



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



**“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”**

**ANAIS DA XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO “EDUCAR PARA A
LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Campus de Três Lagoas – CPTL / Curso de Pedagogia

ISSN 1809-1016

Maio de 2018



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

FICHA TÉCNICA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Campus de Três Lagoas – CPTL / Curso de Pedagogia
Três Lagoas – MS / Maio de 2018

Expediente:

Reitoria

Prof. Dr. Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitor

Profº. Drª. Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Pró-Reitor de extensão, Cultura e Esporte

Prof. Dr. Marcelo Fernandes Pereira

Diretor do Campus de Três Lagoas

Prof. Dr. Osmar Jesus Macedo

Coordenara do Curso de Pedagogia

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta

Coordenação Geral:

Profª. Drª. Silvana Alves da Silva Bispo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Comitê Científico:

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta (Presidente); Prof^a. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira; Prof^a. Dra. Silvana Alves da Silva Bispo; Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa; Prof^a. Dra. Ana Lucia Espíndola; Prof^a. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza; Prof. Dr. Armando Marino Filho; Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira; Prof^a. Me. Andressa Florcena Gama da Costa; Prof^a Dr^a Vera Luisa de Sousa; Prof. Me. Valdeci Luiz Fontoura dos Santos; Prof^a Me Ana Laura da Silva Teixeira.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

XIX Semana de Educação “Educar para a Libertação:
concepções de Paulo Freire” (19.: 2018 : Três Lagoas,
MS).

Anais da 19. Semana de Educação “Educar para a
Libertação: concepções de Paulo Freire, 16 a 19 de maio de
2018/ coordenação geral: Silvana Alves da Silva Bispo. –
Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2018.

ISSN 1809-1016

1. Educação para a libertação – Congresso. 2. Professores
– Formação. I. Bispo, Silvana Alves da Silva. IV.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Câmpus de
Três Lagoas). V. Título.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

SUMÁRIO

EIXO 1-Infância, Sociedade e Formação de Professores

Resumo expandido

LENDAS AFRO-INDÍGENAS BRASILEIRA NA SALA DE AULA: REFLEXÃO SOBRE A LEI 10.639/03 E 11.645/08

Michela Mitiko Kato Meneses de Souza (IFMS CPTL)
Michele Caroline Dias de Lima (IFMS CPTL)
Raylla Rayanne Aparecida Maciel Godoy (IFMS CPTL)

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS

Leandro Passos (IFMS CPTL)
Julia Junqueira Ruiz Silva (IFMS CPTL)

À LUZ DOS SABERES DE PAULO FREIRE: UMA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

FERREIRA, Adriana C. F. (UFMS)
BISPO, Silvana A. da S. (UFMS)

Trabalho Completo

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA DOCENTE

Andre Prevital de Souza (PGEDU/UEMS)
Maria José de Jesus Alves Cordeiro (PGEDU/UEMS)

PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Simone Bonfim Cardoso (PPGEPF/Unesp)



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Daniele da Cunha Pereira (PPGEPF/Unesp)
Humberto Perinelli Neto (PPGEPF/Unesp)

O PROFESSOR NA ÁREA DE LETRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Elaine Gomes Viacek Oliani (UPM)

PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A DISCIPLINA E (IN) DISCIPLINA EM QUESTÃO.

Evanilde Patrícia Lima Figueira - FCT/UNESP/PP
Elianeth Dias Kanthack Hernandez - FFC/UNESP/M

O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Lilian Rodrigues Martins Pereira
Antonio Francisco Marques

PREVENÇÃO E DETECÇÃO DO ABUSO SEXUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Lilian Rodrigues Martins Pereira
Antonio Francisco Marques

INFÂNCIA E DESCOBERTA DE MUNDO: APRENDENDO COM OS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Felipe de Lima Silva (UFMS)
Ione Silva da Cunha Nogueira (UFMS)

TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES

Marcelina Ferreira Vicente (AEMS)

ESTUDO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA: DA PERSPECTIVA CLÁSSICA ÀS LEITURAS DAS PESQUISAS DO OCE

Yolanda Letícia Toguia da Silva (UFMS)

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: UMA INTERFACE COM O ESTÁGIO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Silva Rando (CPTL/UFMS)
Silvana Alves da Silva Bispo (CPTL/UFMS)

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Emerson Clayton da Silva (IIDAC)

Jatene da Costa Matos (UFGD)

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: aspectos teóricos e práticos

Daniela da Costa Santana (UFMS/CPTL)

Silvana Alves da Silva Bispo (UFMS/CPTL)

OS PAIS CONHECEM A ROTINA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL? Reflexões teóricas e implementação de um plano de ação: família e educadores, uma parceria necessária

Patrícia Kelly Trindade Vantini. (E. Infantil)

Silvana Alves da Silva Bispo. Professora Adjunta. (CPTL/UFMS)

EIXO 2- Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento

Resumo expandido

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PEDAGOGOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tábata Caroline Vilela – UFMS/CPTL

LITERATURA E ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS QUÍMICOS POR MEIO DO TEXTO LITERÁRIO

Leandro Passos (IFMS CPTL)

Samara Melo Valcacer (IFMS CPCB)

Antonio Jorge Pinho de Mattos (IFMS CPTL)

EXPERIÊNCIAS NA APRENDIZAGEM: ABORDANDO ÁFRICA E ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Livia Becari Ferreira Silva (UFMS)

Thamyres Alessandra Patrício (UFMS)

Cintia Lima Crescêncio (UFMS)

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO DOS ALUNOS: FORMAÇÃO DO CONCEITO NUMÉRICO

Isabel Cristina Coutinho Carlos (UNESP Bauru)

Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto (UNESP Bauru)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O EXERCÍCIO DE EMPREENDER E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Katiana Azambuja Silva (UFMS)
Conrado Rodrigues Silva (UNESP)
Fernando Ferreira Anselmo (UEMS)

Trabalho Completo

EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO SIMBÓLICO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Murilo César de Carvalho Pereira

O LÚDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO: HISTÓRIA, TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO LIBERTADORAS E PARTICIPATIVAS

Aline Cristina Pedrozo Pereira (Unesp – Bauru)
Lilian Rodrigues Martins Pereira (Unesp – Bauru)
Isabel Cristina Coutinho Carlos (Unesp – Bauru)

DA LEITURA DE MUNDO À ESCRITA DA PALAVRA: UM ESTUDO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS

Veriana Lima Carvalho (Rede Municipal de Educação/Três Lagoas-MS)
Silvana Alves da Silva Bispo (CPTL/UFMS)
Wagner Corsino Enedino (CPTL/UFMS)

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nathália Fernanda Veloso dos Santos (UEMS)
Maria Silvia Rosa Santana (UEMS)

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) À LUZ DO MÉTODO CONCEBIDO POR PAULO FREIRE: UM OLHAR HISTÓRICO E A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE SEUS PROTAGONISTAS – PROFESSORES E ALUNOS.

Josiane de Almeida Trevisani (UNESP / Pres. Prudente)
Moacir Pereira de Souza Filho (UNESP / Pres. Prudente)

A UTILIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA FALSA NEUTRALIDADE NA MÍDIA IMPRESSA.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Daniel Fagundes de Carvalho Machado (UFMS – CPTL)

Laíssa Thaila Vicente (UFMS – CPTL)

CARACTERIZAÇÃO DOS MOTIVOS NA ATIVIDADE DE ESTUDO: ENSINO FUNDAMENTAL

FERREIRA, Adriana C. F. (UFMS)

MARINO FILHO, Armando (UFMS)

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE AFETOS NO PROCESSO ENSINO

MEIRA, Wesley da S. (UFMS)

MARINO FILHO, Armando. (UFMS)

EIXO 3- Educação Especial, Inclusão e Saúde

Resumo expandido

DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR: INCLUSÃO

Rosângela Dos Santos (E. M. Joaquim Marques De Souza)

AUTISMO: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Anderson da Silva Meira

Lara Moniele Rodrigues

Trabalho Completo

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: UMA ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA.

VISÃO DO NÍVEL DE

Mirian Vieira Batista Dias (UNESP)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 4- Linguagem, Infância e Educação

Trabalho Completo

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE UMA PESQUISA

Luiara Maria da Cruz (UFMS/CPNV)
Margarida Maria Silva Arantes (UFMS/CPNV)
Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV)

PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: A CONTEMPORANEIDADE NA OBRA DRAMÁTICA *A VIAGEM DE UM BARQUINHO*, DE SYLVIA ORTHOF

Luciana Petroni Antiqueira Chirzóstomo (UFMS)
Wagner Corsino Enedino (UFMS)

ENSINO E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO

Aline Cristina Pedrozo Pereira (Unesp/Bauru)
Profº Dr. Antonio Francisco Marques (Unesp/Bauru)

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Messias da Silva Rocha. Professora de Educação Infantil

EIXO 5- Políticas Educacionais, Educação Superior, Didáticas e Gestão da Educação

Resumo expandido



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O DISCIPLINAMENTO GERENCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR

Renato José Dias Pereira (UFOP)

Natália Fernanda de Castro Meira (UFOP)

INVESTIGANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ENVOLVENDO O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS

Bruna Oliveira Marques da Costa (UFMS)

Andressa Florcena (UFMS)

Trabalho Completo

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DO PERÍODO MILITAR A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Felipe de Lima Silva (UFMS)

Paulo Fioravante Giaretta (UFMS)

USO DO YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE CAPACITAÇÃO E ENSINO À DISTÂNCIA

SOUZA, Suzy Mary Lima de (UFMS)

WECKERLIN, Evaldo R. (UFMS)

JUNTOS NO MESMO PROPÓSITO, FOCO NO MESMO FIM: O DIÁLOGO ENTRE PROFESSORES E COORDENADORES

Vivian Rosa Garcia de Almeida Souza

GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DOS(AS) PROFISSIONAIS DE UM CEI

Suellen Candia Silveira (UFMS)

Vera Luísa de Sousa (UFMS)

PROFESSOR: O PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE O TECNICISMO E O PENSAMENTO CRÍTICO.

