pedagogo numa perspectiva histórico-crítica. O problema instigador da pesquisa é o fato de que as tarefas que vem sendo atribuídas ao pedagogo descaracteriza seu trabalho no interior da escola. Nesse sentido, envolvendo a metodologia dialética, numa abordagem qualitativa e crítica, buscou-se refletir sobre o problema recorrendo a estudos bibliográficos. A investigação visa compreender melhor as funções delegadas ao pedagogo na sua especificidade. Este profissional é o agente facilitador das ações na organização do trabalho pedagógico visando garantir a consistência das ações que permeia o ensino e a aprendizagem. O resultado parcial deste estudo constata que a ação do pedagogo junto aos professores tem se revelado insuficiente, inadequada, pouco expressiva, pois, ao sair da faculdade, ele parece estar apto a pensar criticamente a educação sem, no entanto, saber fazê-la. Dessa forma deve ser revisto o papel do pedagogo e dado a real importância para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogo. Gestão democrática. Organização do trabalho pedagógico.

²⁰⁸ Trabalho apresentado à UNESPAR- Campus Paranavaí como avaliação final da disciplina de CCPC.

²⁰⁹ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

²¹⁰ Professor Orientador. Membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objeto o papel do pedagogo na organização e gestão do trabalho pedagógico. Situado na área de gestão da educação objetiva discutir a função deste profissional, uma vez que ele é o articulador para a efetivação de um trabalho educativo, unificando teoria e prática para a promoção e o desenvolvimento do processo educativo.

Tendo como suporte a metodologia dialética, com ênfase em uma abordagem qualitativa, reflexiva e crítica, buscou-se responder à questão levantada na problemática com o intuito de compreender o objeto da pesquisa no contexto escolar. Para Barros e Gasparin (2011, p. 32) “Todo método de investigação é um caminho que nos conduz ao conhecimento do objeto a respeito do qual desejamos efetivamente descobrir [...]”. Necessário se faz, portanto esta metodologia visando uma análise do processo histórico e formação deste profissional, conhecendo o perfil as atribuições, que este, vem exercendo na escola pública.

Este processo de investigação nos conduz do fenômeno – expressão visual, tátil, imediata do objeto de pesquisa – à sua essência, isto, é, à coisa em si, que é independente do pesquisador. Este é o caminho da ciência: do externo para o interno, do empírico ao concreto. Fenômeno e essência, ainda que distintos entre si, implicam-se reciprocamente de tal forma que toda a realidade, tanto física quanto social, se constitui desses dois elementos. Descobrir seus nexos, suas interligações, suas concretizações é o desafio e o trabalho da ciência, da pesquisa (BARROS; GASPARIN, 2009, p. 35).

No espaço escolar o pedagogo constitui o articulador das oportunidades, bem como a criação de espaços para a construção de uma instituição pública de qualidade.

A análise dos dados foi fundamentada na metodologia dialética, pois é imprescindível relacionar o contexto histórico, político e cultural, confrontando a realidade na qual foram construídas as relações sociais e de trabalho. Ressalta-se que este trabalho numa perspectiva crítica, objetiva uma reflexão sobre o pedagogo

e conseqüentemente a efetivação do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido justifica-se a pesquisa bibliográfica.

[...] aquela feita a partir de bibliografia variada, ou seja, englobam livros, revistas, jornais, publicações técnicas, dentre outras fontes escritas. A pesquisa bibliográfica, em conformidade com outras técnicas de pesquisa, também é feita em etapas (BERNARDO; ROCHA, 2001, p. 88).

A formação do pedagogo é feita no curso de graduação em Pedagogia. No Brasil esse curso foi regularizado em 1962 e tem sofrido adequações até os dias de hoje. Diante disto questiona-se: Quais as funções do pedagogo escolar?

É de suma importância estabelecer a relação do pedagogo na gestão escolar e com a prática pedagógica, Conforme Saviani (1984, p. 63), “[...] é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.”, é por meio da teoria que buscamos a concretização sólida das ações.

A Construção da identidade do pedagogo no âmbito escolar é conceber a transposição do senso comum através do conhecimento científico, confrontando teoria e prática, de forma que possa identificar e organizar sistematicamente a área profissional, levando em consideração a função social da escola.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia foi organizado no Brasil no ano de 1939, pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do decreto-lei nº 1.190/39. Esta foi a primeira legislação que definiu o pedagogo como técnico em educação. O curso tinha duração de três anos e o graduado recebia o título de Bacharel em Pedagogia. Com mais um ano de estudo forma-se professor para lecionar, no curso normal e recebendo o título de licenciado em Pedagogia (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 16).

Neste momento ficava configurada as mazelas arraigadas no curso de Pedagogia que permanece até hoje e que continua sendo um problema quanto à identificação deste profissional.

Com a implantação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional) torna-se clara as normas quanto à formação do Orientador Educacional. Em 1969 com o parecer CFE n. 252, o curso de pedagogia objetiva a formação de professores para o ensino normal e especialistas de orientação, administração, supervisão e inspeção nos sistemas escolares, (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p. 17).

A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, no artigo 10, estabelece a obrigatoriedade da “Orientação Educacional”, incluindo aconselhamento vocacional, com a participação dos professores, família e a comunidade. O art. 33 dessa mesma lei define a formação deste especialista:

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971, p. 4).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, homologada em 20 de dezembro de 1996, integra-se a habilitação do especialista, a partir da formação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 26).

O pedagogo, portanto passa a ser um componente de articulação no processo de gestão democrática que contribuirá para o cumprimento da Lei nº 9.394/96, conforme art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 4).

A LDB deixa claro que a escola deve ser organizada por meio da gestão democrática de modo que todos os membros tenham participação efetiva na tomada de decisões e na execução das ações, sustentado pelo projeto político-pedagógico, elaborado pela comunidade escolar e pelas instâncias colegiadas.

A figura do pedagogo é de suma importância para articular todo o processo de organização no espaço escolar. Nesse sentido Libâneo afirma que:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2006, p. 68).

Sendo assim, a atribuição dada ao pedagogo engloba todos os setores da escola, tornando-se um coordenador que articula ações junto às demais instâncias participativas no âmbito escolar.

A coordenação é um aspecto de direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (LIBÂNEO, 2008, p. 215).

O autor salienta o fato de que o trabalho pedagógico deve desencadear possibilidades para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

O papel do coordenador e facilitador de ações, isto é, de assistir os atuantes no processo educativo na organização e análise de sua tarefa; na determinação de procedimentos; na divisão e tomada de responsabilidades; no envolvimento e na aquisição da própria experiência é, em suma, um papel que coincide, em sua base, com as bases do processo de consultoria (LUCK, 2007, p. 43).

A discussão sobre as diretrizes do curso de pedagogia no âmbito acadêmico vinha-se prolongando a várias décadas, e a partir da Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação a diretriz curricular para o Curso de Pedagogia ficava definida, mas trouxe novas discussões a respeito da identidade deste profissional e do curso que agora, instituído como licenciatura.

Com a nova proposta ficaram extintas as habilitações, e a carga horária do curso em vez de 2.800 horas, passou então a contemplar 3.200 horas no mínimo, para assegurar o trabalho acadêmico. No inciso do I, II, e III do artigo 7º outros parâmetros foram estabelecidos que ao menos 2.800 horas fossem distribuídas para as aulas, seminários, pesquisas, e consultas a bibliotecas e centro de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; as 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; a 100 horas se restringe de atividade teórica-prática de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno, através da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, art.2º, 2006, p. 1).

De acordo com Libâneo (2006, p. 83) continua os mesmos conceitos equivocados em relação ao termo pedagogia, da qual continua sendo usado a nomenclatura

formação de professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto a inserção de outras funções que não há docência: (organização e gestão de sistemas; produção e difusão do conhecimento; educação especial, educação de jovens e adultos e outras), tornando contraditória a formação do pedagogo, uma vez que a formação desses profissionais detém de uma mesma grade curricular, na qual as disciplinas específicas são relacionadas à formação docente, deixando de contemplar os elementos básicos para o exercício de outras funções da formação de pesquisador.

2 REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Toda prática pedagógica tem por objetivo a melhoria do processo educativo, voltado para a promoção e o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Embora, o pedagogo tenha a consciência das suas funções, muitas vezes não é reconhecido na sua especificidade e acaba sendo influenciado pela prática do imediatismo, tornando-se um gerenciador dos conflitos cotidianos escolares e acabam se distanciando daquilo que realmente é essencial à aprendizagem dos alunos e a formação continuada dos professores.

O pedagogo desenvolverá funções de formulação e gestão de sistemas de ensino e de escolas; planejamento, coordenação, execução e avaliação de programas e projetos educacionais [...] formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos; avaliação educacional; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (LIBÂNEO, 2006, p. 73).

Nesse sentido o pedagogo é o agente facilitador ao acesso dessas culturas, e se faz necessário ter um direcionamento, e que é construído coletivamente para a eficiência e eficácia das ações no espaço escolar. É neste momento que a atuação do pedagogo torna-se essencial, pois serão estas as ações futuras que deverão garantir a prática educativa.

O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas (LIBÂNEO, 2002, p. 34).

Portanto é fundamental definir os papéis na escola para que cada um venha exercer sua função com responsabilidade visando o trabalho coletivo numa gestão democrática, para alcançar os objetivos desejados com resultado significativo no ensino e aprendizagem. O pedagogo que irá articular a organização das práticas pedagógicas e conseqüentemente a efetivação das propostas. Resumindo é este profissional o articulador do processo de ensino e aprendizagem, para garantir a consistência das ações pedagógicas.

Segundo PIMENTA (2006) a Pedagogia histórico-crítica está sistematicamente presente no Estado do Paraná desde 1990, por meio do documento "Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná", que fundamenta teoricamente esta proposta.

Este documento foi elaborado com o intuito de se consolidar uma educação norteada pelos princípios democráticos. A escola cabe trabalhar visando aquisição dos instrumentos culturais que possibilitam o acesso ao saber elaborado pelos alunos.

Para esta compreensão pedagógica cabe à escola dosar e seqüenciar o saber sistematizado, o conhecimento científico, tendo em vista o processo de sua transmissão-assimilação. Isto implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe do seu não domínio para o seu domínio. A mediação da escola visa a passagem do saber difuso, parcial, desarticulado que a criança apresenta no início do processo de escolarização para o saber sistematizado, mais organicamente articulado ao final da escolarização do aluno favorecendo, desta forma, compreensão das relações sociais nas quais está inserido e instrumentalizando-o, ainda que parcialmente, para nela atuar. O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe pois, não perder de vista caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular cuja primazia não é destronada. Importa tornar escola, nossa escola

concreta, como local de apropriação do conhecimento científico, por parte de todos que dela participam (PIMENTA, 2006).

Atualmente as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), compartilham a mesma concepção filosófica, Pedagogia Histórico-Crítica. Esta se fundamenta no materialismo histórico dialético. Algumas disciplinas propõem o encaminhamento didático e nesta perspectiva, ou seja, os passos do método da prática social. Outras, porém, a partir de suas especificidades, alegam que necessitam de métodos e recursos diferenciados para a compreensão dos seus conteúdos, por parte dos alunos. No entanto, se o projeto da escola foi construído numa perspectiva histórico-crítica há que se rever o que de fato vem ocorrendo no interior da escola, qual o conhecimento do coletivo da instituição a respeito da concepção pedagógica que sustenta o trabalho que vem sendo desenvolvido.

2.1 FUNÇÃO DO PEDAGOGO PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: PRINCÍPIOS BÁSICOS

O tema gestão escolar democrática é discutido, atualmente visando a descentralização do poder, e a necessidade de um trabalho realizado com participação de todos os segmentos da escola e da comunidade, envolvendo a sociedade como um todo. Essa transformação é importante, pois possibilita o desenvolvimento da sociedade, bem como do profissional garantindo-se assim uma educação de qualidade. Porém esse processo precisa ocorrer num ambiente de trabalho favorável às inovações, com profissionais preparados, além de uma interação entre todos os demais funcionários e comunidade.

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

Dentre muitas dificuldades encontradas, uma que necessita ser superada, refere-se à dificuldade do gestor em articular teoria e prática. Necessário se faz, portanto uma reformulação de sua administração, seguindo para uma educação voltada para a democracia, mesmo porque, é a participação que garante resultados positivos.

A escola precisa comprometer-se política e pedagogicamente com a formação do cidadão.

A escola como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder as demandas sociais (HORA, 1994, p.34).

Ao profissional nesta área cabe:

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

Todo processo de gestão democrática tem que ser visto como um trabalho participativo, e não apenas uma função exclusiva do gestor, visando excluir e romper a visão de autoritarismo que permeia os ambientes escolares, servindo apenas para caracterizar a exclusão dentro das escolas, com as classes menos favorecidas.