Stefany dos Santos Antonio (UFMS)

Cintia lima Crescencio (UFMS)

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE NO



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ENSINO SUPERIOR

Luciana Paula Bento Luciani
Maria Cibele González Pellizzari Alonso

**UMA MILHA A MAIS: AS DIFICULDADES DE JOVENS MORADORES DE PERIFERIA
E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM SUAS
VIDAS**

Victor Coqueiro de Sousa (UFMS)
Cintia Lima Crescêncio (UFMS)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

**XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO “EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE
PAULO FREIRE”**

EIXO 1-Infância, Sociedade e Formação de Professores

Resumo expandido



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



LENDAS AFRO-INDÍGENAS BRASILEIRA NA SALA DE AULA: REFLEXÃO SOBRE A LEI 10.639/03 E 11.645/08

Michela Mitiko Kato Meneses de Souza (IFMS CPTL)¹
Michele Caroline Dias de Lima (IFMS CPTL)²
Raylla Rayanne Aparecida Maciel Godoy (IFMS CPTL)³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre atividades didáticas em sala de aula a partir da cultura afro-indígena brasileira. A proposta faz parte da pesquisa contemplada pelo Edital 035/2017 da Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPI) do IFMS de Iniciação Científica e Tecnológica. Para tanto, serão utilizados a lenda “Tambatajá” do povo indígena Macuxi, e a lenda “Tamborinho” do povo Bijagó da Guiné Bissau. Primeiramente, serão feitas observações sobre a dificuldade dos professores em trabalhar o tema no espaço escolar; posteriormente, juntamente com a fundamentação escolhida, apresentar propostas didáticas para serem realizadas na sala de aula. Para fundamentar o trabalho, serão utilizados os fundamentos teóricos e críticos de Gomes (2011), Silva (2008), Munanga (2006), Costa (2012), além das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008.

Palavras-chave: Cultura afro-indígena brasileira. Lei 10.639/03. Lei 11.645/08. Ensino.

Introdução

A educação exerce um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, uma vez que esta, acrescida da valorização das diferenças, torna mais eficaz o (re)conhecimento de diversas formas de ser, viver, compreender e explicar o mundo. Neste locus educacional, processos identitários são edificados, e o debate sobre a cultura é construído; neste caso a afro-indígena, em que atuam alunos e professores.

O desafio da formação da prática docente reflexiva e as construções identitárias apresentam-se permeados de divergências e negociações entre aqueles que são dessemelhantes, ou não.

¹ Mestre em Letras. Professora EBT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. michela.souza@ifms.edu.br.

² Estudante do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática, 7º Período do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. Bolsista PIBIC-EM/CNPq. michele.caroline789@gmail.com.

³ Estudante do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática, 7º Período do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. Bolsista PIBIC-EM/CNPq. RayllaGodoy17@gmail.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Nas considerações de Gomes (2011, p. 7), a diferença como constituinte da subjetividade e o processo de humanização “[...] torna-se uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos”.

Segundo Silva (2011, p.38): “Na nação brasileira, desigualdades, notadamente étnico-racial, têm sido tacitamente aceitas e fortalecidas, ao longo dos séculos, na construção do projeto de sociedade [...]”. Assim, interesses, necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e se entrecruzam, preponderando os que têm poder de influir nas decisões políticas e ficando esquecidos ou sendo desqualificados os demais. Esses, para ter garantias de serem contemplados, precisam das políticas públicas do Estado (SILVA, 2011, p.38).

Consciente dessa situação nacional e ciente da diversidade étnico-racial brasileira, é promulgada a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.639, de 20 de dezembro de 1996, aquela inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira (BRASIL, 2003). Por força deste dispositivo legal, o currículo deve incorporar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Desde então, a questão da cultura africana e afrodescendente tornou-se objeto de debates e discussões no interior da escola básica e da universidade, e um dos pontos que motiva educadores e pesquisadores é a questão de como abordar de maneira significativa tais conteúdos sem que o material didático e a didática docente sejam preconceituosos ou depreciem a cultura afro-brasileira.

Logo, no âmbito desse cenário nacional e prudente diante às reivindicações importantíssimas do Movimento Negro ao longo do século XX por uma educação não eurocêntrica e antirracista e as determinações da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação formulou uma política curricular para educar para as relações étnico-raciais, a partir do “reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história” (SILVA, 2011, p.30).



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008) também altera a Lei nº 9.639/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, ao determinar que seja obrigatório o estudo das Histórias e das Culturas indígenas nos sistemas de ensino. Percebe-se, portanto, na breve disposição das leis acima referidas, a oferta de uma Educação que valorize a relação étnico-racial, de modo a garantir uma política educacional e curricular voltada para a diversidade cultural, isto é, de uma educação para as relações étnico-raciais que possibilitem mudanças significativas e permanentes em toda uma estrutura simbólica em que os princípios essenciais estejam presentes nas instituições educacionais, logo políticas contrárias a hegemonia, ao currículo eurocêntrico e ao mito da democracia racial. Estes são, pois, os fundamentos que norteiam a proposta de trabalho.

Desenvolvimento

Nesta comunicação oral, objetiva-se refletir como as lendas do povo indígena Macuxi e africano Bijagó podem ser pensados nos espaços escolares, mais especificamente no Ensino Fundamental do modo significativo sem desvalorizar a cultura destes povos.

Vale destacar que a educação exerce um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, uma vez que esta, acrescida da valorização das diferenças, torna mais eficaz o (re)conhecimento de diversas formas de ser, viver, compreender e explicar o mundo.

Nas considerações de Gomes (2011, p. 7), em “Experiência étnico-culturais para formação de professores”, a diferença como constituinte da subjetividade e o processo de humanização “[...] torna-se uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos”. Segundo Silva (2011, p.38), em “Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”, “Na nação brasileira, desigualdades, notadamente étnico-racial, têm sido tacitamente aceitas e fortalecidas, ao longo dos séculos, na construção do projeto de sociedade [...]”.

Assim, interesses, necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e se entrecruzam, preponderando os que têm poder de influir nas decisões políticas e ficando esquecidos ou sendo desqualificados os demais. Esses, para ter garantias de serem contemplados, precisam das políticas públicas do Estado (SILVA, 2011).

Por força destes dispositivos legais, o currículo deve incorporar a luta dos negros e dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

índios no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição destes povos nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Percebe-se, portanto, na breve disposição, a oferta de uma Educação que valorize a relação étnico-racial, de modo a garantir uma política educacional e curricular voltada para a diversidade cultural, isto é, de uma educação para as relações étnico-raciais que possibilitem mudanças significativas e permanentes em toda uma estrutura simbólica em que os princípios essenciais estejam presentes nas instituições educacionais, logo políticas contrárias à hegemonia, ao currículo eurocêntrico e ao mito da democracia racial. Estes são, pois, os fundamentos que norteiam a proposta de comunicação oral.

Convém ainda destacar que as lendas já não são mais vistas, apenas, como simples histórias absurdas, maravilhosas e fantásticas, pois os estudiosos os entendem como instrumentos singulares para compreender o homem, os povos, enfim, cada sociedade em que estejam presentes.

Esta forma simples de narrativa, no conceito de Jolles (1976), trata-se de um conjunto de narrativas que se valem de recursos simbólicos e culturais para expressar seus conteúdos. Além disso, os gêneros textuais orais, matriz desta formas simples, e escritos, produtos reelaborados por sujeitos escritores, “são produtos histórico-sociais de grande heterogeneidade, em função dos interesses e condições de funcionamento das formações sociais, como pontua Costa (2012, p. 23) no “Dicionário de gêneros textuais”.

Portanto, o trabalho aqui proposto pretende refletir de que modo as lendas indígenas e afro-brasileira podem ser pensadas na sala de aula.

Considerações finais

No Brasil, principalmente nesse início de século XXI, são grandes os desafios lançados ao campo educacional, e as Instituições de ensino, certamente, possuem um papel relevante na construção de uma sociedade mais justa e igual. Portanto, insere-se, nesta missão formativa, despertar o senso crítico de seus alunos, oportunizando lhes condições concretas para o exercício pleno de sua cidadania, num mundo globalizado, plural, multicultural e em constante transformação.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Por isso, as Instituições de educação não podem permanecer como entidades estáticas, inertes aos apelos de dentro e de fora da comunidade escolar, consideradas suas múltiplas dimensões. As leis 10639/03 e 11645/08, como observado, tornaram obrigatório, entre outras coisas, o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e indígena – com vistas à valorização e reconhecimento das contribuições que os negros e os índios legaram ao país, tornando-os peça-chave na construção da identidade nacional. Portanto, a fim de tornar tal prática docente eficaz, torna-se primordial pensar de modo significativo a experiência étnico-cultural para a formação de professores.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10/01/2003.

_____. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. (org.). **Experiência étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JOLLES, A. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

CULTURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS

Leandro Passos (IFMS CPTL)⁴

Julia Junqueira Ruiz Silva (IFMS CPTL)⁵

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar proposta de reflexão didática a partir da cultura afro-brasileira. Para tanto, serão utilizados o cartum do Magia do Axé do dia dos namorados, e a pintura “Oxum em êxtase” do pintor brasileiro Abdias do Nascimento. Primeiramente, serão feitas observações sobre a dificuldade dos professores em trabalhar o tema no espaço escolar; posteriormente, juntamente com a fundamentação escolhida, apresentar propostas didáticas para serem realizadas na sala de aula. Para fundamentar o trabalho, serão utilizados os fundamentos teóricos e críticos de Gomes (2011), Silva (2008), Munanga (2006), Costa (2012), além das Leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Lei 10.639/03. Ensino.

Introdução

Para garantir o exercício de direitos e construir novas ações inclusivas que fortaleçam políticas de formação, valorizando a riqueza da diversidade étnico-racial e cultural existentes no Brasil, a aprovação da Lei 10.639 de 2003 apresentou a obrigatoriedade dos estudos sobre História e Cultura Afro-brasileira e da África nos currículos escolares na Educação Básica do Ensino Fundamental e Médio. Em 2008, a Lei 11.645, por sua vez, complementou a inserção no currículo dos conteúdos sobre História e Cultura dos povos indígenas.

Neste sentido, a educação exerce um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, uma vez que esta, acrescida da valorização das diferenças, torna mais eficaz o (re)conhecimento de diversas formas de ser, viver, compreender e explicar o mundo. Neste *locus* educacional, processos identitários são edificados, e o debate sobre a cultura é construído; ação que deve, aliás, ser realizada já na mais tenra idade em que atuam, também, educadores.

⁴ Doutor em Letras. Professor EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Português do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. leandro.passos@ifms.edu.br.

⁵ Estudante do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática, 7º Período do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. Bolsista PIBIC-EM/CNPq. juliajunqueiraruizsilva7@gmail.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O desafio da formação da prática docente reflexiva e as construções de identidade e valorização étnica e racial apresentam-se permeados de conflitos e negociações entre aqueles que são dessemelhantes, ou não, fatores que serão discutidos no presente trabalho.

Desenvolvimento

Nesta comunicação oral, objetiva-se refletir como o mito afro-brasileiro pode ser pensado nos espaços escolares, mais especificamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A educação exerce um papel fundamental na desconstrução de preconceitos, uma vez que esta, acrescida da valorização das diferenças, torna mais eficaz o (re)conhecimento de diversas formas de ser, viver, compreender e explicar o mundo.

Nas considerações de Gomes (2011, p. 7), em “Experiência étnico-culturais para formação de professores”, a diferença como constituinte da subjetividade e o processo de humanização “[...] torna-se uma forte dimensão da relação pedagógica, dos currículos e de todos os processos formadores e deformadores dos quais todos nós participamos”. Segundo Silva (2011, p.38), em “Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais”, “Na nação brasileira, desigualdades, notadamente étnico-racial, têm sido tacitamente aceitas e fortalecidas, ao longo dos séculos, na construção do projeto de sociedade [...]”.

Assim, interesses, necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e se entrecruzam, preponderando os que têm poder de influir nas decisões políticas e ficando esquecidos ou sendo desqualificados os demais. Esses, para ter garantias de serem contemplados, precisam das políticas públicas do Estado (SILVA, 2011).

Por força destes dispositivos legais, o currículo deve incorporar a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Desde então, a questão da cultura africana e afrodescendente tornou-se objeto de debates e discussões no interior da escola básica até a universidade; e um dos pontos que motiva educadores e pesquisadores é a questão de como abordar de maneira significativa tais



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conteúdos sem que o material didático e a didática docente sejam preconceituosos ou depreciem a cultura afro-brasileira.

Constante em práticas educativas já nas séries iniciais, o “novo racismo” nega, em primeiro plano que seja racismo e tende a usar estratégias diversas para criar uma aparência de respeitabilidade e de aceitação. (SILVA, 2008).

Logo, no âmago desse cenário nacional e prudente diante às reivindicações importantíssimas do Movimento Negro ao longo do século XX por uma educação não eurocêntrica e antirracista e as determinações da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação formulou uma política curricular para educar para as relações étnico-raciais, a partir do “reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história” (SILVA, 2011, p.30).

Percebe-se, portanto, na breve disposição das leis acima referidas e dos posicionamentos críticos, a oferta de uma Educação que valorize a relação étnico-racial, de modo a garantir uma política educacional e curricular voltada para a diversidade cultural, isto é, de uma educação para as relações étnico-raciais que possibilitem mudanças significativas e permanentes em toda uma estrutura simbólica em que os princípios essenciais estejam presentes nas instituições educacionais, logo políticas contrárias à hegemonia, ao currículo eurocêntrico e ao mito da democracia racial. Estes são, pois, os fundamentos que norteiam a proposta de comunicação oral.

Convém ainda destacar que as lendas e os contos maravilhosos, os quais retomam mitos primordiais, já não são mais vistos, apenas, como simples histórias absurdas, maravilhosas e fantásticas, pois os estudiosos os entendem como instrumentos singulares para compreender o homem, os povos, enfim, cada sociedade em que estejam presentes.

Estas formas simples no conceito de Jolles (1976) tratam-se de um conjunto de narrativas que se valem de recursos simbólicos e culturais para expressar seus conteúdos. Além disso, os gêneros textuais orais, matriz destas formas simples, e escritos, produtos reelaborados por sujeitos escritores, “são produtos histórico-sociais de grande heterogeneidade, em função dos interesses e condições de funcionamento das formações sociais, como pontua Costa (2012, p. 23) no “Dicionário de gêneros textuais”.

A reflexão aqui proposta pretende refletir de que modo o mito de Oxum é inserido na pintura



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

“Oxum em êxtase” do pintor brasileiro Abdias do Nascimento, e num cartum sobre o mesmo tema. Para tanto, torna-se fundamental o conhecimento não apenas do mito iorubá africano, mas também da estética pictórica do artista e da particularidade do cartum.

De acordo com o IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, a obra de Abdias do Nascimento compõe um rico tesouro de referências sobre a ancestralidade africana, o legado de conhecimento e tecnologia desenvolvido na África e a epistemologia simbólica de sua religiosidade tornada elemento artístico; abrange também a luta dos afrodescendentes escravizados no novo mundo por liberdade, cidadania e direitos humanos.

Kabengele Munanga (2006), em “A Dimensão Estética na Arte Negro-Africana Tradicional”, explica que uma arte não se constrói no vazio, uma vez que mergulha sempre suas raízes na vida profunda das sociedades. Ou seja, por meio de sua arte, uma sociedade projeta a concepção global de sua existência por um conjunto de símbolos que expressam a vida dessa sociedade em todas suas dimensões: estética; estrutura social, econômica, política, religiosa, etc. Percebe-se nestas observações do antropólogo a importância da cultura de um povo na prática docente, na formação de professores e, principalmente, no currículo.

Ainda conforme Munanga (2006), quando se observa a arte negro-africana, embora nela estejam presentes todas as dimensões, percebe-se que a dimensão religiosa ocupa um espaço de destaque pelo fato do fenômeno religioso permear as outras dimensões da vida como a política, a economia, a organização social, etc. até a lúdica. O que levou a maioria dos estudiosos ocidentais a reduzir a compreensão da arte africana somente ao estudo do mecanismo religioso. Uma visão sem dúvida reducionista e caricatural da arte negro-africana cuja complexidade vai além do religioso.

A obra artística de Abdias Nascimento se enquadra perfeitamente na tradição dessa arte africana, revivendo de forma única e, às vezes, surpreendente o inter-relacionamento da ancestralidade com a dimensão política, econômica e social da vida no mundo africano e afro-brasileiro.

Já sobre o cartum, outro texto que será utilizado na apresentação da comunicação oral, é considerado uma arte estética gráfica, em que o jornalismo é um aporte de informação reflexiva e que, como o editorial, expressa particularidades do veículo difusor. Trata-se de um gênero textual constituído de linguagem não verbal e verbal (imagem e palavra). O cartum pode utilizar a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

caricatura, porém, diferente da charge, não retrata personagens conhecidos politicamente e não tem como objetivo satirizar uma situação atual; o cartum faz graça com uma situação comum do cotidiano; além disto, não possui mais de um quadrinho como a tirinha e as HQs – Histórias em Quadrinhos.

Esta é, pois, a perspectiva do presente trabalho: pensar e refletir a cultura africana e afro-brasileira além dos aspectos religiosos, ou seja, os estéticos, poéticos, culturais nos espaços escolares.

Considerações finais

Feitas estas ponderações, a comunicação oral pretende apontar, além dos elementos textuais aqui já apresentados, a tradução do mito de Oxum tanto na pintura de Abdias do Nascimento, como num cartum veiculado durante o dia dos namorados. Portanto, a fim de tornar tal prática docente eficaz, torna-se primordial pensar de modo significativo a experiência étnico-cultural para a formação de professores.

Silva (2008), em “Racismo em livros didáticos – Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa”, em seus estudos, explica o termo “novo racismo”, utilizado para caracterizar a passagem de um racismo universalista, de inferiorização biológica, a um racismo diferencialista, focado na cultura.

Ora, por que os mitos greco-latinos ou mesmo os nórdicos são bem vistos e bem aceitos, enquanto os africanos, afro-brasileiros e mesmo os indígenas são estigmatizados?

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10/01/2003.

_____. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. (org.). **Experiência étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JOLLES, A. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

MUNANGA, K. Prefácio. IN: GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, V. B. da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

À LUZ DOS SABERES DE PAULO FREIRE: UMA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

FERREIRA, Adriana C. F.⁶

BISPO, Silvana A. da S.⁷

Resumo: Este resumo objetiva discutir os saberes do livro *Pedagogia da Autonomia* fazendo uma relação com as práticas desenvolvidas no estágio obrigatório. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica aliado aos registros do diário de bordo dos estágios obrigatórios em turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Depreende-se que os saberes freireanos são importantes para uma prática democrática. E, em relação ao estágio, foi possível colocar em prática o discurso de Paulo Freire, dados que estão em processo de análise.

Palavras-chave: Saberes docente. Pedagogia da Autonomia. Estágio Obrigatório.

Introdução

Este artigo versará apresentar alguns dos saberes necessários para a prática educativa dos docentes no livro de Paulo Freire “*Pedagogia da Autonomia*” (1996) que tem como objetivo relacionar não só a prática dos professores com a teoria, como também, qualquer outras relações

⁶Acadêmica do curso de Pedagogia do 7º semestre da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFMS) desenvolvendo o trabalho com o presente tema “A Formação do Interesse pela Atividade de Estudos: ensino fundamental” sob orientação de Prof. Dr. Armando Marino Filho. E-mail: drifrancoferreira@gmail.com

⁷Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006) e doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016). Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Faz parte dos grupos de estudos e pesquisas: O discurso pedagógico de Paulo Freire: confluências; Teoria Histórico Cultural e suas implicações para o ensino (UFMS/CPTL); grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas; Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico Cultural.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sociais humanas. Os saberes citados nesse trabalho foram escolhidos para relacionar a teoria com a prática das observações realizadas nas escolas municipais por meio da disciplina de estágio obrigatório.

Os demais saberes não são desconsiderados, a intenção de apresentar apenas alguns saberes teve como objetivo identificar essas relações dentro da sala de aula, todos são importantes e se completam porém, a intenção não foi fazer um resumo do livro, apesar de tê-lo como eixo condutor do trabalho, ou seja, a espinha dorsal na qual as reflexões são ancoradas. A leitura exaustiva e detalhada da obra foi realizada num processo solitário e também houve momentos em que o grupo de estagiários se dedicou, coletivamente, no estudo da obra. Portanto, os olhares entre estagiários e o mestre se cruzaram por vários momentos, sendo possível a discussão rica e problematizadora que culminou num desejo: o de se colocar em prática os saberes necessários à prática educativa.

Desenvolvimento

Iniciamos o presente trabalho apresentando o saber do tópico 1.1 “**Ensinar Exige Rigorosa Metódica**” que apresenta questões importantíssimas para o conhecimento do professor. Esse saber traz ideias para as práticas dos educadores, uma delas é a “rigorosa” que os educandos têm de se “aproximar dos objetos cognoscíveis”. Visto que, ensinar não se limita nos conteúdos e em seu “tratamento” com os objetos, superficialmente realizado, mas sim, se alongando na produção de que “aprender criticamente é possível”.

Na verdadeira aprendizagem não superficial e mecanicamente conhecida, o objeto estudado é conhecido em sua essência, aprendido em sua razão, e assim, aprendidos pelos educandos.

Freire falará sobre a importância que o educador tem diante o educando, pois o educador orientará o pensamento do educando, a “pensar certo”, portanto, sua tarefa docente não é apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar da melhor forma.