A gestão democrática implica primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tal qual a escola é mera executora (VEIGA, 2001, p. 18).

Quando se discute um trabalho bem realizado, não se pode deixar de enfatizar que os líderes são os grandes responsáveis por essa realidade. Significa que os mesmos lideram com muita dedicação, visão aberta, valores, além de outros princípios de suma importância. Esse gestor deve saber agir em diferentes momentos, com competência para solucionar ou amenizar os problemas enfrentados pela instituição, trabalhando em coletivo, para facilitar o seu trabalho, além de delegar autoridade com a função de construir as habilidades de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Há anos, as instituições de ensino contam, em seu quadro de pessoal, com o pedagogo como profissional, especialista de educação. No entanto, essa presença não tem conseguido intervir significativamente na qualidade da educação que se espera.

A ação do pedagogo junto aos professores tem se revelado insuficiente, inadequada, pouco expressiva, pois, ao sair da faculdade, ele parece estar apto a pensar criticamente a educação sem, no entanto, saber fazê-la. O pedagogo atuante favorece a formação de grupos de estudo, fortalece a interação humana na escola, melhora o clima organizacional de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a boa convivência.

Dessa forma deve ser revisto o papel do pedagogo e dado a real importância para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Na medida em que a escola é a mediadora entre o conhecimento e a comunidade, o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, o pedagogo é o mediador entre o método, as formas de condução do conhecimento e a prática docente. Cabe ao pedagogo dar suporte ao trabalho docente, utilizando-se do conhecimento sistematizado, levando o aluno a apropriar-se da matéria (conteúdo), objeto do

processo de ensino e aprendizagem. Se o conhecimento é o cerne do trabalho pedagógico e o sentido próprio da democracia na escola, a gestão só pode ser democrática, coletiva, participativa e intencional.

O Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.), por sua vez também expressa a intencionalidade da ação pedagógica. Nele se pensa o que fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer e para quem fazer. É papel do pedagogo subsidiar a articulação teoria e metodologia, no processo ensino e aprendizagem. Cabe ao pedagogo, em sua prática pedagógica, mediar a concepção posta no (P.P.P.), e na Proposta Pedagógica Curricular, garantindo a sua intencionalidade no Plano de Trabalho Docente. Conceber o currículo como um projeto social implica conceber que este projeto é construído de forma coletiva. É neste sentido que se pode entender o papel do pedagogo na mediação do currículo.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M.. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br>>
Acesso em: 02/05/12.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>
Acesso em: 02/05/12.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação Básica da Educação. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
Acesso em: 10/05/12.

_____. Resolução CNE, n. 1, Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11 16 de maio de 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

Acesso em: 04/09/12.

BARROS, M. S. F.; GASPARIN, J. L. O método dialético na pesquisa científica em Educação. In: MACIEL, L. ; MORI, N. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2ºed., 2006.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2ºed., 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para que?:** São Paulo: Cortez, 5º ed., 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF, 5ºed, 2008

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 25º ed., 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997.

PIMENTA, V. Z. Magalhães. **Desafios da didática na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 5º ed., 1984.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

TOLEDO, C. ; GONZAGA, T. Pesquisa bibliografia: entre conceitos e fazeres. In: ROCHA, A. S. ; BERNADO, D. G. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. 2001.

VEIGA, I. P. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

FAMILIOTECA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A INTERVENÇÃO DO PIBID/CAPES NO COLÉGIO ESTADUAL PROFº BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO (2011-2012)²¹¹

Satomi Angela Odawara Olivetti²¹² - (UNESPAR/Fafipa)
email: angela23jp@hotmail.com
Cássia Regina Dias Pereira²¹³
Nilva de Oliveira Brito dos Santos

RESUMO

O presente trabalho visa relatar a experiência dos bolsistas PIBID/CAPES, no subprojeto Família, desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto, EFMP (Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante), localizado na cidade de Paranavaí, PR. O desenvolvimento deste projeto vem ao encontro dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES fomentando o aprimoramento e a qualificação dos futuros profissionais da educação, buscando a inserção dos acadêmicos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, propiciando a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica. Em consonância a esta proposta, o projeto Família foi elaborado com objetivo de intermediar e fortalecer as relações entre família e escola, ao passo que, as transformações ocorridas na atual sociedade influenciam incisivamente no processo educativo, seja em ambiente familiar e/ou escolar. Todavia, o projeto objetiva não apenas a capacitação do licenciando frente à realidade escolar, sobretudo, incita discussões acerca da possibilidade em gerar um ensino e aprendizagem de qualidade, uma educação que atenda as necessidades da atual sociedade, sem esquecer-se da formação humana. Sabe-se que, a experiência em ambiente escolar oportuniza aos acadêmicos correlacionar ou até mesmo confrontar às teorias estudadas em ambiente acadêmico com a realidade

²¹¹ Trabalho realizado durante a participação no Programa de Iniciação à Docência PIBID-Capes. Unespar- campus Paranavaí- FAFIPA, no período de 2011-2012. Sob a orientação das professoras Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos.

²¹² Acadêmica do terceiro ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - campus de Paranavaí.

²¹³ Coordenadoras da subárea Pedagogia- PIBID/CAPES , UNESPAR- Campus Paranavaí - FAFIPA, 2012.

escolar, tornando-se essencial na formação do futuro profissional da educação. Por meio deste relato de experiência pretende-se explicitar parte das ações realizadas, bem como compartilhar os resultados alcançados.

Palavras-chave: PIBID/CAPEES, Docência, Famloteca.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no seio da sociedade nas últimas décadas, tais como, mudanças de ordem econômica, produtiva, política, social, tecnológica afetam diversas esferas da sociedade, sobretudo, a esfera familiar. Neste novo cenário exigem-se novas formas de conceber educação, seja em ambiente familiar ou escolar. Essa nova postura revela-se desafiadora, pois, necessitamos de novas capacidades, habilidades e novos olhares, logo, tanto os indivíduos, como as instituições sociais devem se adaptar, revendo seus meios e modos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, o espaço escolar torna-se um ambiente privilegiado para compartilhar conhecimento e experiências educativas. A escola também perpassa por transformações resignificando o seu papel, abrindo espaços para uma educação que seja compartilhada entre família e escola, haja vista que, uma instituição sozinha não consegue formar um cidadão. Na atual conjuntura histórica é necessário um trabalho em conjunto: família, escola e sociedade lutando no processo e pelo progresso educativo. Por certo, uma instituição não se sobrepõe à outra, mas, se justapõe.

Falar em responsabilidade quanto à educação implica necessariamente em buscar respaldo na lei magna do país à Constituição Federal Brasileira de 1.988, na Lei nº 8.069 de 1.990 - Estatutos da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394 de 1.996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com CF/1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A esse respeito à LDB nº 9394/96:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, ou seja, no respeito dos direitos individuais e nos ideais de solidariedade humana, isto é, busca igualdade e justiça, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei nº 8.069 de Julho de 1990 diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), institui-se um verdadeiro aparato jurídico inerente ao direito à educação das crianças e adolescentes de nosso país. Por meio do Art. 4º preceitua que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar direitos básicos a vida social, tais como à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nota-se que em nenhum momento os dispositivos legais estabelecem que a educação seja função de uma instituição social em detrimento de outrem, pelo contrário o papel educativo é co-responsabilidade e cooperação entre as instâncias educativas. Segundo PILETTI (1993, p. 113-114),

Escola e comunidade não devem ser vistas isoladamente, mas interagindo e atuando em conjunto para a formação de novas gerações. A escola será tanto mais eficiente quanto mais estiver aberta às condições do país e do mundo em que vivemos. O interesse pelos problemas atuais que afligem a humanidade não poderá deixar de existir dentro da escola, na medida em que esta pretende formar pessoas para atuarem de forma construtiva na solução desses problemas.

Assim, família e a escola devem formar uma equipe, pois sem dúvida, os objetivos e finalidade que ambas perseguem estão na mesma direção, isso é, formar um sujeito em sua plenitude. Entretanto, é necessário que cada agente social assuma e realize o seu papel, seja em educar ou formar, não delegando funções de uma instituição para outra.

É neste contexto que foi elaborado o Projeto Familioteca, com a finalidade reforçar, discutir e preservar princípios e valores junto às famílias e escola, proporcionar condições para que ambas desempenhem o seu papel em sua totalidade.

A palavra ‘familioteca’ advém da menção a lugar para guardar-se a família, em analogia a palavra biblioteca: espaço para guardarem-se livros. A palavra “teca” provém de *theke* do grego significando lugar, recinto. Nesse sentido, a ‘familioteca’ refere-se a um espaço dentro da escola para a participação das famílias.

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Estadual Professor Bento Munhoz da Rocha Neto, Ensino Fundamental e Médio e Profissionalizante (código 00048), com sede na cidade de Paranavaí, Paraná, zona urbana, sito a Rua Enira Braga, Nº 313, Jardim Nakamura, CEP 87701 – 105. Entidade Mantenedora, Governo do Estado do Paraná – SEED, nos termos da legislação em vigor. Funciona em três turnos: Matutino, das 07horas e 30 min. às 11horas e 55min; Vespertino das 13horas e 20 min às 17horas e 40 min. e o Noturno das 19horas às 23horas, com 05 aulas de 50 minutos em todos os períodos.

No período matutino funcionam 21 turmas, sendo 12 turmas do Ensino Fundamental e uma turma (primeira série) do ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Saúde Bucal. No período vespertino funcionam 19 turmas, sendo 10 turmas do Ensino Fundamental e 04 turmas do Ensino Médio. No noturno funcionam 07

turmas, todas do Ensino Médio, também funciona no período noturno Cursos Técnicos Profissionalizantes na modalidade subsequente/semestral, eixo: ambiente, saúde e segurança, sendo estes: Técnico em Saúde Bucal contando com 03 turmas e Técnico em Enfermagem.

2. CARACTERIZAÇÃO DA FAMILIOTECA

O trabalho desenvolvido no projeto Familioteca vem somar esforço junto às famílias no processo educativo de seus filhos, além de, identificar e interferir nas problemáticas que são inerentes ao ambiente escolar, isto é, nos conflitos que compõe a relação de ensino e aprendizagem.

As atividades são realizadas quinzenalmente por meio de encontros, debates, oficinas temáticas onde suscitamos reflexões acerca do papel educativo dos pais e formativo da escola, um momento que propicia a troca de conhecimentos e experiências entre ambas as instituições educativas. Simultaneamente, é desenvolvido com os filhos um trabalho pedagógico de forma lúdica, interativa e dinâmica dentro da temática discutida com os pais. Trabalhamos a mesma temática com os pais e filhos, porém, com abordagens adequadas a cada segmento participante: o respeito à condição de pais como educadores e os filhos sob a forma de aprendiz.

Para o planejamento das atividades buscamos respaldo em referências bibliográficas e vem sendo sugerida pelas coordenadoras do projeto subárea Pedagogia, assim, as acadêmicas e supervisora do projeto na escola reúnem-se semanalmente para pesquisa, estudos, discussões e construção dos planos de ação.

O planejamento segue um modelo estruturado que baseia nossas ações no projeto, entendemos que:

- PLANO DE AÇÃO: consiste no norte para o desenvolvimento das atividades realizadas no interior da escola;
- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA; leitura de livros e artigos, base de todo trabalho, fonte de conhecimento;
- JUSTIFICATIVA: indica o (os) motivos que nos levaram a abordarmos determinada temática;
- OBJETIVO(S); que se pretende alcançar ao escolher determinada temática;
- METODOLOGIA; versa sobre o modo como os trabalhos serão direcionados; além de recursos materiais que são utilizados nos encontros, debates e oficinas. Para o desenvolvimento das atividades no Projeto Familioteca foram selecionadas diversas temáticas que contemplam as necessidades educacionais descrito no Projeto Político Pedagógico da escola. O projeto atende 21 turmas, num total de 719 alunos e seus respectivos pais.

3.RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao término do segundo semestre de 2011 a equipe de trabalho do Projeto Familioteca reuniu-se para aferir o desenvolvimento dos trabalhos, chegando à conclusão da necessidade em ampliarmos o projeto para todos participarem, em detrimento do modo de convocação, abrindo-se para a modalidade de convite, favorecendo maior participação, tanto dos pais quanto dos filhos (alunos).

Para alcançar tais objetivos em cada oportunidade ressaltávamos a importância da participação dos pais em ambiente escolar tendo como resultado melhor aprendizagem de seus filhos e conseqüentemente melhor relacionamento afetivo. Desse modo, obtivemos um aumento considerável na participação dos pais no projeto.

A partir do primeiro semestre de 2012, o convite para os trabalhos do projeto é realizado via telefone e de forma impressa, além de divulgação interna na escola.