O que se faz mecanicamente, não terá relação entre a realidade e o que se lê. Ao agir mecanicamente o aluno se torna apático e não crítico frente às situações, não terá capacidade de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

decidir frente a escolhas. Tendo em vista essas condições, o professor por sua vez “[...] é muito mais repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.” (FREIRE, 2002, p. 14)

E uma das condições necessárias para pensarmos certo é “não estarmos certos demasiado certos de nossas certezas”. (FREIRE, 2002, p. 14) Assim, o professor que pensa certo, deixa transparecer aos educandos uma das “bonitezas” de nos relacionarmos com o mundo, como sujeitos históricos, é ter a capacidade de intervir no mundo e conhecê-lo.

Com a rigorosidade metódica, o professor mostrará que ocorre planejamento, atividades mecânicas tende a ser algo cômodo e sem mudanças, ações essas que não irão elevar os alunos em relação a seus conhecimentos que devem ser apreendidos em sala de aula.

No próximo tópico 1.2 “**Ensinar Exige Pesquisa**”, para Freire (1996) pesquisar é, a busca em conhecer o desconhecido, ou “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Como também, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2002, p. 14).

Freire discorre sobre “curiosidade ingênua”, em que ela, resulta em um saber, mas permanece no senso comum. Para ele, é necessário termos esse conhecimento, mas é preciso também que tenhamos superação no processo a respeito da capacidade criadora do educando.

Para Freire o professor é pesquisador quando, faz parte da sua natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa. Tanto que o autor usa a conceituação de “formação permanente” e finaliza dizendo que, o professor precisa se assumir e se perceber como professor pesquisador.

Pesquisar é a busca em conhecer o desconhecido, ou como diz Freire, “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2002, p. 14).

A pesquisa é aliada ao planejamento na tarefa educativa. E, para um bom planejamento é preciso que o professor conheça seus alunos e tenha sensibilidade, para isso, o saber 1.3 “**Ensinar Exige Respeito aos Saberes dos Educandos**” nos traz a ideia de respeitar a cultura pela qual seus alunos estão inseridos e levar em consideração para elevar seus conhecimentos a partir da realidade concreta. Assim, Freire ressalta que para “pensar certo”, é preciso levar em consideração os saberes dos educandos constituídos em suas práticas comunitárias. É levantar questões indagadoras sobre suas realidades. Neste caso, Freire exemplificará com as classes populares, como exemplo, “Por que



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

“não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?”

Um educador pragmático reacionário dirá que a escola não tem nada a ver com isso, que ela não é partido, que a escola tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos.

Em 1.8 “**Ensinar Exige Reflexão Crítica Sobre a Prática**” possui relação direta com o que foi dito anteriormente pois, a pesquisa se faz por meio de todo um suporte teórico, e que, portanto, para a reflexão da nossa prática é preciso também organização em nossos pensamentos e planejamentos para possibilitar a pesquisa.

A docência exige reflexão sobre si mesmo e a prática pedagógica, possibilita que a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Assim, na formação “permanente” do educador, é primordial a sua reflexão sobre a prática pedagógica, e também possibilitar que a prática epistemológica e o pensamento teórico se aproximem o máximo que puderem.

A reflexão da prática do educador faz com que o mesmo olhe suas práticas e veja as possibilidades de mudanças em suas ações, pensamentos, entre outras atividades envolvidas durante o trabalho pedagógico. A respeito da reflexão crítica na prática, Freire escreve que “[...] se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria poder ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 12) E que ensinar não é “transferir” conhecimento, mas sim, criar possibilidades para a produção ou construção do mesmo.

A relação citada anteriormente tende apresentar o quão fundamental é fazer a intervenção entre a prática/teoria e com isso a reflexão e crítica dos mesmos, pois, prática e teoria são interligados, um sem o outro não há objetivo, como Freire disse, é blábláblá ou ativismo. Portanto, é fundamental que os docentes façam essa relação, e pelo que se vê, esses conceitos não estão sendo usados dentro da sala de aula, influenciando no ensino escolar.

No saber 3.1 “**Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade**”, segurança, competência e generosidade serão relacionadas com a autonomia docente. Freire dirá que competência profissional não se faz sem autonomia. Nas palavras de Freire “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”

É preciso também que, tomemos iniciativas e/ou atitudes, melhor dizendo, autoridade com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

as liberdades, em nossas relações, pois, segundo Freire, não tem nada mais que inferiorize “[...] a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte”. A generosidade é comparada a esse assunto por Freire quando diz “A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação.”

Uma outra autoridade citada por Freire e muito vista na escola atualmente é a autoridade mandonista, muito presente também em nossas casas. “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se.”

Por outro lado, a “autoridade coerente democrática”, quer de si e dos educando real liberdade e disciplina, e que jamais minimiza a liberdade, pelo contrário, “aposta nela”. Essa autoridade, a coerente democrática, não acredita que a disciplina verdadeira não ocorre pela estagnação ou silêncio, mas sim, “[...] no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”.

O teórico não pressupõe uma relação onde um fala e outro obedece, numa hierarquia baseada em escalões ou chefes ditadores, para ele o diálogo é a base de toda relação: “No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 2002, p. 37).

Freire diz que, se eu, como educadora não supero minha ignorância, não saberei fazer com que o educando supere a sua. Pois, não pode ensinar o que não sabe. Portanto, é preciso que ocorra a concretude dos saberes e assim, viver junto aos educando. “É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido”. (*op cit*)

E finaliza o saber dizendo que, quanto mais pensamos sobre a prática pedagógica, mais nos damos conta de que ela seja respeitada e lutemos por isso. Porém, segundo Freire (1996, p. 37) “O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação”. Mas não podemos nos esquecer de que, antes de sermos bons educadores e termos compromisso com nossa



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

profissão, “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

No saber 3.2 “**Ensinar Exige Comprometimento**” Freire dirá que é necessário o “meu” envolvimento com os alunos, me posicionar diante dos mesmos sobre meus atos “[...] o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou fazendo.”

É preciso o preparo para estar no papel do professor, e para isso Freire cita um exemplo no livro, um aluno chega ao professor e pergunta o que é “tomar distância epistemológicas do objeto” e ter a ética de dizer que não sabe e ir em busca do conhecimento, mas também não viver dizendo “não sei” para seus alunos e se comprometer em seu papel e com o conhecimento transmitido e trabalhado.

Se houver solidariedade no espaço pedagógico, a relação do professor com seu aluno, terá maiores possibilidades de “aprendizagem democrática”. Um dos adjetivos que o professor precisa levar com ele é a palavra “sensibilidade”, tendo isso, o professor será capaz de se comprometer com os seus conhecimentos e mais ainda com os conhecimentos de seus alunos.

Numa prática de estágio, levei um livro para ser apresentado as crianças, apresentei o autor e o ilustrador, como de costume, uma das crianças ao notar que o nome da autora é diferente com o que está acostumada, perguntou-me de onde era aquela autora. Eu não previa que aquela pergunta seria feita, ou foi um erro meu em não me atentar a esse detalhe, sendo assim, procurei responder para aquela criança no dia seguinte. Disse a ela que eu não sabia de onde era, mas que procuraria saber.

No dia seguinte, levei um vídeo dos pontos turísticos e tradicionais sobre a cidade que a autora mora, assim, é com esse exemplo que procuro apresentar uma parte de nosso papel em sala de aula que é, não negando o conhecimento e se comprometendo com a docência.

Em 3.4 “**Ensinar Exige Liberdade e Autoridade**” também se faz por necessário nesse texto para relacionar tanto o exemplo de Freire sobre as atitudes dos pais, como também o professor em sala de aula, atitudes como essas em que a criança perde sua autonomia, futuramente lhe causará insegurança. Por um breve bate-papo informal com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre esse assunto, ela comentou que uma criança pergunta tudo a ela o que é para fazer e se é daquela forma mesmo que é para ser feito. Assim, pensei comigo como minha mãe, sem malícia, não me dava autonomia para eu realizar algumas atividades que eu pudesse fazer, havia



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

uma regra que era o certo e pronto.

Acredito que, os vários momentos em que fui “silenciada” em nome de bons costumes contribuíram para que eu me tornasse tímida e sem muita iniciativa, principalmente quando é preciso falar para inúmeras pessoas na minha frente. Não culpo meus pais nem meus professores por isso, mas acredito que com a formação e cursos de formação continuada vamos aprendendo cada vez mais, tendo voz ativa.

Ensinar exige liberdade e autonomia, mas é preciso cuidado para que não ocorra uma “liberdade sem limite” pois é “tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”. Portanto, é preciso que ocorra equilíbrio entre as partes, liberdade e autonomia.

Freire falará da liberdade que os filhos tenham frente seus pais, mesmo que tomada uma decisão errada, é preciso tomar a sua própria para que aprenda se decidir nas situações, “é decidindo que se aprende decidir”. (FREIRE, 2002, p. 41)

Os pais devem participar como sujeitos a orientar sobre o que possa ocorrer a partir das tomadas de decisões dos filhos e não responder por eles suas responsabilidades. Portanto, “A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada.” (FREIRE, 2002, p. 41)

Por fim, o último saber inserido nesse texto, porém não menos importante, 3.6 “**Ensinar Exige Saber Escutar**” é um dos saberes que também considero fundamental a ser praticado em sala de aula, relacionado com o saber **Ensinar Exige Comprometimento**, escutar é preciso ocorrer, pois, sem ele os demais saberes não ocorrem. Para que ocorra uma troca de ideias, a dialética, preciso saber os meus momentos de falar, mas também saber escutar.

É escutando que ensinamos a escutar, não é falando de cima para baixo que mostraremos que somos portadores da verdade a ser transmitida aos demais. E o primeiro sinal de que sabemos escutar é a disciplina de ou silêncio assumido com rigor, é controlar sua necessidade em falar e escutar, é respeito. Lembrando que o escutar é como sujeito e não objeto.

Em relação ao objeto, o papel fundamental do professor é incitar o aluno a partir dos materiais oferecidos a ele “[...] produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na integra de mim”. Ensinar não é transmitir conteúdo a ninguém, segundo Freire, como aprender os conteúdos não é memoriza-los.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Escutar é dar abertura para a fala do outro, tornando-se um diálogo, é poder se opor, discordar da fala do outro. Escutando me preparo para me posicionar e me situar no melhor ponto de vista das ideias, assim sendo, a escuta não é autoritária.

Há qualidades na escuta legítima que demanda do sujeito, qualidades essas que são constituídas na escuta democrática para que ocorra a prática “pedagógica-progressista”. Ao me sentir superior do que é diferente, não darei oportunidades a escuta, recusarei escutar, mas é preciso sabermos que a falta de valor ético nos inferioriza.

Sobre a leitura de mundo dos educandos é preciso respeito por parte do educador e humildade. A leitura de mundo do educando é a cultura socialmente construída e assimilação do seu processo de inteligência do mundo, e uma das tarefas essenciais da escola é trabalhar criticamente essa inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. A escola deve instigar os alunos em suas curiosidades e não os minimizar como sujeitos passivos de situações.

O educador ao recusar a escutar seus alunos, ele também nega a si mesmo a participação de “[...] afirmação do educando como sujeito de conhecimento.” É preciso que façamos a relação da teoria com a prática, Freire diz ser tão errado separar prática da teoria, “[...] pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdo.”

Algumas considerações

A leitura da obra *Pedagogia da Autonomia* possibilitou ampliar o olhar para a prática educativa. Os dados relacionados ao diário de bordo encontram-se em fase de análise e serão divulgados em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 1-Infância, Sociedade e Formação de Professores

Trabalho Completo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PRÁTICA DOCENTE

Andre Prevital de Souza (PGEDU/UEMS)⁸

Maria José de Jesus Alves Cordeiro (PGEDU/UEMS)⁹

Resumo

No cenário político brasileiro, há décadas os movimentos negros e intelectuais negros militantes têm lutado e reivindicado reparações das injustiças sofridas pela população negra durante o período escravista até os dias atuais, assim como também têm buscado o devido reconhecimento e valorização de seus povos e culturas para a constituição da nação. Este trabalho, feito a partir de uma revisão bibliográfica, aborda as conquistas dos movimentos negros em torno das políticas públicas, com vistas a uma educação antirracista, numa perspectiva da formação docente e tem como base para reflexão as concepções de Paulo Freire. Como resultado, algumas importantes conquistas foram detectadas nas seguintes fontes: os livros didáticos editados desde 1995; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, que contemplaram a pluralidade cultural; a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004; as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicadas pelo Ministério da Educação em 2006 e proporcionaram detalhamento quanto às atividades pedagógicas em todos os níveis de ensino. Essas conquistas propõem desconstruir velhos mitos históricos em relação aos negros. Porém, embora consideradas um avanço, apresentam fragilidades, principalmente no que se refere à formação docente inicial e continuada. Para melhor compreender essas fragilidades, a partir das contribuições de Paulo Freire, foram investigados os requisitos necessários à prática docente no âmbito da educação das relações étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Lei 10.639/03. Paulo Freire. Políticas Públicas. Racismo.

⁸ Licenciado em Educação Física pela Escola de Ensino Superior de Educação Física de Andradina. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UEMS/Paranaíba. E-mail: andreprevital@gmail.com

⁹ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado em Educação - Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora adjunta da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente no Curso de Pedagogia, no Mestrado em Educação e Mestrado Profissional Ensino em Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS); coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPEPES/MB). E-mail: maju@uems.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

1. Introdução

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. (PAULO FREIRE, 2014, p. 59).

O presente trabalho, de natureza bibliográfica, pretende realizar um estudo exploratório relacionado à formação inicial docente, à formação continuada e em serviço, além de observar a forma como o material didático produzido aborda o tema, e como tudo isso é ofertado de modo condizente com os saberes necessários à prática educativa, tendo como base de análise o pensamento freiriano. (Freire, 2014).

Iniciaremos com o destaque ao material didático construído e implementado há séculos, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que aborda a participação do negro na história e no desenvolvimento do Brasil de maneira propositalmente depreciativa, com o intuito de promover a segregação e a invisibilização da raça negra, considerada sem inteligência, sem história, provida apenas de força para o trabalho. (MUNANGA; GOMES, 2010).

Quanto à formação inicial, a maioria dos futuros e atuais docentes segue ou seguirá o mesmo padrão de conhecimentos como frutos desses materiais didáticos eurocentristas, que silenciam a história e cultura afro-brasileira e africana.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004).

Esse reconhecimento e valorização das contribuições de matrizes africanas contemplados nos currículos escolares e materiais didáticos é uma ação afirmativa de reparação aos negros que há séculos são excluídos no território nacional. A mola propulsora para a implementação de políticas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

públicas foi e vem sendo a sociedade civil, que por meio de demandas sociais organizadas, em especial os Movimentos Negros sociais e intelectuais, exercem pressões nos governantes do nosso país, reivindicam a visibilização do povo negro e sua cultura. Esses mobilizadores também reivindicaram “[...] o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (SANTOS, 2005, p. 23) e foram atendidos por meio da Lei 10.639/03.

No sentido de pressionar os representantes da nação brasileira, Coelho e Coelho (2013) valorizam e ressaltam a ação dos movimentos negros sociais e intelectuais ao afirmarem que a experiência brasileira apresenta uma contribuição “singular” da sociedade civil organizada, pois as legislações são frutos de pressões populares, sobretudo a lei 10.639/2003, que

[...] não emergiu no interior do sistema educacional, entendido aqui como instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretárias de Educação-estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o sub-dimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira. (COELHO e COELHO, 2013, p. 142).

Os sistemas federal, estadual e municipal de educação, são órgãos responsáveis por sensibilizar e estimular seu quadro de profissionais envolvidos no ambiente escolar – professores, gestores e técnicos administrativos - sobre o valor da temática das relações étnico-raciais por meio da formação continuada e em serviço que condiz com as conquistas de reivindicação dos movimentos negros, tais como a revisão das seguintes fontes: livros didáticos; os Parâmetros Curriculares Nacionais (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual); a Lei 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

O processo de formação docente e dos demais profissionais da educação apresenta-sérias lacunas, as quais são encaradas como fragilidades que refletem diretamente na atuação do professor, responsável por proporcionar e estimular o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas referente à História e Cultura Afro-brasileira na sala de aula. Em busca de amenizar essa situação, recorreremos às contribuições do pensamento freiriano sobre os saberes necessários à prática educativa, como parte dos requisitos básicos para a educação das relações étnico-raciais, com o fito



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de assegurar a efetivação da igualdade racial brasileira.

2. Políticas de combate ao racismo

No decorrer de sua história, o Brasil instituiu um modelo educacional que apagou e/ou invisibilizou, propositalmente, a cultura da maioria de sua população, ou seja, a história de negros que compõem mais da metade da população brasileira.

Com o intuito de reivindicar reparações a tantas injustiças causadas à população negra, devido à visão estereotipada durante séculos de escravização, pela “inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro” (SANTOS, 2005, p. 23), os Movimentos Negros e os intelectuais negros militantes tiveram uma participação essencial no cenário político nacional no combate ao racismo. Em 1950 o I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, incluiu no texto final a seguinte proposta: “o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (SANTOS, 2005, p. 23).

A partir de 1978 foram retomadas e intensificadas as ações dos Movimentos Sociais Negros. Suas agendas de reivindicações contemplavam temas como racismo, educação, cultura negra, trabalho, mulher negra e política internacional. (SANTOS, 2005).

No cenário educacional, as reivindicações foram diversas, dentre elas destacam-se:

Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas.

Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.

Reformulações dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.

Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (SANTOS, 2005, p. 24).

Em 1986 houve a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte que indicou aos membros da Assembleia Nacional Constituinte as seguintes reivindicações:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;

Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e aos bons costumes”. (SANTOS, 2005, p. 24-25).

No final do século XX foi realizado um dos mais importantes eventos promovidos pelos Movimentos Negros: a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, em Brasília. Nesse evento foi denunciada a discriminação racial; condenado o racismo contra os negros; além de ter sido entregue ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, com algumas indicações, tais como:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.

Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.

Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2005, p. 25, apud EXECUTIVA, 1996).

Após muitos anos de pressão pelos Movimentos Negros, na Marcha Zumbi dos Palmares, alguns pontos dentre várias reivindicações, foram parcialmente atendidas tal como:

A revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas. (SANTOS, 2005, p. 25).

Outro importante evento que contribuiu para a eliminação do racismo foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. Nesse evento ficou acordado que os países realizariam políticas públicas em prol do combate a qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo, ou seja:

Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, conseqüências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem materiais didáticos, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, livros didáticos e dicionários, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos; (BRASIL, 2001, p. 62-63).

Uma conquista importante para a educação brasileira no que tange às questões étnico-raciais foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propuseram para o Ensino



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Fundamental apenas em seu volume 10, o item Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, cujo objetivo é:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997, vol. 10, n.p.).

Apesar dos avanços contemplados nos PCNs acerca de uma educação pautada na valorização das diferentes culturas e povos, são perceptíveis algumas fragilidades as quais contribuíram para que não houvesse de forma concreta e significativa uma mudança quanto à perpetuação do racismo. Uma das fragilidades mais explícitas é quanto a falta de estudos aprofundados relativos à história da África e de seus povos, bem como de suas culturas:

Não se trata de estudo detalhado das histórias dos diversos continentes, mas de considerá-las na perspectiva de ampliar o horizonte de referência do aluno, despertando sua curiosidade para o mundo que o cerca. Será a possibilidade de desenvolver um novo olhar sobre fatos e relações que os meios de comunicação aproximam da criança, vinculando-os à sua realidade. Será também a oportunidade de oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros. (BRASIL, 1997, vol. 10, p. 70-71).

Pode-se afirmar que essa é uma visão superficial acerca da importância do ensino da história da África e de seus povos e culturas, pois limita-se ao despertar da curiosidade do aluno. Assim, afloram alguns questionamentos, tais quais: a) Como possibilitar um novo olhar ao aluno se a mídia aborda a África, seus povos e culturas de forma estereotipada?; b) Oferecer apenas “informações” possibilita superar o racismo e o preconceito que atingem os negros?

Outro ponto deficitário presente nos PCNs refere-se à formação docente para o desenvolvimento dessa proposta curricular, pois restringe o processo de ensino-aprendizagem apenas ao esforço diário e individualizado do professor. Não há menção direta à formação específica. De acordo com a proposta, o objetivo para os docentes é

[...] auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, vol.10, n.p.).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Diante das fragilidades dos PCNs, os Movimentos Negros continuaram suas reivindicações junto aos governantes, pois perceberam a necessidade de preencher importantes lacunas rumo a uma educação antirracista. Como fruto dessas reivindicações, no ano de 2003 foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639:

[...] reconhecendo a importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) [...]. (SANTOS, 2005, p. 32).

Dessa forma a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96 passou a determinar:

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

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

§ 2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003).

Tendo em vista a seriedade da temática no ambiente escolar, mais uma vez são identificadas sérias e graves lacunas, pois a Lei 10.639/03 trata de maneira genérica o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e deixa de lado a importância da formação continuada dos profissionais da educação básica, especialmente os professores, para conduzirem os conteúdos que compõem a história e a cultura contempladas na legislação; não comenta a necessidade das universidades reformularem os currículos de seus cursos de graduação, principalmente os de licenciatura que contemplam a formação inicial do futuro professor.