Anteriormente, a equipe pedagógica da escola determinava o nome dos alunos e seus pais para os encontros e a chamada dava-se por convocação. Entretanto, foi constatado que a convocação gerava certo constrangimento nos alunos e os pais acreditavam que estavam sendo chamados à escola para receber reclamações referentes aos seus filhos.

Dentre as diversas temáticas abordadas nos encontros, escolhemos os temas Limites e disciplina na medida certa: Implicações no processo de aprendizagem e Os pais na Prevenção ao uso de drogas para ilustrar parte das ações realizada pelo projeto Familioteca. Na primeira temática explicitamos a importância de colocar limites na educação dos filhos. Entretanto, muitas vezes essa tarefa se torna difícil, somos vencidos pelo cansaço e pela influência de outros meios na educação dos filhos, como exemplo a televisão. Porém, é fundamental que os pais saibam distinguir o que é “vontade” e o que é “necessidade”, quanto à educação dos filhos.

Outro aspecto discutido no encontro consistiu na reflexão: “os pais são exemplos na educação dos seus filhos, não basta somente falar o que é certo ou errado é fundamental dar o exemplo, pois o exemplo vale mais que mil palavras”. Nas palavras de uma mãe presente no encontro: “os pais são espelhos para seus filhos” (sic). A este propósito, é importante estabelecer limites desde pequeninos, ou seja, desde a primeira infância e manter-se firme em seu posicionamento.

Percebemos que os problemas sociais como violência, drogas, gravidez precoce estão presentes no cotidiano dessas famílias, interferindo na educação das crianças envolvidas naquele ambiente.

Costumeiramente finalizamos nossas atividades realizando uma dinâmica que contemple o tema proposto. Nessa temática utilizamos a dinâmica - (Limão), cujo objetivo consistia em perceber suas características, pois assim, como o limão tem suas características específicas nossos filhos também são singulares. Daí a necessidade dos pais conhecerem seus filhos, pois, dificuldade para educá-los

certamente existe, mas, se procuramos conhecê-los e respeitarmos, nossa função de pais será cumprida em sua plenitude.

Ao final de cada encontro entregamos aos pais uma mensagem para que possam dar continuidade à reflexão e consequentemente tentar colocar em prática as questões suscitadas. Simultaneamente, porém, em ambiente distinto é desenvolvido com os filhos (alunos) um trabalho pedagógico de forma lúdica, interativa e dinâmica contemplando a mesma temática discutida com os pais.

Semelhantemente, a escolha do tema para exemplificar os trabalhos com os filhos (alunos) deu-se dentre as diversas temáticas abordadas nos encontros. Assim, elencamos a problemática ‘*bullying*: como prevenir-se’ - o objetivo consistiu em orientá-los e instrumentalizá-los a enfrentar determinadas situações, ao passo que, só é vitimado pelo *bullying* aquele que no momento não é capaz de se defender. A partir desse entendimento a função dos pais consiste em passar sentimentos de confiança e segurança aos seus filhos, tornando-os capazes de se defenderem perante adversas situações.

Iniciamos abrindo espaço para dizerem o que sabiam a respeito de *Bullying*, se conhecia alguma vítima ou se até mesmo sofriam ou já sofreram *Bullying*. A este respeito, explicitamos que *bullying* implica em colocar apelido maldoso, fazer gozações, discriminar alguém do grupo ou outras atitudes violentas que ocorre dentro das escolas, não se trata de brincadeiras de mau gosto, mas de atitudes maldosas que se repetem com o objetivo de humilhar. Os prejuízos na aprendizagem não são apenas para quem é alvo do *bullying*, mas também para os que estão próximos desse tipo de violência.

Desse modo, a prevenção ou constatação implica em conscientizar os alunos, pais, professores e demais profissionais da educação sobre a importância da construção de ações preventivas, diagnósticas e de atuação perante aos comportamentos de

bullying nas escolas, transformando atitudes agressivas em companheirismo e solidariedade, respeito e amizade.

Em resumo, as ações tiveram por finalidade orientar os alunos ao enfrentamento a esta violência, habilitando vítima e agressores a uma convivência social saudável e segura.

Em virtude da faixa etária dos alunos, elaboramos dinâmicas que os façam compreender ou elucidem o conhecimento. Nessa problemática, recorremos a uma dinâmica que consistia em escrever num papel dois “micos” que gostariam que o amigo pagasse. Assim, o fizeram: acontece que o feitiço virou contra o feiticeiro; tudo o que eles escreveram seria aplicado a eles próprios. Certamente, a realização das dinâmicas faz toda a diferença, haja vista que, são crianças e ao utilizarmos recursos diferenciados, certamente a aprendizagem será significativa e efetiva. Todos participaram e relatam que aprendem de forma diferente e prazerosa.

Os pais na prevenção ao uso de drogas, foi outro tema abordado nos encontros, nessa ocasião tornou-se relevante um breve resgate das temáticas já trabalhadas no decorrer do semestre, em virtude de - Humanização da educação, Afetividade em ambiente doméstico e seus reflexos no processo de aprendizagem escolar, Limites e disciplina na medida certa: implicações no processo de aprendizagem indicam os caminhos rumo à uma educação longe da drogadição.

Nesta oportunidade, convidamos um grupo de jovens da Comunidade Católica Emanuel (Referência no Estado do Paraná no tratamento de pessoas em estado de dependência química, localizado na cidade de Paranavaí-Pr). Que apresentou uma montagem teatral sobre o tema. Uma ação feita por jovens, para os jovens. A peça apresentada foi uma oportunidade dos jovens escutarem sobre drogas sem o caráter repressivo, mas com uma visão de valorização a vida, a família e a sua saúde.

Voluntariamente um jovem intitulou-se “sou filho da Comunidade Emanuel” (sic) e nos relatou a sua experiência com o mundo das drogas, pois, assim como os estudantes que ali estavam, sua relação com as drogas se iniciou na escola. Contou-nos sua história de vida – acreditava não ser dependente e que poderia sair daquela situação a qualquer momento, apesar de ter uma profissão (advogado) e ser bem sucedido não se sentia completo, buscava nas drogas uma companhia, procurava preencher um vazio. Foram longos anos nessa vida e junto com sua vida os bens materiais também se foram. Até que um dia “[...] a consciência bateu a sua porta” resolveu procurar ajuda na Comunidade Emanuel. Atualmente, livre das drogas usa sua experiência de vida para conscientizar os jovens.

Nesse primeiro semestre de 2012 os temas abordados contemplam: Humanização da educação, Afetividade em ambiente doméstico e seus reflexos no processo de aprendizagem escolar, Limites e disciplina na medida certa: Implicações no processo de aprendizagem, Os pais na prevenção ao uso de drogas e Saúde e Sexualidade: como orientar nossos filhos.

4. REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES REALIZADAS

A partir das ações realizadas pelos bolsistas PIBID/CAPES – Unespar - campus Paranavaí Pr, passou-se a observar uma participação mais efetiva dos pais na vida escolar dos filhos e conseqüentemente, os filhos (alunos) estão gradualmente atingindo um rendimento escolar significativo.

Assim, depois de uma longa caminhada estamos colhendo flores neste jardim, metaforicamente comparamos nosso trabalho a uma semente quando é plantada, necessitando ter base sólida para fixar suas raízes, precisa ser regado com respeito e a luz do conhecimento para desenvolver-se.

Os resultados positivos, ainda que parciais, vem sendo considerados significativos no processo educacional. Os pais mencionam que os temas trabalhados no projeto trazem muitas contribuições para o processo educativo de seus filhos, por meio das ações realizadas conseguiram compreender que a aparente rebeldia de seus filhos por vezes, era falta de carinho, ausência de tempo para ficar juntos e compartilhar idéias. A disparidade do modo como foram educados os deixam sem saber como agir, ora devem ser autoritários como seus pais ou dar liberdade? Por intermédio do projeto conseguiram ter um novo olhar sobre a educação de seus filhos, descobriram ou até mesmo reavivaram o diálogo como premissa do convívio familiar, o afeto e o sentimento de segurança. Descobriram que educar é satisfazer as necessidades dos filhos e não os desejos. “Ora porque os filhos não fazem birra para estudar”, relatou-nos um pai de aluno.

Aos filhos (alunos), o resultado decorre dos relatos dos professores; há um posicionamento em relação às mudanças comportamentais dos educandos, bem como estão mais receptivos aos conteúdos escolares, aos colegas e essas mudanças podem ser constatadas no melhor desempenho escolar.

Para os bolsistas, a experiência em ambiente escolar revela-se enriquecedora, oportunizando e ampliando os conhecimentos obtidos em ambiente acadêmico. Tais referências têm desvelado resultados significativos em termos de: desenvolvermos e/ou aprimorar-mos às habilidades enquanto mediador do conhecimento; compreender a realidade que envolve o processo educativo seja em ambiente escolar ou familiar; compartilhar conhecimento e experiências entre equipe pedagógica da escola, pais, alunos, coordenadora do projeto, profissionais da educação e bolsistas; qualificar a formação acadêmica, enquanto exercício profissional, tornando-se suporte para as futuras práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste projeto as bolsistas que compõe o Familioteca - PIBID/CAPES puderam e podem desenvolver sua autonomia preparando-se para o exercício da docência, haja vista que os estudos, debates e a prática pedagógica permitem compartilharmos conhecimentos e experiências, resultando num processo construtivo e contínuo de aprendizagem.

As experiências aqui expostas comprovam a efetiva contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no processo de formação e qualificação dos licenciandos do curso de Pedagogia. Também evidenciam resultados significativos na relação familiar e na relação entre família e escola.

Participar do PIBID/CAPES – fará toda diferença na minha vida profissional docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Vade Mecum – Atual e ampliada. 10. ed. São Paulo: Saraiva 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 Set. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 11 Out. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL BENTO MUNHOZ DA ROCHA NETO. **Projeto Político Pedagógico**. Paranavaí, 2011.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 12º ed. 1993.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullyng - Mentos perigosos nas Escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SZYMANSKI. Heloisa. Teoria e teorias de famílias. In **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: Cortez, 5º ed. 2003. p. 22-27.

TIBA, Içami. **Disciplina: limite na medida certa**. São Paulo: Integrare, 2006.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO PROJETO PIBID NA UNESPAR/FAFIPA²¹⁴

Talise Adrielle Teodoro Schneider (UNESPAR-Fafipa, taliseschneider@hotmail.com)²¹⁵

Cássia Regina Dias Pereira (UNESPAR-Fafipa, cassiadiaspereira@yahoo.com.br)²¹⁶

RESUMO

Este trabalho tem como tema o processo de formação docente a partir de uma análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID. Tem por objetivo apresentar um estudo sobre a dicotomia presente na formação de professores no Brasil e apontar uma alternativa para a junção entre teoria e prática ainda durante a graduação, por meio da atuação no PIBID. Segue os pressupostos da metodologia dialética e como procedimento metodológico um estudo reflexivo bibliográfico e uma pesquisa de campo com bolsistas PIBID/CAPES UNESPAR/FAFIPA do curso de Pedagogia, que atuam como bolsistas desde abril de 2010 até julho de 2012. A pesquisa pretende através de entrevistas realizadas com alunos bolsistas da CAPES, levantar questões que visam a contribuição na formação dos futuros pedagogos que estão inseridos neste projeto.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a formação de professores, situado na área de Pedagogia. Tem como objetivo apresentar a dicotomia presente na formação docente, que distancia a teoria da prática e ao mesmo tempo apontar alternativas de formação como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID

²¹⁴ Artigo apresentado na UNESPAR-Campus Paranavaí, como avaliação final do Componente Curricular de Produção Científica (CCPC), do curso de graduação em Pedagogia.

²¹⁵ Acadêmica do quarto ano do curso de pedagogia da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – Paraná.

²¹⁶ Professor Orientador. Doutoranda em Educação. Professor e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí.

que trabalham em função de unir essas duas importantes ferramentas para as licenciaturas.

Seguindo os pressupostos de que o método dialético considera as relações entre o singular e o geral como fundamentais para compreensão da sociedade e desenvolvimento do ser humano, como ser histórico e atuante.

Dessa forma este artigo analisará as relações entre a formação de professores durante o período da graduação e as possibilidades de formação em um contexto mais amplo, considerando o contexto histórico da escola pública no Brasil. Fundamenta-se na concepção da escola histórico – crítica

A análise dos dados será realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas. Esta por sua vez valoriza o conhecimento que o pesquisador já adquiriu até o momento, e fundamenta toda a teoria já estudada até então dando liberdade para quem entrevista e é entrevistado.