Na formação continuada há o incentivo para as universidades, por meio de editais com financiamento específico, para elaboração de projetos de pesquisas e extensão, elaboração de material didático e cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para as temáticas étnico-raciais. Entretanto, há um distanciamento entre as universidades e as instituições escolares, pois as secretarias (municipais, estaduais e federal) de ensino não se sensibilizam com a seriedade da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

temática. A prioridade são outros conteúdos abordados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais contemplam um número significativo de questões nas avaliações internas e externas como: a Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), entre outras. Dessa forma,

Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. (SANTOS, 2005, p. 33).

Na busca por superar parte dessas lacunas foi instituído, em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com objetivo de regulamentar a Lei 10.639/2003. Segundo o documento, a formação dos professores faz parte do arcabouço de ações das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, conforme citado:

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10-11).

Dessa forma, é perceptível que houve avanços em torno de uma reflexão quanto à formação dos professores, ação que ficou a cargo dos sistemas de ensino para

[...] prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, afim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 18).

Diante essas preocupações quanto à formação de professores, materiais didáticos, metodologias de ensino, em 2004 foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana com a “[...] finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08 [...]” (BRASIL, 2004, p. 16) e em 2006, houve, por parte do MEC, a publicação e a distribuição de um livro intitulado: “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, obra que veio auxiliar o trabalho do professor com propostas de atividades as quais levam em consideração cada modalidade e nível de ensino. O material busca expor com detalhes a política educacional que preconiza a Lei 10.639/2003. (BRASIL, 2006). No entanto, apesar de ter sido distribuído a todas as escolas do país, poucos docentes se interessaram pelo documento ou tiveram acesso a ele.

Levando em consideração que a educação demanda ao educador um exercício permanente de construção dos saberes (FREIRE, 2014) é que o ensino das relações étnico-raciais tem avançado rumo a uma efetiva mudança na educação brasileira. Porém, é preciso um olhar crítico quanto à formação dos professores; afinal esse profissional tem a missão de transformar as relações conflituosas que compõem o contexto intra e extraescolar.

2. As Contribuições de Paulo Freire para a Educação das Relações Étnico-Raciais

No emaranhado de responsabilidades que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão contidas as principais ações que competem aos sistemas, conselhos, fóruns, universidades, gestores/as de escola, docentes e demais segmentos. Importante frisar a necessidade de sensibilizar a todos para que essas ações constituam parte integrante da prática diária de toda sociedade, dos processos de formação docente e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula, ou seja, não se reduzam a simples intervenções pontuais e superficiais.

Nessa perspectiva de sensibilização e de uma formação crítica do professor, Freire (2014), em sua obra “Pedagogia da Autonomia” tece preciosas contribuições que devem ser utilizadas para as práticas educativas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como as



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

demais práticas docentes, as quais o autor intitula de “saberes necessários à prática educativa”.

A escola é o cenário onde se perpetua o engendramento dessa relação entre raças e etnias que convivem e interagem com o fito da construção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a escola é o espaço propício para a formação humana em todos os seus aspectos, já que

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 2014, p. 38-39).

A partir do conceito do “pensar certo” de Freire (2014) é que o professor supera o pensamento ingênuo, que por sua vez tem matriz na curiosidade e transforma o conhecimento ingênuo em epistemológico. Dessa forma, o racismo circulante há séculos pode ser compreendido e posteriormente superado.

O poder das ideologias vigentes na sociedade brasileira, calcadas numa visão eurocêntrica, a qual influencia a educação, inferioriza, invisibiliza e apaga as contribuições das populações negras ainda é fato atual. Freire (2014) ressalta o poder das ideologias ao afirmar que só uma ideologia pode “matar” outras ideologias. Logo, o discurso do professor deve ser ideológico, instigar a curiosidade do aluno diante dos atos preconceituosos, discriminatórios e de racismo presentes nos ambientes escolares e, conseqüentemente na sua vida cotidiana. Ensinar o aluno a aprender a correlacionar os conteúdos escolares à realidade social é também uma forma de combater o racismo e demais formas de discriminações e também de exercer a profissão com criticidade, conforme indaga o maior educador e patrono da educação brasileira - Lei nº12 612, de 13 de abril de 2012, considerado patrimônio mundial da educação em 2017:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2014, p. 32).

Com essa forma ideológica o professor deve corporeificar o poder das palavras pelo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

exemplo. De nada adianta um discurso ideológico em favor das ações antirracistas se as atitudes mostram o contrário. Freire afirma que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo” (2014, p. 36). Sendo assim, a prática do racismo fere o que Freire (2014) chama de ética universal do ser humano, pois “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar”. (Freire, 2014, p. 17-18).

No caminho do pensar certo, Freire (2014) destaca a necessidade da pesquisa como um saber necessário à prática educativa; logo, “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2014, p. 31). Contudo, pensar certo “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. (FREIRE, 2014, p. 35). Dessa forma, não é possível o professor mudar e fazer de conta que nada mudou, ou pensar que mudou sem de fato ter mudado, pois

A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2014, p. 76-77).

Essa mudança faz parte da rebeldia, portanto, é possível e necessária. É imprescindível que o professor não perca a esperança e a convicção de que a mudança de atitudes racistas, preconceituosas, estereotipadas, inferiorizadoras, invisibilizadoras principalmente em relação a negros não podem continuar a circular no seio da sociedade brasileira. Para Freire (2014), essa esperança que está exposta não é a ingênua e sim a crítica, ou seja, desempenha a capacidade de aprender inerente ao homem, que usa o conhecimento não apenas para se adaptar, mas para transformar a realidade social.

Assim, para Freire (2014) o professor tem que ter tempo e compromisso com a mudança, e não pode ser neutro nas tomadas de decisões, pois a educação não pode agir como ação de imobilização da história e de mantê-la injusta, mas como uma forma de transformação da sociedade por meios de valores que educam para o respeito à diferença e uma cultura de paz.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



3. Considerações Finais

O presente trabalho apresenta um breve estudo sobre o negro no Brasil; aborda a importância da formação inicial e continuada dos professores, o uso de material didático e ações pedagógicas contra a discriminação étnico-racial e o racismo, especialmente nas escolas, como prática docente. Procura destacar a seriedade da função dos professores e dos movimentos negros na efetivação de políticas públicas referente à temática das relações étnico-raciais, sobretudo vinculadas ao povo negro, no ambiente escolar e na sociedade.

Para essa efetivação, Freire (2014) destaca como uma das práticas educativas necessárias ao professor, a importância da rebeldia como mola propulsora para se avançar em uma posição mais radical e crítica, ou seja, se tornar um professor revolucionário. Dessa forma, Freire (2014) afirma a necessidade de todos nós, docentes, sempre almejarmos condições melhores para a tensa relação étnico-racial brasileira, centrada na ideologia do branqueamento e da superioridade do branco sobre os demais grupos, especialmente os negros.

A ideologia presente no pensamento de Freire (2014) dialoga com o pensamento de Santos (2005) e Coelho e Coelho (2013), exorta a enorme função das lutas dos Movimentos Negros, de intelectuais negros militantes que há décadas pressionam os representantes de nosso país com o intuito de criar, implantar e implementar políticas públicas que possibilitem a visibilização do povo negro, da história da África e dos africanos, da cultura afro-brasileira e tantos outros aspectos os quais contemplem uma ação reparatória aos negros que há séculos sofrem, de acordo com Munanga (2003), a desigualdade social, fato que serve para sustentar a ideologia de dominação exercida pelas relações de poder.

Diante do exposto, fica evidente a importância da participação dos Movimentos Negros e dos intelectuais negros militantes nas conquistas das políticas públicas de ações afirmativas nacionais em vigor, mas que no contexto político atual correm sérios riscos de serem eliminadas ou relegadas ao ostracismo pelos governantes.

A Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais – foram alguns dos marcos e conquistas importantes, decorrentes das lutas dos movimentos negros, pois sem essas, dificilmente seriam implantadas tais ações e obtido reconhecimento por parte dos representantes da esfera governamental brasileira.

Contudo, um dos pontos cruciais para que a lei se torne exequível é atentar para a reformulação dos currículos dos cursos de Licenciatura, mas também dos demais, de modo a preparar o futuro docente e demais profissionais para lidarem com a temática das relações étnico-raciais no dia a dia da escola e de nossa sociedade. Quanto à formação continuada dos professores, a Lei 10.639/03 projeta a responsabilidade de formação para o próprio professor, o qual é uma ferramenta fundamental para que a implementação das conquistas realizadas (dos Movimentos Negros, já sancionadas) seja realmente trabalhada de maneira valorativa, para que todos se sensibilizem acerca da seriedade da temática.

Entretanto, de acordo com Gomes (2013), a responsabilidade da formação continuada dos docentes deveria partir dos gestores educacionais e das secretarias de educação, já que recebem recursos públicos específicos para executarem a formação continuada, celebram convênios com outras instituições como as universidades públicas, e têm a prerrogativa da aprovação de planos e carreiras e dos calendários nos quais devem constar os dias destinados a essa ação.

A ação indutora das secretarias de Educação – somadas à gestão da escola na viabilização de processos de formação em serviço e no estímulo e na construção de condições de processos de formação continuada – revela-se como um forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. (GOMES, 2013, p. 31).

É na perspectiva de saberes necessários à prática docente no tocante a uma educação antirracista que nosso Patrono da Educação, o educador Paulo Freire, oferece por meio do conjunto de sua obra, mas especialmente no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”, contribuições importantes com vistas a uma educação pautada na criticidade e na autonomia do educando e do educador, via processo de ensino e de aprendizagem, capaz de engendrar o harmonioso convívio entre os seres humanos e eliminar, inclusive, as desigualdades sociais, étnico-raciais e outras.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

5. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Durban**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10193-2-declaracao-de-durban&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. 1.ed. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2010.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º **Seminário de Relações Raciais no Brasil** – Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF, 2003.
GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. **As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, v. 47, p. 19-33, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Ministério da Educação. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 jan. 2018



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Simone Bonfim Cardoso (PPGEPP/Unesp)¹⁰

Daniele da Cunha Pereira (PPGEPP/Unesp)¹¹

Humberto Perinelli Neto (PPGEPP/Unesp)¹²

RESUMO: As marcas do preconceito e do racismo estão impregnadas no processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino brasileiras, dado os quase quatrocentos anos de regime escravista e a visão estereotipada construída em torno da África. Negros e negras advindos dessa mesma África, juntamente com suas culturas, crenças, línguas - que contribuíram e ainda contribuem para a constituição do povo brasileiro - vêm sofrendo discriminação racial e marginalização, desde então. Contudo, especialmente no final do século XX e início do século XXI, as lutas promovidas por movimentos negros ganharam mais expressividade no Brasil. Cientes desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo propor uma reflexão entre os saberes necessários à prática docente e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a partir de análise bibliográfica da obra “Pedagogia da Autonomia (1996)”, pertencente a Paulo Freire, e legislação envolvendo as Africanidades, caso da Lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004), bem como o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Lei 11.645/2008. Como resultado, registra-se a constatação de que os escritos de Paulo Freire contidos em “Pedagogia da Autonomia” apresentam postulações interessantes para a construção de processos formativos voltados para o combate ao racismo envolvendo os negros, registrado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais. Racismo. Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileira. Formação docente. Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil o processo de ensino-aprendizagem está impregnado de marcas do preconceito e racismo ditados pela visão eurocêntrica. A visão da África na história da colonização deixou

¹⁰ Licenciada em Letras pela UFMS/Três Lagoas. Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP. Email: Simone.bonfim@gmail.com

¹¹ Licenciada em Pedagogia pela Unesp/Ibilce/São José do Rio Preto. Discente do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP. Email: danipereira11@yahoo.com.br

¹² Doutor em História (UNESP/FCHS/Franca). Docente e Pesquisador do DEDU/UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto e do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP. Email: humberto@ibilce.unesp.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

imagens estereotipadas, que persistem até os dias de hoje no imaginário das populações contemporâneas em todo mundo, inclusive, no Brasil (MUNANGA, 2012). Desta forma, os negros escravizados, advindos dessa mesma África, juntamente com suas culturas, religiosidades, línguas, que tanto contribuíram para a constituição do povo brasileiro, vêm sofrendo discriminação racial e marginalização, desde a colonização.

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA, 2006, p. 172).

Os resultados foram demasiadamente desastrosos, tanto que os anos posteriores à denominada “Abolição da Escravidão” não foram suficientes para resolver, ou sequer amenizar, uma série de problemas decorrentes das atrocidades cometidas ao longo dos quase quatrocentos anos desta instituição social, por isso, permanece a necessidade de luta pela participação equitativa de negros e negras em todos os espaços da sociedade brasileira (BRASIL, 2006).

Essa luta ainda se faz necessária porque, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), o ato realizado em 1888 não se configurou como uma real Abolição, tendo sido apenas o início de um longo e árduo processo para a conquista da plena libertação dos negros. A luta por uma "segunda abolição" vem, desde então, se fortalecendo com importantes ações dos movimentos negros.

Santos (2005) destaca que, em mil novecentos e cinquenta, membros do Teatro Experimental Negro realizaram um congresso reivindicando “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país”, pois acreditavam que uma mudança na configuração da educação, até então com raízes unicamente europeias, poderia ser uma ferramenta na luta contra o racismo.

Muitos movimentos sociais negros foram organizados em todo o território brasileiro, sempre propondo reivindicações que sugeriam importantes ações para a construção de uma política de reparação humanitária para o povo negro. Embora essas lutas estivessem em constante desenvolvimento, foi na última década do século XX e no início do século XXI que ganharam



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

maior expressividade; pois houve a realização de várias ações internacionais, objetivando uma "Educação de qualidade para todos" e uma "educação antirracista".

As reflexões suscitadas a partir dos atos supracitados, somados às incansáveis lutas internas de movimentos sociais negros, permitiram a alteração da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, em consonância com o que foi reivindicado em 1950, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, segundo a Lei 10.639/2003.

Esta salutar obrigatoriedade evidencia uma necessidade para além da simples inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, isto porque a marginalização do negro está sendo reinventada, que há um processo de apagamento e de invisibilidade, é fato que em seu caráter prescritivo e normativo a lei 10.639/2003 não está sendo suficiente para reparar os prejuízos de quase meio século de escravidão.

Mais que conhecimento do marco legal é preciso uma nova maneira de fazer educação. Faz-se imprescindível, subsidiados pelos dispositivos legais, pensar um ensino para a educação das relações étnico-raciais e, neste trabalho, pretendemos pensá-lo a partir das contribuições de Paulo Freire, mais especificamente, da obra que intitulou “Pedagogia da Autonomia” (1996).

2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao longo de sua história, o Brasil, estabeleceu um modelo de desenvolvimento extremamente excludente, responsável por limitar o acesso à escola a maioria da população, formada especialmente por negros e negras. Visando alterar esse estado de coisas é que a luta contra o preconceito racial envolveu ações no campo da educação, conforme defendido pelo Movimento Negro, desde a década de 1970.

O processo de redemocratização intensificado na década de 1980 oportunizou ampliação de espaços para tal reivindicação, ao culminar com a Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º), bem como torna o racismo crime sujeito a pena de prisão, inafiançável e imprescritível.

Este documento envolve ainda outras conquistas reivindicadas pelo Movimento Negro, caso do direito à demarcação de terras dos quilombos e o ensino da história da África nas escolas. É nesse contexto, portanto, que foi implementada a Lei 10.639/2003, responsável por tornar



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições públicas e privadas do país:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 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 pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

A Lei 10.639/2003 havia sido aprovada em 1999, entretanto, foi promulgada apenas em 2003, mediante compromisso do governo Lula com o movimento negro brasileiro. No mesmo ano de 2003, aliás, o governo federal criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), visando formular e implantar políticas públicas de combate ao racismo, conforme assumido formalmente:

[...] o governo federal, por meio da SEPPIR, assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro. Para exemplificar esta intenção, cabe ressaltar a parceria da SEPPIR com o MEC por meio das suas secretarias e órgãos que estão imbuídos do mesmo espírito, ou seja, construir as condições reais para as mudanças necessárias (BRASIL, 2004, p.08).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Esse foi um importante passo para uma mudança na educação brasileira, rumo a uma educação anti-racista, mas que ainda necessita de muita pressão dos movimentos sociais negros e dos intelectuais junto ao governo brasileiro, para que a Lei não se transforme em mais uma de tantas não cumpridas.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino. O parecer mencionado permitiu entendimento mais amplo acerca do assunto e possibilitou pensar as Relações Étnico-Raciais além das questões legalistas, visto que pretende-se:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p.10).

O documento ainda reconhece e exige que as escolas, frequentadas em sua maioria pela população negra, conte, dentre outros quesitos, com:

[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (2004, p.12).

Para implantar a Lei 10.639/2003, o Ministério da Educação e Cultura promoveu a elaboração e a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O documento veio à lume com base na ideia de ações afirmativas:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

étnicos, religiosos, de gênero e outros (BRASIL, 2004, p.08).

Em 2008, a Lei 10.639/2003 foi complementada pela Lei 11.645/2008, que reafirma a importância dos estudos da cultura africana e afro-brasileira e igualmente destacam a significância dos estudos das culturas indígenas. Na íntegra, a Lei 11.645/2008 é composta da seguinte maneira:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A apresentação da legislação envolvendo ações afirmativas que dizem respeito ao negro representa oportunidade de pensar o contrário, isto é, a série de leis que caracterizaram o espaço social atribuído ao negro no Brasil até passado recente.

Durante quase quatrocentos anos o negro foi objeto útil de compra e venda, sujeito à hipoteca. Conforme classificação de Teixeira de Freitas, Consolidação das Leis Civis (1858), os escravos pertenciam à classe dos bens móveis, ao lado dos semoventes. Com os semoventes figuravam nos contratos de terras como bens acessórios dos imóveis (PRUDENTE, 1988, p.136).

Outro ponto essencial para a superação do racismo é a compreensão do que é raça. A legislação envolvendo Africanidades e ratificada a contar da década de 2000 propõe reflexões sobre este tema, relacionando sua discussão ao conceito de etnia.

Nos séculos XVI e XVII, a religião católica buscava explicação na Teologia e na Bíblia para a existência dos negros e provar se eles eram ou não humanos (MUNANGA, 2003). A prova foi



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

fornecida pelo mito dos Reis Magos, onde Baltazar, o mais escuro dos três foi considerado o representante da raça negra.

No século XVIII, o século da racionalidade, o termo raça foi marcado por conceitos biológicos que classificavam a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. Segundo Munanga (2003) não haveria danos a humanidade se a classificação da humanidade em raças tivesse servido apenas como ferramenta para operacionalizar o pensamento. "Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo." (MUNANGA, 2003, p.2)

No século XX, a classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria, a raciologia. Segundo Munanga (2003), apesar da máscara científica: “[...] a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana”. (MUNANGA, 2003, p.5).

Hoje esse conceito evoluiu, sendo compreendido como uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, onde as marcas ditadas pelo racismo continuam a imperar na sociedade brasileira.

É refletindo sobre os aspectos ponderados até o momento que devemos pensar a (re)educação das relações étnico-raciais numa perspectiva freireana, refletindo sobre os saberes necessários à prática educativa rumo a uma educação em favor da autonomia do ser dos educandos e, conseqüentemente, da construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Pensar as contribuições de Paulo Freire, mais especificamente dos escritos que compõem a obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), implica no reconhecimento de que a promoção da educação das relações étnico-raciais diz respeito diretamente com a formação de professores da educação básica como o principal elemento para uma mudança de práticas e posturas racistas (GOMES; JESUS, 2013).

3. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PAULO FREIRE

É importante salientar que o professor não é o único responsável pelo ensino das relações étnico-raciais, mas é inegável que sua colaboração é primordial. Paulo Freire corrobora esse



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

entendimento apontando a importância do papel do educador, "o mérito da paz com quem vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo" (1996, p.29), o que significa rejeitar qualquer tipo de discriminação e acrescentar ainda a importância da ética a esse processo educativo:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela e vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.17).

Para que haja sucesso dessas políticas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros/as brasileiros/as se faz necessário pensar também, além da formação docente pautada na criticidade (FREIRE, 1996), em condições físicas, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem. (Brasil, 2004). Para Paulo Freire é necessário descartar a hipótese de dissociação entre "seriedade docente e afetividade" (FREIRE, 1996, p.159).

Como política de reparação humanitária, a Lei 10.639/2003 visa, entre seus vários objetivos, promover a equidade, a valorização da cultura e auxiliar os sujeitos na construção de sua identidade e na apropriação da sua liberdade. Para Freire (1996) existe uma relação entre o exercício da autoridade docente e a construção da liberdade discente, em Pedagogia da autonomia (1996) o autor diferencia autoridade de autoritarismo e liberdade de licenciosidade, devolvendo à autoridade a tarefa da construção da liberdade.

A autoridade pedagógica faz-se imprescindível no ensino das relações étnico-raciais, pois tornará o professor uma referência ética, afetiva, política e epistemológica. O professor, se conscientizado, que na sociedade e, por consequência nas escolas, ainda permeiam relações repletas de preconceitos e discriminação não pode ser omissor no exercício de suas funções.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p.60).