A formação de professores é um tema de destaque dentro das questões relativas à qualidade da educação no Brasil. Este trabalho traz uma pesquisa que será realizada com os bolsistas do PIBID/CAPES da UNESPAR, campus FAFIPA de Paranavaí²¹⁷, exclusivamente do curso de Pedagogia que atuam no projeto desde abril de 2010.

O Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência – PIBID vem ao encontro das necessidades de trabalhar a teoria e a prática como parceiras fundamentais para a formação docente. Esta pesquisa busca trazer a tona o diferencial de quem pode colocar em prática as teorias aplicadas em sala de aula através do PIBID, visando a necessidade que a maioria dos alunos exige ter, como a residência pedagógica.

²¹⁷ Hoje UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná, campi Fafipa – Paranavaí.

1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A educação formal foi inserida no Brasil junto com a colonização portuguesa, no qual os jesuítas buscavam catequizar os índios para convertê-los ao catolicismo.

Juntamente com o primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza, desembarcou na Bahia um pequeno grupo de missionários jesuítas, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. Estávamos no ano de 1549 que, marcando a chegada dos padres jesuítas em nossa terra, também assinalou o início da história da educação brasileira (COTRIM e PARISI, 1984, p.260).

Havia o grande objetivo de converter toda a população indígena ao catolicismo, para isso os jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega fundaram as primeiras escolas brasileiras cinquenta anos após o início da colonização portuguesa.

Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas (SAVIANI, 2008. p. 26).

Antes da chegada dos portugueses ao Brasil, quem habitava nossas terras eram os índios. Dentro de sua forma de organização havia também um tipo de educação, ensinada através da oralidade e dos exemplos práticos. Viviam sempre em função do coletivo, tiravam da natureza o necessário para subsistência, não passavam necessidades e cultuavam seus deuses. O ensino acontecia através das relações entre os adultos e as crianças de forma natural. Os mais velhos eram respeitados pelo conhecimento que adquiriram durante a vida, e ensinar as novas gerações era fundamental e interessante para manter viva a cultura própria da comunidade.

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e ,

particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal (SAVIANI, 2008. p. 38-39).

Com a catequização dos índios esperava-se que os mesmos passassem a seguir a religião dos colonizadores, acreditando que assim haveria uma melhor relação entre os dois povos. Já que quem conhecia a terra eram os índios e o valor do que continha nela os portugueses, era neste objetivo que estava o interesse maior em educá-los.

Segundo Romanelli (1978), no início da colonização a boa educação era destinada a pessoas que integravam a classe dominante e que buscava preparar seus filhos para administrar os negócios da família, mais tarde com a expulsão dos jesuítas em 1759, a procura pela instrução, agora regida pelos alunos formados pela Companhia de Jesus, não se limitava aos que possuíam poder financeiro, mas todos aqueles que buscavam ascensão social.

Houve então a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, uma mudança que demorou cerca de treze anos, fazendo com que o Estado assumisse pela primeira vez a responsabilidade pela educação. Por meio das relações com os nobres, eles viam a importância dessa formação para melhoria de vida.

Ainda segundo a autora, a reforma pombalina durou de 1759 a 1777 e se estendeu de 1799 até 1834, tempo em que foi desenvolvido o método de aulas fragmentadas conhecidas como régias introduzidas por Marquês de Pombal que era contrário a educação religiosa. Mas com a posse de Dona Maria I ao trono, Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal foi expulso das terras portuguesas.

A partir de 1800 foram criadas várias academias e cursos no Brasil, que atendiam as necessidades da elite, e que conseqüentemente se transformariam em faculdades após certo tempo.

Com a independência do Brasil proclamada em 1822 houve por parte de D. Pedro I um olhar sobre a educação pública. A princípio foi utilizada a Memória de Martim Francisco como norteadora da instrução, mas somente em 1824 com a primeira constituição que houve de fato a outorgação de uma lei própria para o ensino que a garantia gratuita a todos os cidadãos.

No ensino sempre houve uma concorrência do Estado com a igreja, mas em 1932 um grupo de intelectuais exigiu do governo a criação de um programa político educacional que organizasse a educação dentro do país, para isso um deles Fernando de Azevedo redigiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e “O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita”. (BRASIL, 2012, a).

Assim na Constituição Federal de 1934 a educação passa a ser vista pelo poder público como direito de todos, descrita no Título V, Capítulo II, Artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 2012, b).

Em 1961 com a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, houve um grande avanço para os estados e municípios com o ganho da autonomia que era centralizada no MEC – Ministério da Educação e Cultura criado em 1953, mas somente em 1995 essa instituição se torna responsável apenas pela educação.

No ano de 1968 com a crise estudantil, houve a necessidade de se criar um grupo de trabalho para a elaboração da lei 5.540, que trouxe uma nova estrutura as

universidades, dentro da organização e da administração houve reformas que deram origem a um modelo novo, com racionalização e modernização administrativa.

Em 1971 com uma nova versão a LDB torna obrigatório o ensino para crianças de 7 a 14 anos. Em 1996 é sancionada a Lei nº. 9394 que está em vigor até os dias atuais.

2 AS DIRETRIZES DA FORMAÇÃO INICIAL E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID

Durante as aulas os professores se deparam com uma turma diversificada, devido às diferenças existentes em nossa sociedade como a financeira, a étnica, religiosa etc. Ele precisa então estar preparado para trabalhar essas diferenças de forma que colabore com o processo de ensino-aprendizagem. Como diz Piletti (1986, p.264), "Logo ao iniciar seu trabalho, o professor percebe que seus alunos não formam uma turma homogênea, mas apresentam muitas diferenças entre si." A prática escolar ajuda na formação de professores, e uma das grandes funções do docente é formar pessoas colaborando para o seu desenvolvimento como ser humano.

O curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez em 1939, através do Decreto-Lei nº 1190, constituído dentro da Faculdade Nacional de Filosofia. Dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é citado no título VI sobre os profissionais de educação que:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, c).

A integração entre teoria e prática é prevista por lei, o que fundamenta o valor agregado a vivência do docente durante a sua formação para um melhor desenvolvimento de suas capacidades, assim as instituições de ensino superior devem seguir o artigo 65, que trata do estágio dentro da licenciatura. “Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, c).

A UNESPAR, campus FAFIPA, atende a alunos de toda a região, além de algumas cidades do interior do estado de São Paulo. A mesma foi criada pela Lei n.º 389, de 27 de outubro de 1965. Segundo o PPP, o curso de Pedagogia da UNESPAR – Campus FAFIPA de Paranavaí foi reconhecido em 23 de novembro de 1971, através do Decreto 69.599, apesar de já ter autorização para funcionar desde 1966. O acadêmico precisa receber da instituição uma formação sólida nas áreas de Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Antropologia, levando ainda a articulação de conhecimentos e disciplinas que o capacitem a desempenhar os diversos papéis dentro da educação básica.

A CAPES²¹⁸ – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é um órgão do Ministério da Educação criado em 11 de julho de 1951, através do Decreto nº 29.741, no governo Getúlio Vargas com objetivo de tornar o Brasil desenvolvido e independente.

A CAPES criou, em 2007, por meio do decreto 7.219/2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, que fornece bolsas para alunos de cursos de licenciatura e seus coordenadores. O programa que tem por objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica e assim promover a melhoria na qualidade da educação, vem fomentando experiências teóricas e práticas para milhares de acadêmicos em todo o Brasil.

²¹⁸ Em 1953 passa a articular junto a universidades buscando uma melhor formação para os alunos através de bolsas, intercâmbios internacionais a apoio financeiro a eventos.

A CAPES concede bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciaturas buscando consolidar a teoria e a prática durante a graduação, ao mesmo tempo em que colabora com o processo de formação do acadêmico. Utiliza a escola como instrumento para a construção de uma experiência e assim leva o bolsista a realidade social da escola. O programa articula a instituição de ensino superior com a educação básica, atingindo alunos, pais e toda a organização escolar.

No ano de 2009 o Projeto PIBID para a FAFIPA foi aprovado, e já atendeu entre abril de 2010 a abril de 2012 a cinco licenciaturas: Pedagogia, Ciências, Geografia, Matemática e Letras-Português, somando um total de 120 acadêmicos. O objetivo maior deste projeto na IES é a busca pela melhoria na formação dos professores que irão atuar dentro do ensino básico e assim contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o Projeto do PIBID para a FAFIPA (2009, p.7) os acadêmicos que fazem parte do programa como bolsistas atuam diretamente com as escolas públicas, acrescentando aos alunos da rede um ensino diferenciado, pelo fato de terem em mãos uma metodologia baseada em teorias que fazem parte de seu cotidiano já que estão em fase de formação docente, além é claro da orientação dos coordenadores de área que colabora plenamente com o planejamento de suas práticas.

A subárea de pedagogia possui um projeto próprio de atuação, contempla 24 bolsistas que estão divididos em quatro grupos. Dentro do detalhamento do projeto consta que “O objetivo geral visa a formação docente de forma integral, ou seja, unificar a teoria e a prática dentro das escolas que necessitam de uma integração para melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem” (PARANAVAÍ, 2009, p.1).

Mediante este objetivo os bolsistas foram divididos em subprojetos de acordo com a necessidade da escola atendida, essas escolhidas pelo rendimento no IDEB²¹⁹. São três escolas atendidas pelos bolsistas situadas em Paranavaí e Alto Paraná.

O subprojeto *Diversiarte* trabalha com alunos de 6º a 9º ano no contra turno escolar na Escola Estadual Maristela, localizada em Maristela distrito de Alto Paraná. Com atendimento semanal, são trabalhados conteúdos temáticos que valorizam a criatividade e o conhecimento prévio do educando. As atividades planejadas e desenvolvidas encaminham os participantes à reflexão sobre a importância do estudo na construção de sua identidade pessoal e social. Tem por objetivos propiciar aos participantes estudos, análise e reflexão sobre temas diversificados, bem como mobilizá-los para realização de tarefas colaborativas voltadas à valorização da cultura e da arte.

O subprojeto *Familioteca* tem o objetivo de estreitar o relacionamento entre a escola e a família, buscando assim um resultado na aprendizagem do aluno, pois todos estarão trabalhando juntos para tal conquista. Busca ainda um progresso qualitativo no que diz respeito ao relacionamento do aluno com sua família, pois essa relação reflete diretamente no desenvolvimento do educando. Os encontros acontecem no período noturno, e os acadêmicos bolsistas atendem os alunos e seus familiares no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Netto de Paranavaí.

O subprojeto *Brinquedoteca: Recreio Dirigido* trabalha a criatividade e o lúdico, quesitos fundamentais para o desenvolvimento da criança é desenvolvido com alunos da educação infantil e ensino fundamental. Tem como objetivo desenvolver uma prática educativa tendo o lúdico como eixo de trabalho, na perspectiva de que as crianças se desenvolvam nas dimensões: social, cultural, afetiva, intelectual, física. As atividades aplicadas são voltadas para o lúdico em sala de aula e recreio dirigido, na Escola Municipal Getúlio Vargas de Paranavaí.

²¹⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador criado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para medir a qualidade da educação brasileira

O subprojeto de *Iniciação à docência: Fundamentação Teórico-Metodológica* é feito por meio de oficinas pedagógicas, com encontros planejados como um veículo teórico-prático fundamental para a capacitação, pois além de oferecer subsídios teóricos, possibilita uma dinâmica de produção aos participantes. Tem por objetivo possibilitar aos acadêmicos que participam do PIBID um embasamento teórico-metodológico a fim de que possam iniciar o exercício da docência. É desenvolvido dentro da IES.

3 METODOLOGIA PARA COLETA DE DADOS

Diante da preocupação em avaliar o impacto que o PIBID exerce na formação docente de alunos do curso de Pedagogia da UNESPAR/FAFIPA, foi realizada uma pesquisa de campo.

Para essa pesquisa foi utilizado o procedimento metodológico denominado entrevista semi-estruturada, para realização da coleta de informações necessárias. Esse procedimento permitiu uma maior liberdade aos entrevistados ao responder as perguntas elaboradas.

Para a entrevista foram elaboradas cinco questões²²⁰, e a partir delas conforme o desenvolvimento do entrevistado outras foram levantadas o que enriqueceu a pesquisa.

²²⁰ As questões da entrevista semi-estruturada estão em anexo.

4 ANÁLISE

A escola é um ambiente educativo, espaço de construção de conhecimentos, onde existem trocas de experiências culturais, sociais, históricas. Por esse fato apresento nesta análise um resultado desta troca existente entre a comunidade escolar e o bolsista PIBID de Pedagogia da UNESPAR, campus Paranavaí após entrevista a cinco bolsistas acadêmicos.

O participante 1, demonstrou que o programa atua de forma fundamental em sua formação, e que percebe diferenças entre os estudantes que participam e os que não participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Pode ser que devido a sua idade avançada em relação aos demais acadêmicos, tenha certa dificuldade com leituras que fundamentem sua formação. Durante a entrevista pude perceber uma dificuldade em relatar sobre o programa, tentava responder com afirmações, por isso tive a necessidade de desenvolver um diálogo mais explicativo em algumas questões. Atua desde 2010 como bolsista e mesmo assim não conseguia relatar de forma clara sua atuação dentro das escolas, e sobre a integração existente entre teoria e prática durante as atividades do PIBID.

O participante 2, apresentou maturidade durante a entrevista, buscando enfatizar a importância do programa em sua vida acadêmica. Durante as aulas na licenciatura consegue observar um avanço intelectual em sua formação devido as práticas proporcionadas durante esses anos como bolsista e a oportunidade de ter outras leituras além da direcionada na graduação. Apresentou clareza em suas respostas e conseguia explicar a importância do programa em sua vida, apresentando um dos objetivos do PIBID que é a melhora na qualidade da formação docente.

O participante 3, demonstrou em sua entrevista maturidade em relação a importância do projeto em sua formação, respondendo as questões apresentando exemplos para fundamentar suas opiniões. Segundo o entrevistado o programa acarreta experiência através do novo, cada dia relata viver uma nova descoberta,

fundamentado em teorias necessárias para sua atuação. Disse que será um profissional melhor preparado, devido à assimilação da teoria e da prática, principalmente pela observação realizada em sua sala de aula, como bolsista tem um conhecimento maior se relacionado aos demais acadêmicos.

Pude perceber que o participante 4, tem dificuldade em relatar sua experiência como bolsista, mas sabe do papel do PIBID em sua formação docente. Por estar a pouco tempo no programa, não teve a oportunidade de vivenciar todos os subprojetos por isso tem uma bagagem menor. O fato de não perceber diferença entre os acadêmicos bolsistas e não bolsistas me chamou atenção, pois todos relataram essa realidade.

O participante 5, deixou claro seu orgulho em ter participado do programa, é fácil perceber que utiliza como ferramenta de aprendizado todas as experiências vividas durante sua participação como bolsista. Apresenta em sua entrevista a necessidade de se conhecer o aluno para poder ensinar, é a verdadeira relação do processo ensino-aprendizagem entre educador e educando. É muito mais agradável assimilar conhecimento através de uma relação de amizade e cumplicidade, a partir do momento que o professor conhece a realidade de seu aluno, e exige aquilo que ele pode dar de retorno durante o ensino.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Posso até o momento, perceber que o Programa PIBID colabora com a formação docente, faz com que exista um movimento prático junto a uma metodologia coordenada por professores do ensino superior que buscam junto aos bolsistas acadêmicos uma formação docente de qualidade. Acredito que o PIBID ampara o acadêmico na sua formação levando a conhecer a realidade escolar de uma forma mais direta, realizando uma prática pedagógica coerente.

Pude analisar perante as entrevistas que a teoria é diferente da prática, e que chegamos a essa realidade através das vivências podendo utilizar todo o referencial e fundamentos com o tempo, buscando uma articulação ou ligação do real com teórico aprendido no banco da universidade. A prática auxilia na auto formação, na clareza do que se busca da profissão docente, faz ter certeza de que caminho seguir e principalmente em que profissional eu quero me tornar, passivo ou ativo. Digo isso pelo fato de ser passivo ao me manter na docência da mesma forma, sem buscar uma formação continuada e ativo contrario a tudo isso, buscar seguindo o que a realidade da escola e dos alunos me exige para realmente existir o processo de ensino-aprendizagem. Acredito na necessidade de se ver docente, me conhecer como educador para poder educar, e a prática vem neste momento corroborar com minhas escolhas, levando a uma atuação reflexiva dentro da escola.

A vida do educador demanda uma teoria que favoreça sua prática e uma prática que complete a teoria.

REFERÊNCIAS

COTRIM, Gilberto. PARISI, Mário. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. 9ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

LARA, Ângela Mara de Barros e MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de e GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Orgs.) **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

PARANAÍ. **Projeto do PIBID para a FAFIPA**. Colegiado de Pedagogia. Paranavaí, 2009.

PARANAÍ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAFIPA**. Paranavaí, 2010

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑUS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

BRASIL. **Institucional – O MEC – História**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em 20.04.2012, a.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 20.04.2012, b.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996, c.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em 22.04.2012.

INDISCIPLINA ESCOLAR²²¹

Tamires de Souza (UNESPAR /FAFIPA – Campus Paranavaí –
tamy_souza89@hotmail.com)²²²

Cássia Regina Dias Pereira (UNESPAR /FAFIPA – Campus Paranavaí –
cassiadiaspereira@yahoo.com.br)²²³

Nilva de Oliveira Brito dos Santos (UNESPAR/FAFIPA – Campus Paranavaí–
nilvaobs@gmail.com)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a indisciplina escolar. Objetiva analisar os fatores que contribuem para a indisciplina na sala de aula e visa evidenciar possíveis soluções em relação a essa problemática. Neste sentido busca um entendimento para poder intervir de maneira mais significativa nessa realidade que tanto preocupa a todos no âmbito escolar. A pesquisa seguirá os pressupostos da metodologia histórico dialético, fundamentando-se na concepção histórico crítico e como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica. Um dos grandes problemas enfrentados por profissionais da educação nos dias de hoje é sem dúvida a indisciplina por parte dos alunos. Visando esta problemática será buscada fundamentação teórica sobre a institucionalização do ensino: a escola pública e a disciplina, o conceito de disciplina e indisciplina, considerando suas principais formas de expressão, e vários fatores que contribuem com a indisciplina e reflexões sobre a responsabilidade da família e da escola em relação a (in)disciplina.

Palavras-chave: Indisciplina. Cotidiano escolar. Causas da indisciplina.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a indisciplina escolar, e está situada na área de Pedagogia. Atualmente a indisciplina nas escolas vem causando vários questionamentos, pois é um problema que vem se agravando cada vez mais nos

²²¹ Artigo apresentado na UNESPAR-Campus Paranavaí, como avaliação final do Componente Curricular de Produção Científica (CCPC), do curso de graduação em Pedagogia. Sob orientação das Prof.ºs Ms. Cássia Regina Dias Pereira e Nilva de Oliveira Brito dos Santos.

²²² Acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia T2 Unespar/ Fafipa Paranavaí-2012.

²²³ Professoras orientadoras. Docentes do Departamento de Educação da Faculdade Estadual Unespar – Campus Paranavaí.

âmbitos escolares que acaba contribuindo para o não desenvolvimento de uma prática docente, adequada as necessidades do processo ensino aprendizagem.

As grandes transformações que vêm ocorrendo na sociedade atual, como as mudanças políticas, econômicas e sociais, têm afetado no comportamento dos indivíduos, interferindo no seu desenvolvimento sócio afetivo. Esta pesquisa visa buscar um entendimento para poder intervir nessa realidade, que vem prejudicando o ensino aprendizagem nas instituições.

A indisciplina sempre existiu no contexto escolar, assim a pesquisa seguirá os pressupostos da metodologia dialética, que consiste na explicação de um fenômeno, considerando as relações entre a singularidade como ponto de partida até chegar a sua totalidade histórico social e como procedimento metodológico a pesquisa seguirá uma análise bibliográfica.

1- A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO: a escola pública e a disciplina.

No período medieval os modelos educativos partiam da igreja, pois a religião tinha o poder dominante da época, nessas escolas havia um professor que ensinava leis e regras de igreja restrito as elites. Segundo Cambi (1999) as escolas utilizavam de formas persuasivas para que pessoas obedecessem às leis da igreja e quem desrespeitasse essas leis de Deus estariam dando lugar ao pecado.

As escolas eram bem rígidas e conservadoras com práxis disciplinares na base de prêmios e castigos. Desde modo, a disciplina era mantida impondo limites para os alunos, caso não acontecesse os alunos eram submetidos a castigos físicos.

No renascimento surge um novo conceito educacional. As instituições de ensino passam a dar importância à educação formal e moral do indivíduo, dando menos ênfase à transmissão de conhecimentos. As escolas mantiveram o ensino rígido e

elitista, que ainda não chegava às camadas populares. As práticas pedagógicas eram embasadas na educação individualista e na competição entre os mesmos, a disciplina era necessária para a formação do homem burguês que está sempre competindo no mercado de trabalho.

De acordo com Veiga (2007), a Companhia de Jesus foi fundada logo após o período do Renascimento. Eles foram grandes educadores e tiveram influência no Brasil. O ensino era rígido, a ênfase era no método de ensino. O método fazia largo uso da escrita e evitava-se castigos físicos. No entanto, achavam necessário que os alunos não deixassem de respeitar as autoridades.

A escola moderna surge ao longo do século XVII. Nesta época ocorre um aumento do número de fábricas e com isso a necessidade de trabalhadores aptos a novas funções. Para garantir o desenvolvimento das fábricas, a escola passa a atender um maior número de alunos, surgindo assim às escolas públicas e estatais nas quais os alunos são ensinados a ler, escrever e calcular. A escola passa a separar os alunos por idade, para preservar a inocência das crianças, separando-as das influências maléficas dos alunos mais velhos. A disciplina era para obter resultados esperados pela escola.

Com as classes por idade, a escola foi, por um lado, reorganizado em bases morais, preservando assim a inocência da criança e afastando-a da influência perversa de estudantes mais velhos, com diferentes problemas psicológicos e diferentes maturidades físicas; por outro, homologou-se o ensino em âmbitos cognitivos, estabelecendo regras e objetivos comuns (CAMBI, 1999, p. 307).

A revolução francesa, ocorrida no período contemporâneo, resultou em grandes transformações nas instituições escolares, que passaram a buscar uma funcionalidade social visando atender as necessidades produtivas da sociedade industrial. Cambi (1999) fala que o ensino contemporâneo tornou-se organizado por gestão, programas e modelos culturais.

A escola se tornou, com algumas exceções, obrigatória, gratuita e estatal. Garantindo a um grande número de pessoas o acesso à educação, além disso, começou a trabalhar com elementos cognitivos e sociais, ensinando aos alunos a sociabilização. A disciplina rígida de outros tempos, porém, é mantida. Cambi (1999) afirma que:

A escola se tornou-se obrigatória (pelo menos em certas ordens e graus), gratuita ou quase, estatal (com algumas exceções, mas que não chegam a anular o papel de controle por parte do Estado sobre todos os tipos de escola): são três aspectos que a colocam na sociedade atribuindo-lhes um papel essencial. (p. 389).

No entanto, novos movimentos intelectuais começam a aflorar com novas perspectivas pedagógicas. É no período contemporâneo, que a escola consolida e seu papel na vida social dos alunos.

No decorrer do século XX a rigidez da escola tradicional foi, aos poucos, sendo substituída pelo ideário do escolanovismo, influenciado pelos novos conhecimentos da ciência e da psicologia. Neste contexto, o professor passa a ser o facilitador da aprendizagem do aluno e "a escola, a par de seu caráter civilizador, agora sendo menos explicitado, cumpre a função de preparar para uma sociedade em mudanças" (ABBUD, 2010, p. 56). A escola nova continua presente nos dias atuais, se apresentando como neoescolanovismo, movimento iniciado a partir das reformas elaboradas nos anos 80, com alguns aspectos que se baseiam na teoria de Anísio Teixeira, marcando a escola nova no Brasil.

Foi nos últimos 100 anos que ocorre às grandes mudanças da renovação da prática escolar. Junto com o "desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, heterogeneidade social" (VEIGA, 2007, p. 217).

A escola assume assim um espaço para instruir e educar os cidadãos submetendo-se a um duplo sentido, "por um lado, difundir a cultura desinteressada, que forma e

nutre a inteligência e a pessoas e por outro, criar perfis profissionais” (CAMBI, 1999, p. 627). E junto dessas transformações surgem nossas dificuldades com o crescimento de número de alunos atendidos.

Na tentativa de minimizar ou mesmo resolver os problemas de ensino, surge com a concepção progressista estudos que questionam a disciplina. A educação irá favorecer a transmissão de saberes, para formar alunos críticos que possam influenciar e intervir no meio em que vivem permitindo-se construir um mundo com igualdade e respeito. Nessa concepção há total negação de qualquer forma de repressão contra o aluno.

É somente nos anos mais recentes que a indisciplina se tornou um grave problema em sala de aula. Resultado da introdução de métodos pedagógicos extremamente permissíveis, a falta de limites que os próprios pais deixaram de exigir de seus filhos e além de diversas mudanças na sociedade atual que afeta o comportamento das pessoas mudando o seu desenvolvimento sócio afetivo e sua postura nas relações interpessoais.

2- CONCEITO DE DISCIPLINA

A disciplina escolar é e sempre foi um dos grandes desafios para o professor e a cada vez mais os alunos estão se comportando de maneira mais inadequada na escola. E para entender melhor esses tipos de comportamentos que os alunos vêm apresentando, é necessário que haja um entendimento sobre o conceito de disciplina.

Kant (1996) fala que desde cedo à criança tem que frequentar a escola, para ser disciplinada e permanecer sentados e quietos na sala de aula, essa será uma maneira da criança se acostumar a ficar tranquila e a obedecer às regras, para que futuramente eles já estejam adaptados à sociedade que exige regras de civilidade.

Na verdade dar limites ao aluno é essencial para que ele se acostume e aprenda que a vida em sociedade não é fácil, que vivemos em uma sociedade desigual nas oportunidades e que temos que nos submeter às ordens de um poder maior.

Franco (*apud* Makarenko, 1981) destaca que a disciplina está relacionada com a educação e “sem disciplina o trabalho escolar não pode alcançar o seu alvo, as suas finalidades” (p.63). Ou seja, não há como um professor estar inserindo um processo educativo se tiver alunos indisciplinados na sala, pois ensinar é uma tarefa difícil e necessita de muito trabalho para atingi-la.

Amos; Orem (1968, p. 30) define a disciplina como “um processo que procura conseguir o domínio que cada um deve ter de si próprio e o do ambiente circundante”. Neste sentido o aluno deve autodisciplinar-se e o ambiente tem que ajudar ao máximo a desenvolver a potencialidade do indivíduo e “desenvolver o seu sentido social”. Desta forma o aluno tem uma liberdade, mas com certo limite, criando responsabilidade e aprendendo a respeitar o seu semelhante.

3- CONCEITO DE INDISCIPLINA

As mudanças que ocorreram na educação são históricas e segundo Cambi (1999) as escolas da antiguidade eram conservadoras e restrita às elites dominantes, seus ensinamentos exigiam uma obediência absoluta, se houvessem atos indisciplinados os alunos eram punidos com castigos físicos.

A escola hoje mudou e há uma nova geração de alunos que é totalmente diferente dos anos anteriores e que sofre influência muito forte do meio social em que estão inseridos. As práticas pedagógicas vêm se modificando com tantas transformações históricas, isto é, as escolas estão mudando, adquirindo características de acordo com as exigências sócio culturais.

Aquino (1996) afirma que a indisciplina não pode ser vista só na figura do aluno, ela se dá na rejeição das normas “de formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela” (p.45). Ou seja, como a lei define que toda criança tem que frequentar a escola, para muitos alunos a escola tem um sentido de obrigatoriedade e acabam infringindo as normas desta escola por não aceitar essas regras implementadas pela instituição.

A indisciplina do aluno aconteceria como um “sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupado por outro” (AQUINO, 1996, p. 45). A escola está passando de um modelo institucional tradicional e autoritário para um modelo menos conservador e liberal. A escola de hoje passou a ser mais democrática, na qual não há mais um tratamento disciplinar, repressivo igual as do regime militar.

No âmbito escolar Rego (1996, p. 85), conceitua que o “indisciplinado é o que se rebela que não acata e não se submete, nem tampouco se acomoda e agindo assim, provoca rupturas e questionamentos”. Na escola esse conceito pode ser visto como um sinal de rebeldia, falta de comportamento, falta de educação, desrespeito as autoridades e falta de limites.

Portanto é compreendido como uma incapacidade ou dificuldade do indivíduo em obedecer às regras e padrões esperados pela escola, dificultando-se assim o trabalho docente.

4- POSSÍVEIS CAUSAS DA INDISCIPLINA ESCOLAR

A escolarização formal no Brasil vêm levantando questionamentos sobre o aumento dos casos de indisciplina escolar. Os alunos estão mostrando-se pouco acostumados a respeitar e a ter limites para assegurar o bom convívio de um grupo

na qual está inserido. Os professores não sabem como agir com esses alunos. Silva (2010) enfatiza que:

As punições, em outros tempos utilizadas por eles não são mais aceitas; mesmo quando aplicadas, parecem ser ineficientes. Em relação as novas [...] demonstram pessimismo quanto a sua eficácia ou não sabem quais delas devem ser empregadas (p. 59-57)

Estes casos indisciplinados vem preocupando a todos da instituição escolar. De acordo com o autor citado, muitos educadores determinam o aluno indisciplinado como sendo muito inteligente, assim terminam as atividades propostas antes dos outros. Tais alunos ficam sem nada para fazer por um longo tempo, acabando então perturbando os demais, se movimentando pela sala procurando alguém para conversar em momentos considerados impróprios pelo professor.

Outro fator associado na influência da indisciplina está nos conteúdos aplicados pelos professores “por estarem aquém ou além da capacidade dos aprendizes” (SILVA, 2010, p. 67). Conteúdos fora da realidade do aluno acabam tornando-se chatos e até mesmo desmotivantes, fazendo os alunos se distraírem facilmente e causando conversas paralelas.

O problema da indisciplina pode acontecer quando os alunos não ficam satisfeitos com a metodologia utilizada pelo professor ao aplicar suas aulas, sua didática pode acabar se tornando maçante, desmotivadora e “uma aula sem sentido não é possível nutrir desejo algum pela aquisição de determinadas informações” (SILVA, 2010, p. 73).

As escolas atuais suportam muitos alunos em uma sala de aula, e esse grande aumento fez com que a responsabilidade do professor em educar aumenta-se em inúmeros aspectos. E segundo relato dos professores essa grande demanda de alunos tornou-se uma das causas do problema de indisciplina.

Temos plena consciência da dificuldade e nos solidarizamos com o professor que afirma ser extremamente custoso ensinar 40 crianças ou adolescentes por sala de aula, em ambiente sem condições climáticas e espaciais minimamente adequadas, com disparidades de desenvolvimento e de conhecimentos tão grandes entre eles. (SILVA, 2010, p. 66).

Tais problemas estão associados às Políticas Educacionais que não considera a realidade dos alunos, idealizando um modelo ideal de alunos. Segundo Foucault (2004) a indisciplina surge como uma tentativa de parar essas intenções de controle imposto pelos órgãos de poder. A sociedade coloca regras para conseguir que o sistema funcione e seguindo essa lógica também deverá a escola implementar regras para assim se conseguir ter um bom funcionamento. No entanto as normas da sociedade não são criadas de formas democráticas, pois atende melhor as classes opressoras e as regras criadas pela escola não condiz a todos os alunos.

Para La Taille (1996) certas atitudes de indisciplina podem ser puramente morais como quando um aluno é maltratado, injustiçado e acaba se revoltando contra os colegas ou com as autoridades que o vitimaram. Outros atos se revelam pelo simples desrespeito a qualquer pessoa.

Muitos professores compreendem a indisciplina como personalidade do aluno, colocando a responsabilidade toda no aluno, dizendo que este não tem “jeito”. Além disso, a indisciplina do aluno pode ser devido à falta de motivação, pois raramente quando o aluno está motivado pela aula ele apresentará problemas disciplinares.

Em verdade, a escola pública brasileira tem sido um fardo para o aluno, principalmente para os alunos de nível sócio-econômico-cultural desprivilegiado. É uma escola “chata”, sem atrativos, instrumento de incultura e opressão. Os alunos não aprendem, repetem, evadem e são submetidos a esquemas precários de recuperação e, com isso, se sentem incapazes e inatos para as atividades intelectuais, além de não sentirem nenhuma felicidade em sentar nos bancos escolares (FRANCO, 1983, p. 65).

Portanto as escolas brasileiras vêm atendendo uma grande clientela de alunos e muitos destes, com comportamentos indesejáveis que podem estar relacionados á vários motivos como falta de limites, distúrbios, não aceitação de regras impostas

pela escola e até aulas desmotivantes que acabam dificultando o ensino aprendizagem. Os alunos consideram a escola como um fardo e estão se sentindo desmotivados, se dispersam facilmente das aulas.

5- REFLEXÕES SOBRE A RESPONSABILIDADE DA FAMÍLIA E DA ESCOLA EM RELAÇÃO À (IN)DISCIPLINA

O primeiro contato com o contexto social acontece na família, ela exerce uma forte influência no comportamento dos filhos. Em seguida a escola contribui para aperfeiçoar essa educação que a família transmitiu e faz com que o indivíduo aprenda que para viver em uma sociedade é preciso seguir certas regras de convivência.

Há muitas queixas que os alunos estão chegando à escola sem a noção básica de valores, respeito e limites para se conviver em uma sociedade. Antes a família era organizada em funcionalidade dos adultos, mas passou a ser organizada em função da criança, fazendo todas as suas vontades. Diante desse fato é que acontecem as atuais queixas da falta de limites, pois o adulto deixou de ser o centro do universo, colocando a criança em seu lugar o que foi um grande erro. Os pais acabam submetendo aos caprichos de seus filhos, deixando de impor limites pelo simples medo de frustrá-los por serem crianças.

Algumas observações feitas por Silva (2010) mostram que a maioria dos professores deixa de atribuir à culpa da indisciplina nos alunos, culpabilizando a família no lugar e assim acabando transferindo toda responsabilidade de educar para a escola. Antes os pais que eram cúmplices do processo educativo, hoje culpam os professores pelo fracasso dos filhos e pelo fato de serem indisciplinados.

A escola tem como função tradicional a de facilitar a inserção do indivíduo na sociedade, onde o indivíduo deve conhecer e assim assimilar as formas de conduta

social. Para que essa tarefa escolar seja efetivada e para conseguir que o aluno se torne em um ser competente a escola tem que saber exigir do aluno, na qual esteja comprometida com o saber e com a melhoria da qualidade do ensino e, esteja preocupada com uma aprendizagem duradoura e significativa para a formação do aluno.

A escola, no entanto, apesar de toda falta de apoio, de recurso e tantos outros problemas que desabam sobre ela, continua sendo respeitada, valorizada e reconhecida como uma instituição imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. (JUSTO, 2010, p. 35).

Neste sentido a escola continua sendo o apoio da sociedade e considerada como um “elemento-chave da formação do sujeito, da construção da cidadania, do desenvolvimento tecnológico e da expansão da economia”. (JUSTO, 2010, p. 35). A educação está sendo considerada como a salvadora dos problemas da sociedade. Diante disso as escolas estão sendo expandidas para atender alunos com idades tenras, assumindo desta maneira além de educar, a tarefa de cuidar. E segundo Justos (2010) recai sobre a escola:

A responsabilidade da formação “integral”, ou seja, é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros tido como necessário para a formação do sujeito deste tempo. (p. 36).

Ainda mais é necessário que a escola mantenha vínculos com a família e com a comunidade. Tendo ainda princípios em zelar pela disciplina, ordem obediência, centrando a figura dos educandos como elo e representante da organização e autoridade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto a disciplina é necessária para o bom funcionamento do ensino aprendizagem escolar e certos casos de indisciplina vêm exigindo dos educadores um novo repensar sobre a sua prática pedagógica. A educação transmitida pela escola tem como função social a formação do indivíduo, num processo complexo e contínuo e a escola é o local ideal para essa formação, pois, realiza um trabalho sistemático e planejado.

E a indisciplina escolar está ligada á diversos fatores, sendo que a responsabilidade em ensinar é do professor, que ajudará na formação do educando, num processo complexo e contínuo, mas a família deve acompanhar todo esse processo de desenvolvimento escolar e junto impor limites nos seus filhos, deixando de pensar que só a escola é a responsável em ensiná-los a se comportar. Muitos conflitos devido à indisciplina hoje poderiam ser superados se a família participasse mais da vida escolar de seus filhos e se envolvessem mais com a escola, para que o aluno tenha um bom desempenho.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, Maria Luiza Macedo. Contribuições da História na formação e atuação de professores para o entendimento da questão da indisciplina e violência na escola. In: HENNING, Leoni Maria Padilha; ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010. p. 53-59.
- ALMOS, William; OREM, Reginald C. **Mestres, Alunos e Disciplina**. São Paulo: Ed. Companhia Editora do Minho, 1º ed, 1968.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 10º ed, 1996.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU) , 1999.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCO, Luiz, Antônio Carvalho. **A disciplina na escola**. Col. Prática docente de cada dia. CENAFOR/MEC. [s.l.:s-n.], [1983].

JUSTO, José Sterza. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 34-38.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

REGO, Teresa Cristina R.A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. 10º ed, p.84-85.

SILVA, Nelson Pedro. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 57-59.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

HUGO DE SÃO VITOR E A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA²²⁴

Viviane Paes Santiago (UNESPAR/FAFIPA, e-mail:
vpasantiago@gmail.com)²²⁵

Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR/FAFIPA, e-mail:
sol_perin@yahoo.com.br)²²⁶

RESUMO

Este estudo analisa algumas questões sobre as relações sócio/educacionais e religiosas inseridas na sociedade da primeira metade do século XII as quais influenciaram as mudanças na formação social dos homens. O objetivo é entender que nesse período, devido às alterações ocorridas no medievo relacionadas ao florescimento das cidades e do comércio, os homens buscavam um entendimento de mundo que não estavam mais pautados somente nos ensinamentos religiosos, mas também, no uso da razão. Desse modo, trataremos sobre o papel que alguns dos mestres medievais representaram para a sociedade nesse contexto, pois trouxeram uma compreensão da realidade que levavam os indivíduos a mudarem o seu modo de pensar e de agir. Dessa forma, nos centraremos em entender o pensamento de Hugo de São Vitor, mestre vitorinoque discorria sobre a importância da leitura e da ética na conduta humana para alcançar a Sabedoria, que para ele correspondia à Sapiência. Hugo de São Vitor expõe que era preciso meditação, dedicação, disciplina e método para realizar a leitura e adquirir o conhecimento. Para uma melhor explanação desse intelectual, buscamos por meio de um estudo bibliográfico conhecer e compreender a importância do seu pensamento para as questões educacionais postas na primeira metade do século XII.

Palavras-chave: Idade Média. Hugo de São Vitor. Alterações Educacionais. Sabedoria.

²²⁴ Trabalho realizado durante a participação da acadêmica no Programa de Iniciação Científica da Unespar- Campus Paranavaí, com o apoio da Fundação de Apoio à FAFIPA, no período de 2011-2012.

²²⁵ Acadêmica do terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná- Campus Paranavaí.

²²⁶ Professora Orientadora. Doutora em Educação. Professora e membro do Colegiado do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná- Campus Paranavaí.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema “Hugo de São Vitor e a importância da Leitura e da Escrita”, sendo assim, apresenta um estudo sobre a influência do pensamento desse autor medieval em algumas alterações educacionais ocorridas na primeira metade do século XII, que levaram o homem a buscar outras formas de conhecimento, o que acabou influenciando nas mudanças de pensamento e comportamento do indivíduo. Nesse sentido, se faz necessário conhecer e entender o pensamento do mestre vitorino, associando-o às mudanças sócio/econômicas, religiosas e educacionais que ocorreram, principalmente, na primeira metade do século XII.

Esse autor se preocupou na primeira metade do século XII com a importância do conhecimento e em como instruir, por meio da leitura, tanto intelectualmente quanto moralmente a sociedade que estava alterada pelas modificações no modo de pensar e agir dos homens daquele período histórico; o que nos leva a refletir sobre estas questões que estão presentes ainda hoje, em nossa sociedade, pois o ato de ler e principalmente a dificuldade de se refletir e interpretar o que se leu, é um grande desafio em nossa sociedade atual pois essa é uma das contribuições da leitura, sendo que por meio dela ampliamos a nossa visão de mundo. Seria de grande valia para os dias atuais se “todos” tivessem acesso à leitura e que fizéssemos disso, como nos coloca o nosso autor em questão, Hugo de São Vitor, um hábito com o objetivo de tirarmos proveito dessa grande ferramenta, pois estando ela atrelada às questões sócio/econômicas, políticas e culturais, por exemplo, favorece a consciência, a reflexão e a crítica do homem, e nesse sentido ele poderá entender e contribuir para com a sociedade em que está inserido.

O objetivo é mostrar que o florescimento do comércio e das cidades interferiu de forma significativa na formação do homem, o que aos poucos foi modificando suas ações e pensamentos. As atividades comerciais demandavam um conhecimento que não estavam mais pautados somente nos ensinamentos da Igreja mas também, no

conhecimento das ciências, ou seja, para o homem saber comercializar e se relacionar, diante dessa nova realidade de vida, tinha que buscar uma nova forma de se educar para poder viver em sociedade, o que lhe acarretava dificuldades e sentimentos de dúvidas para acompanhar essas mudanças.

Para atender às essas necessidades, houve uma grande mudança no aspecto educacional desse período, pois com o desenvolvimento do comércio, as escolas, que antes eram para os clérigos, nobres e cavaleiros, também passou a ser privilégio dos filhos dos burgueses, mercadores e artesãos, os quais passaram a frequentá-las e ter acesso a um ensino mais amplo que pudesse atender às demandas dessa nova sociedade que estava surgindo.

Sob essa perspectiva de mudanças, o propósito é entender que, em momentos de transição, diante de novas formas de comportamentos e atitudes, novos interesses também surgiram, e nesse período histórico em questão, metade do século XII, as escolas mais notórias floresceram e, com elas, os mestres e intelectuais, os quais tiveram um papel significativo para a sociedade.

Dessa forma, torna-se necessário compreender o papel dos mestres e intelectuais daquele período histórico e, em especial de Hugo de São Vitor, que discursava, entre outras coisas, sobre a importância do estudo e da leitura para a apreensão da Sabedoria, a qual conduziria ao conhecimento de Deus.

Assim sendo, para fazermos uma análise das preocupações de Hugo de São Vitor em relação aos valores éticos e morais indispensáveis na aquisição das virtudes, nos basearemos na ética aristotélica que era de suma importância para a formação da conduta humana nesse período.

No que se refere ao estudo da lógica e no valor da racionalização do pensamento fizemos um estudo em Pedro Abelardo, um mestre do método dialético. Cabe-nos destacar a figura de Pedro Abelardo que, segundo Le Goff (2011), nomeia-o como

“[...] a primeira grande figura de intelectual moderno, nos limites da modernidade do século XII: Abelardo foi o primeiro *professor*”.

No entanto, a nossa meta primordial é destacar a importância do pensamento de Hugo de São Vitor e suas contribuições aos problemas inerentes àquele período - a primeira metade do século XII.

Para tanto, foram realizados estudos bibliográficos de pensadores que foram de suma importância para o entendimento das mudanças educacionais ocorridas no contexto da primeira metade do século XII. Dessa forma, iniciamos com a leitura da obra *Didascálicon: Da arte de ler* de Hugo de São Vitor, obra essa que é o fio condutor da nossa pesquisa, a qual nos relata sobre a importância da leitura ordenada para se chegar ao conhecimento divino. Num segundo momento, fizemos a leitura da obra *Ética a Nicômaco de Aristóteles* para nos pautarmos sobre os preceitos éticos na condução humana; e para conhecermos o método dialético proposto pelo estudo da lógica, fizemos a leitura da obra *Lógica para principiantes* de Abelardo. Para contextualizar a primeira metade do século XII, visando os intelectuais e suas contribuições na aquisição do saber, fizemos a leitura das obras: *Cultura, Ensino e Sociedade no Ocidente nos Séculos XII e XIII* de Jacques Verger e *Os Intelectuais da Idade Média* de Jacques Le Goff. Os estudos dessas obras nos possibilitaram o entendimento do período histórico em questão, a primeira metade do século XII, o que favoreceu a compreensão sobre a importância do conhecimento por meio do estudo, da leitura e do ato de filosofar para alcançar a Sabedoria, que para Hugo de São Vitor correspondia à Sapiência, ou seja, o conhecimento perfeito de todas as coisas.

Sendo assim, procuraremos conhecer e compreender com mais afinco os ensinamentos postos pelo cónego vitorino Hugo de São Vitor aos estudantes do século XII e associá-los ao contexto histórico em questão.

DESENVOLVIMENTO

1. CONTEXTO HISTÓRICO

O ocidente medieval presenciou no século XII, segundo Le Goff (2011), um período de renascimento, em que o regime feudal havia se estabilizado, e com ele iniciou-se o desenvolvimento comercial por meio do trabalho artesanal, o que favoreceu a criação de novas cidades e com elas o estabelecimento de novas relações sociais. Conforme o autor, essas mudanças já estavam ocorrendo, mas “o fenômeno só atinge amplitude suficiente no século XII” (LE GOFF, 2011, p.31), modificando, então, as estruturas sociais, econômicas e políticas do ocidente.

É importante conceituarmos que diversas regiões do Ocidente passavam por profundas transformações, sejam elas no âmbito da educação, da economia, da política e da cultura e os homens desse período histórico, primeira metade do século XII, não estavam preparados para o florescimento dessas cidades, faltavam-lhes condições necessárias para lidar com esse desenvolvimento comercial e cultural exigindo deles novo comportamento e novos conhecimentos.

No século XII, no ocidente medieval, renasceu a atividade comercial, sendo assim os negócios demandavam conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo, pois a circulação das mercadorias e do dinheiro exigiam os cuidados para com as correspondências e para com a contabilidade dos ganhos.

Para atender a essas necessidades, houve uma grande mudança no aspecto educacional desse período, pois com o desenvolvimento do comércio as escolas, que antes só era para os clérigos, nobres e cavaleiros, também passaram a ser privilégio dos filhos dos burgueses, mercadores e artesãos, que passaram a ter acesso ao ensino escolar mais amplo, que pudesse atender às demandas dessa nova sociedade que estava surgindo.

De acordo com Le Goff, as escolas mais notórias da época ficavam em Paris e recebia estudantes das mais variadas partes do mundo, “[...] usando plenamente a contribuição aristotélica e o recurso ao raciocínio, faz triunfar os métodos racionais do espírito: a dialética[...]” (LE GOFF, 2011, p. 44). E com isso se destacam os mais renomados intelectuais da época.

Sob essa perspectiva de mudanças, o propósito é entender que, em momentos de transição, diante de novas formas de comportamentos e atitudes, novos interesses também surgiram, e nesse período histórico em questão, metade do século XII, as escolas mais importantes floresceram e, com elas, os mestres e intelectuais que tiveram um papel significativo para a sociedade.

Um homem cujo ofício é escrever ou ensinar, e de preferência as duas coisas a um só tempo, um homem que, profissionalmente, tem uma atividade de professor e de erudito, em resumo, um intelectual - esse homem só aparecerá com as cidades. (LE GOFF, 2011, p. 30).

Nesse contexto, os mestres tiveram um papel essencial, pois trouxeram uma compreensão da realidade que levavam os indivíduos a mudarem seu modo de pensar e de agir, ou seja, eles mostravam outros caminhos para que os homens pudessem compreender aquele período de transição, dando-lhes condições de entenderem tudo pela ótica da fé ou da razão.

2. A CONTRIBUIÇÃO DOS INTELECTUAIS

Nesse período histórico, primeira metade do século XII, era tempo dos intelectuais mais sublimes, pois lecionavam nas escolas de Paris que eram consideradas as mais célebres dessa época, e dessa forma se reuniam ao redor de seus inúmeros discípulos para transmitir o conhecimento. O mestre, conforme Verger (2001), era reconhecido primeiramente pelo seu cargo eclesiástico, antes de ser um intelectual ou professor. Nesse sentido, cabe-nos destacar a figura de Pedro Abelardo que, segundo Le Goff (2011, p. 59), nomeia-o como “[...] a primeira grande figura de

intelectual moderno - nos limites da modernidade do século XII -, Abelardo foi o primeiro *professor*”.

A educação escolástica oferecida pelo mestre Abelardo, por meio de suas aulas, tentava acompanhar o desenvolvimento da sociedade desse período, a primeira metade do século XII, ou seja, por meio do seu método escolástico e dialético Abelardo tentava responder às questões postas pelos indivíduos, que como já mencionamos, se encontravam em profundas dúvidas e indagações. Segundo Abelardo, que seguia aos preceitos de Boécio, a lógica “foi organizada e reduzida a certas regras das argumentações, para que não arrastasse ao erro aqueles que são excessivamente vacilantes devido aos falsos raciocínios” (ABELARDO, 2005, p. 10).

Diante do método dialético com que discutia as questões, o mestre Abelardo tentava mostrar aos homens que eles podiam, por meio de seus pensamentos, entender, refletir, perceber as alterações, enfim, tinham a capacidade de ampliar o conhecimento. Dessa forma, possibilitava aos indivíduos se atentarem a um novo olhar diante dos acontecimentos, levando-os a questionar. O método dialético era uma forma diferente, pois levava os homens a debaterem sobre algumas questões que até então eram inquestionáveis, ou seja, o conhecimento era imposto pela Igreja. Os indivíduos aceitavam como verdades, sem questionamento, pois, sempre a justificativa era de ser tudo a vontade de Deus. Abelardo, sem dúvida, teve um papel significativo no sentido de fazer com que os homens refletissem sobre a sua existência, sobre o mundo e tudo que os cercavam.

É nesse contexto de dúvidas e incertezas que se destaca também o mestre medieval Hugo de São Vitor preocupando-se, na primeira metade do século XII, com a importância do conhecimento e em como instruir por meio da leitura, tanto intelectualmente quanto moralmente a sociedade que estava alterada pelas modificações no modo de pensar e agir dos homens daquele período histórico.

O mestre vitorino discursava, entre outros assuntos, sobre a importância do conhecimento por meio do estudo, da leitura e da reta conduta humana fundamentada em princípios éticos e morais para o conhecimento divino, contribuindo assim para disseminar entre os indivíduos os bons sentimentos, os quais poderiam ser adquiridos através da Palavra de Deus contida nas Sagradas Escrituras e assimilados pela leitura.

Para tanto, o mestre asseverava que qualquer pessoa tinha a capacidade de aprender, pois para o vitorino todo o conhecimento humano residia no próprio homem: “[...] Somos reerguidos pelo estudo, para que conheçamos a nossa natureza e aprendamos a não procurar fora de nós aquilo que podemos encontrar dentro de nós” (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p. 51). Hugo de São Vitor apresentou um caminho para o conhecimento por meio da atividade filosófica para se chegar à Sabedoria que, para ele, era a Sapiência, a nossa origem que, no entanto, conhecendo-a conhecemos a nós mesmos e podemos direcionar os nossos atos no contato com o próximo. De acordo com o mestre vitorino “[...] De todas as coisas a serem buscadas, a primeira é a Sapiência, na qual reside a forma do bem perfeito” (HUGO DE SÃO VITOR, 2001 p. 47). A Sapiência era para Hugo de São Vitor a mente de Deus concedida ao homem que deve buscá-la por meio da filosofia, da reflexão.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DE HUGO DE SÃO VITOR

Para Hugo de São Vitor o conhecimento era propiciado através dos estudos e da leitura, que possibilitava ao homem procurar e encontrar o que está dentro de si, a sua origem. De acordo com o autor, tudo começava pelo ato de ler, sendo assim, a leitura foi apresentada por ele como um caminho a ser trilhado pelos homens para adquirir e/ou aprofundar o saber.

A leitura representa para ele um modo de ser e de viver, uma filosofia de vida; no entanto, há a necessidade de se impor regras e método para que a leitura possa se realizar e atingir a sua finalidade. Para tanto, o mestre pregava que o aluno precisaria ter prudência e humildade ao lidar com a leitura, ou seja, não deve desprezar conhecimento algum pois o desprezo caracteriza um vício: o da vaidade “[...] este vício da vaidade ocorre a alguns, porque olham com demasiada diligência o próprio conhecimento [...]” (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p. 159).

Para o mestre vitorino, a integridade da natureza humana se realizava de duas maneiras: “pelo conhecimento e pela virtude, e esta é a única semelhança que temos com as substâncias superiores e divinas” (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p.61). Conforme este autor, o homem se humanizava por meio do conhecimento e da prática das virtudes, e adquiria a racionalidade através do intelecto e do comportamento virtuoso, os quais o conduziam a Deus.

O autor, no entanto, apresentou três regras para a leitura: o que se deve ler, como se deve ler e em que ordem deve ser feita a leitura, ou seja, o que ler antes e o que ler depois. Para tanto, devia haver por parte do estudante muita disciplina, dedicação e uma postura exemplar para que a leitura pudesse ser proveitosa.

Sendo assim, Hugo de São Vitor, nos detalha como deviam ser feitos esses ensinamentos:

[...] quando, portanto, lidamos com qualquer ciência, mas, sobretudo, quando a ensinamos, tudo deve ser resumido sinteticamente e exposto de maneira a ser facilmente compreendido, devendo bastar uma exposição quanto mais breve e rigorosa possível sobre aquilo que está sendo tratado, para evitar que, ao multiplicarmos as explicações não pertinentes, turbemos o estudante ao invés de edificá-lo. Não deve ser dito tudo aquilo que podemos dizer, para que não seja dito de modo menos provável aquilo que devemos dizer (HUGO DE SÃO VITOR, Livro III, cap. 5, p. 145).

Na proposta de Hugo de São Vitor, devemos procurar em cada ciência somente o que for específico a ela, pois, quando estivermos lendo sobre determinado assunto e

tivermos conhecimento específico dele, podemos discutir, comparar, expor a nossa opinião ao que for referente a ele. Só então, quando tivermos fundamentos para tanto, é que devemos buscar entender e investigar as coisas que tínhamos entendido menos. Não devemos buscar atalhos. Segundo esse autor, para se chegar a uma estrada, temos sim, é queter conhecimento dela antes, com todos os seus detalhes. Dessa forma, quando aprofundamos o nosso conhecimento, temos segurança no que estamos discutindo e então, não teremos medo de errar.

Para o autor, três coisas eram necessárias aos estudantes na condução à Sabedoria: "1) as qualidades naturais, 2) o exercício e 3) a disciplina" (HUGO DE SÃO VITOR, Livro III, cap. 6, p. 147). As qualidades naturais eram importantes para que os alunos entendessem facilmente aquilo que ouviam e pudessem memorizar firmemente tudo que haviam aprendido. O exercício, para que pudessem educar as qualidades naturais mediante o trabalho e a persistência, e isso podia ser adquirido pela prática da leitura. A disciplina era importante para que, vivendo de modo louvável, o estudante pudesse harmonizar a sua conduta com o saber.

Para esse autor, para se tornar um bom estudante era necessário dispor de inteligência e memória. Inteligência para conhecer e aprender e memória para conservar e relembrar o que foi aprendido. "[...] considero agora que não pode ser esquecido isto: como o engenho investiga e descobre, dividindo, assim a memória guarda, resumindo" (HUGO DE SÃO VITOR, Livro III, cap. XI, p. 153).

Hugo de São Vitor relatava sobre a importância da memória, afirmando que a memória do homem era fraca, gostando de relatos breves, onde ela pudesse arquivar os dados recolhidos e quando fosse preciso, atrelar os fatos que derivavam do que foi resumido. Para o mestre o aluno devia arquivar a fonte do resumo que leu na memória, a qual devia ser sempre revisitada.

Outro aspecto destacado por Hugo de São Vitor é o que se referia à disciplina moral, que para ele era essencial na apreensão do conhecimento, na busca da

Sabedoria e que poderia ser alcançada por meio da prática das virtudes. Hugo de São Vitor asseverava que o começo da disciplina moral era a humildade, a qual estava repleta de ensinamentos dirigidos aos estudantes; dentre os quais o mestre vitorino citava:

[...] 1) primeiro, não reputar de pouco valor nenhuma ciência e nem escrito; 2) segundo, não ter vergonha de aprender de qualquer um, 3) terceiro, não desprezar os outros depois de ter alcançado o saber" (HUGO DE SÃO VITOR, livro III, cap.13, p. 155).

Conforme o autor, ter bons costumes, como humildade, era condição necessária para uma boa leitura e conseqüentemente apreensão do conhecimento. Para o autor quem procurava o conhecimento não devia sedescuidar da disciplina moral, pois a ética era o pressuposto para o conhecimento do bem. Hugo de São Vitor relatava que muitos queriam aparecer sábios antes do tempo e por isso se decepcionavam, se tornavam arrogantes, fingindo ser aquilo que não eram e a ter vergonha do que eram. Contudo, muitos se preocupavam mais em ser considerados sábios do que na verdade o eram.

E esses preceitos estão embasados no pensador e filósofo antigo Aristóteles, pois suas obras e sua filosofia contribuíram nesse período em questão. Segundo Le Goff (2011), o conhecimento das obras de Aristóteles foi de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio, da dialética e das ciências no medievo e muitos mestres e intelectuais se embasaram em seus preceitos, entre eles Hugo de São Vitor, principalmente no que se refere à ética aristotélica, que seria de grande relevância na formação moral e educacional do homem medieval.

Para Aristóteles (2001), o propósito da vida humana era obter a vida boa, viver praticando o bem e de forma harmoniosa com os demais. E para que isso fosse possível, ou seja, o homem ser bom e ao mesmo tempo ser útil, tornava-se necessário essa prática na vida pública, até porque, ao homem cabia agir, e agir de forma boa e justa para com ele e seus semelhantes, sendo assim, ele encontraria a Felicidade.

Para esse autor, todas as coisas existem para um fim e essas podem alcançar a perfeição na medida em que cumprirem esse fim. Sendo o bem a plenitude que o homem deseja alcançar, ele deve, no decorrer da sua vida, buscar esse bem por meio de uma hierarquia de bens que lhe é imposto na sua caminhada, até alcançar o bem supremo, a felicidade de que o homem tanto almeja.

Nesse sentido, não se poderia chegar ao conhecimento científico e nem divino se o homem não fizesse uso da ética e da sua racionalidade para entender os ensinamentos, tanto do filósofo em relação à ciência quanto aos ensinamentos das Sagradas Escrituras. No entanto, o homem tinha que fazer uso da sua inteligência para entender o que lhe era posto. Para o filósofo grego “o homem bom avalia corretamente todas as coisas, e em cada classe de coisas a verdade lhe aparece com clareza” (ARISTÓTELES, 2001, livro III, p. 60).

Cada disposição de caráter tem sua ideia própria no que se refere ao que é ser nobre, ser agradável, e é isso o que distingue o homem bom do mau, pois o bom tem a possibilidade de perceber em cada classe das coisas a verdade nelas contidas e ser dessas coisas norma e medida.

Para tanto, analisaremos o que é a virtude da justiça para Aristóteles. Segundo o pensador, “[...] é a disposição de caráter que torna as pessoas propensas a fazer o que é justo e a desejar o que é justo, as faz agir justamente e a desejar o que é justo” (ARISTÓTELES, 2001, p. 99). Para o filósofo grego, a justiça era uma virtude completa ou era muitas vezes considerada a maior das virtudes. O melhor dos homens era aquele que exercia sua virtude para com o outro, pois essa tarefa era a mais difícil, e no entanto, a mais nobre.

Analisando o pensamento de Hugo de São Vitor, a prática das virtudes era condição indispensável para o homem viver bem e, nesse sentido, a leitura favorecia esse aprendizado, pois lendo, o homem usaria o seu raciocínio, entenderia os preceitos

postos por Deus nas Palavras Sagradas e com isso viveria de forma mais harmoniosa com os demais. Sendo assim, para que isso acontecesse, conforme o autor, seria necessário duas coisas: a aplicação e o método da aplicação, e que essas coisas estão tão interligadas entre si, que uma sem a outra é ou inútil ou pouco eficiente. Para Hugo, [...] o método é tão importante, que sem ele qualquer ócio (*dedicação ao estudo*) é torpe e todo trabalho é inútil (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p. 219). Dessa forma, ao estudante que quisesse adquirir sabedoria seria importante dedicar-se com afinco aos estudos, ou seja, era preciso muita dedicação e disciplina, partir sempre das coisas elementares para se chegar ao conhecimento específico e, acima de tudo ação, colocando em prática o que aprendeu por meio da leitura e da escrita e assim, compreender a sociedade em que está inserido.

CONCLUSÕES

Em suma, podemos dizer que por meio desse estudo pudemos fazer pequenas reflexões sobre o contexto do período histórico em questão, ou seja, a primeira metade do século XII, onde procuramos analisar as alterações pelas quais a sociedade estava passando e com isso compreendermos as modificações ocorridas. As leituras e reflexões nos possibilitaram conhecer o pensamento de Hugo de São Vitor, a concepção da ética aristotélica, o método dialético de Abelardo e, conseqüentemente, pudemos apreciar os ensinamentos do mestre medieval Hugo de São Vitor, o qual nos permitiu o entendimento sobre a importância da leitura e dos bons costumes para alcançar a Sabedoria.

O estudo nos favoreceu o entendimento de que os ensinamentos realizados por Hugo de São Vitor contribuíram para algumas mudanças na educação dos homens na primeira metade do século XII, pois apontaram aos indivíduos que o conhecimento, por meio da leitura sobre os ensinamentos divinos, favorecia o aprendizado da reflexão, possibilitava o diálogo com Deus por meio das Escrituras e assim o homem poderia corresponder às vontades do Criador contidas na Palavra

Sagrada, colocando em prática os sentimentos cristãos, disseminando amor, caridade e paz coletiva.

A nosso ver, Hugo de São Vitor foi um intelectual do século XII que contribuiu para com sociedade da sua época, instruindo-a na busca do conhecimento e da reflexão pautados no uso da razão. Para o mestre Vitorino a leitura, sendo praticada com ordem e método em busca da Sabedoria se tornava um grande instrumento intelectual. Para ele, pela prática do ato de ler e refletir o homem fazia uso da sua inteligência e dessa forma desenvolvia o conhecimento necessário para a formação moral e intelectual.

REFERÊNCIAS

- ABELARDO, Pedro. Lógica para principiantes. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução: Marcos de Castro, 4ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2011.
- SÃO VITOR, Hugo de. **Didascálicon: Da arte de ler**. Tradução: Antonio Marchioni. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.
- VERGER, Jacques. **Cultura, Ensino e Sociedade no Ocidente nos Séculos XII e XIII**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.