Sendo sujeito da história, o professor é capaz de "transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (p.76). Neste sentido, sua intervenção é considerada uma ferramenta importante, pois, entre outras ações, poderá "descolonizar" os currículos atuais que preservam suas raízes europeias, desconsiderando o papel dos negros na construção e constituição da sociedade brasileira.

Levar esse intento adiante envolve também outros dois saberes que Freire salienta como necessários à prática docente, a saber: "Ensinar exige apreensão da realidade" (p.76) e "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (p.110).

Apreender a realidade é extremamente importante. O autor questiona a docibilidade com que os professores aceitam "as verdades" distorcidas. Por séculos o ensino brasileiro enxergou a história da África e a própria história através de lentes míopes. Segundo Freire (1996, p.149) "o discurso ideológico nos ameaça anestesiar a mente", o que torna a existência da criticidade na educação ainda mais necessária. Analisar criticamente os materiais didáticos que faz uso, verificar se há produção de conhecimento ou mera reprodução são ações importantes no exercício da prática docente comprometida com a libertação e construção da autonomia.

Para o autor é um equívoco pensar que a educação e a prática docente sejam neutras, mantendo as concepções da ideologia dominante ou procurando desmascará-la, a educação sempre terá um efeito sobre os que a ela são submetidos. Visto que a educação jamais será imparcial ou indiferente, é importante que os docentes incorporem à sua prática a ideia que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.110).

Não posso ser professor se não percebo que, cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso ou aquilo (FREIRE, 1996, p.115).

A conscientização desta não neutralidade é imprescindível para que o docente repense a sua prática diariamente, pois a sua presença diante dos educandos já se faz uma presença política; o docente que opta por silenciar-se diante de situações de preconceito, consciente ou não, já se



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

compromete com a perpetuação do racismo. Conhecendo esta realidade, notoriamente marcada por práticas racistas, a tomada de decisão por um ensino democrático implica, nas palavras de Paulo Freire, pensar certo, ou seja, fazer escolhas conscientes para concretizar o ensino para as relações étnico-raciais e, assim, contribuir com a formação de sujeitos que combatam toda e qualquer forma de discriminação.

Segundo Freire (1996), outros saberes também são imprescindíveis aos docentes que, com autoridade pedagógica, trabalham para a construção da liberdade dos educandos, entre eles "ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996, p.152).

Entende-se que o ensino para as relações étnico-raciais seria mais eficaz se os docentes estivessem preparados, do ponto de vista epistemológico, para estabelecerem diálogos com os educandos; seria possível transformar a realidade se os educandos conseguissem dialogar sobre as tristes experiências que vivenciam nesta sociedade excludente. Para Freire (1996) o diálogo é favorecido através do conhecimento e torna-se uma realidade na medida em que as relações de hierarquização são superadas.

O diálogo é peça fundamental na construção do conhecimento e na apropriação da liberdade. Na propositura de diálogos, no saber escutar, é evidenciado outros saberes necessários à prática docente: segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 1996 p. 102). Para tratar do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, das relações étnico-raciais em geral, é necessário que o professor tenha essas competências.

A respeito da formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, Ana Paula Brandão, organizadora do projeto “A Cor da Cultura”, também evidencia concepções freireanas:

O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas consequências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações [...] Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade racial, discutir os problemas sociais e as diferentes proporções em que atingem os grupos raciais [...] Silenciar diante do problema não o apaga (BRANDÃO org., 2006, p.90).

De posse dos conhecimentos e seguro para abordar a temática em sala de aula, o professor precisa se esvair de toda e qualquer arrogância, uma vez que "ensinar exige humildade" (FREIRE, 1996, p.39). Ensinar é ontológico, então não basta analisar o conteúdo a ser ensinado, é necessário



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pensar as relações e as representações que se fazem dos sujeitos. Desse modo, para tecer diálogos é preciso generosidade.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 1996, p.71).

Ao se tratar de política de reparação humanitária, o ensino para as relações étnico-raciais não poderia deixar de perpassar outros saberes evidenciados por Paulo Freire; o docente que assim deseja ensinar deve saber que esta forma de ensinar exige "rejeição a qualquer forma de discriminação de raça, de gênero, pois ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia" (Freire, 1996, p. 20)

O ensino que se pretende democrático e construtor da liberdade deve combater, inclusive, as formas de discriminação mais sutis que existem, principalmente aquelas como piadas ou as caracterizadas como brincadeiras (FONSECA, 2012). No Brasil, diferente de outros países em que o racismo gerou até divisão territorial, cresceu e se desenvolveu uma espécie de racismo muito particular, um racismo cheio de cordialidade, mascarado.

Tal forma de racismo corrobora para a construção do mito da democracia racial, isto é, de narrativa que frisa a existência de relação harmoniosa e igualitária entre brancos e negros no Brasil. Questionar esse mito nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula implica em reconhecer que: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p.76).

Propõe-se aqui a denúncia de uma realidade: os quase quatrocentos anos de escravidão deixaram marcas profundas de apagamento, invisibilidade e não reconhecimento da cultura negra como constituinte da formação brasileira; proporcionou a reinvenção de formas de exclusão, construção de uma ideologia que pregava a existência de relações harmoniosa entre negros e brancos e, por conseguinte, a perpetuação de relações hierarquizadas repletas de preconceitos e discriminação.

Denuncia-se, ainda, a ineficácia de algumas políticas públicas, a formação de professores, a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

revisão de materiais didáticos já existentes e a produção de novos materiais, a revisão de práticas tradicionais que não valorizam o diálogo como forma de produção de conhecimento. Contudo, como afirma Paulo Freire, a situação "é problemática, mas não é inexorável" (1996, p.21).

Há um feliz anúncio de superação: o ensino para as relações étnico-raciais. Não só como uma obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/2003, mas como uma nova forma de fazer educação. Freire (1996) fala da utopia como algo que ainda não é, mas que pode vir a ser; fala do sujeito esperançoso que está em constante luta para diminuir as razões que o torna desesperançado. A educação enquanto propiciadora da construção da liberdade pode ser um grande instrumento no processo de transformação da realidade brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Legislação envolvendo Africanidades que veio à lume na década de 2000 foi, sem dúvida, um importante avanço político para a garantia de reconhecimento da cultura da população afro-descendentemente brasileira e para uma reparação aos danos causados pela escravidão. Contudo, há ainda um longo caminho a ser percorrido para se chegar a uma educação pautada no combate ao racismo e no respeito às diversidades, o que significa, entre outras ações, promover a formação inicial e continuada de professores.

Pensar o papel basilar do educador para a promoção da educação das relações étnico-raciais, por sua vez, significa refletir o significado das práticas educativas, daí a importância da contribuição das considerações de Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”. É a partir da formação crítica do docente que a escola se transformará num ambiente onde o processo de ensino-aprendizagem, segundo a perspectiva antirracista, se concretize. Tal criticidade pode ser vislumbrada nos princípios apresentados na obra “Pedagogia da Autonomia”.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, A. P (org). *Saberes e fazeres* (v. 2: modos de sentir). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria da educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: MEC/SECAD, 2006.

FONSECA, D. J. *Você conhece aquela? A piada, o riso e o racismo à brasileira*. São Paulo: Summus, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 47, p. 19-33, 2013.

MUNANGA, K. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: Histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *3º Seminário de Relações Raciais no Brasil – Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, 2003.

PRUDENTE, E. A. J. O negro na ordem jurídica brasileira. *Revista da Faculdade de Direito*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 83, jan-dez, 1988, p. 135-149.

SANTOS, A. S. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília. SECAD, 2005.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O PROFESSOR NA ÁREA DE LETRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Elaine Gomes Viacek Oliani¹³
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM

RESUMO

O ensino deve promover no educando o desenvolvimento integral do indivíduo e proporcionar-lhe novas experiências de vida que sejam enriquecedoras, estimulantes e facilitadoras de novos saberes. Essa experiência bastante complexa para o aluno pode ser um dos grandes desafios para o professor da área de Letras, principalmente para o profissional que desconsidera a formação continuada e não a vê como uma atividade constante, sucessiva e regular. O educador, consciente das suas funções no ambiente escolar, busca ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação. O profissional que se atualiza e busca uma formação constante procura, no mínimo, ampliar sua cultura geral e exercitar sua capacidade de aprender a aprender. Logo após assumir a Secretaria Municipal de São Paulo, em 1989, o educador Paulo Freire, em entrevistas compiladas na obra *A educação na cidade* (1995), divulgou alguns princípios básicos do programa de formação para professores de sua gestão que consistia em reforçar o papel do educador como sujeito de sua prática e responsável por criá-la e recriá-la. O docente deveria manter uma formação constante e sistematizada a fim de instrumentalizar-se e ser capaz de criar e recriar sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Letras. Formação Continuada. Paulo Freire.

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial e continuada, embora não seja o único condutor de uma capacitação progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos motivos que permitem elevar o nível de competência dos profissionais da educação. A responsabilidade, a autonomia e a criticidade de um

¹³ Possui graduação em Letras – Tradutor/Intérprete e Licenciatura Plena em Português/Espanhol pelo Centro Universitário Ibero-Americano - SP (2000). É Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2016). Tem especialização no Ensino de Espanhol para brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica/PUC-COGAE-SP (2006). É professora de espanhol e trabalha como tradutora e revisora de material didático. Tem experiência na área de Letras, Língua e Literatura, com ênfase na língua espanhola. Atualmente é doutoranda do curso de Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. egviacek@uol.com.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

especialista dependem de uma grande capacidade de reflexão sobre sua ação. Essa capacidade está no núcleo do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Para Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. E o programa de formação de educadores, ao seu entender, é condição imprescindível para o processo de reorientação curricular da escola.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31)

No que diz respeito à formação inicial, ainda que nos cursos de longa duração – alguns cursos de Letras e Licenciaturas podem chegar a oito semestres – seria impraticável tentar abarcar todos os conteúdos possíveis e necessários. Deve-se considerar que as discussões sobre alguns temas resultam do discernimento que os alunos alcançam com o passar do tempo, com as reflexões e trocas obtidas dentro do grupo e, para tanto, faz-se necessário mais a ponderação e a observação do que o despropósito no excesso de conteúdo. Segundo Perrenoud (2002), o mais adequado é realizar escolhas, renunciar com razoabilidade no lugar de “não abranger um pouco de tudo”, assim como, definir prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável. Outro ponto de primordial interesse é não ignorar a angústia e a falta de experiência dos alunos, as quais os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros.

E dentro desse contexto, Perrenoud (2002, p. 17) levanta uma questão crucial sobre a formação inicial do profissional da educação “Com o pretexto de que tem de atender às necessidades mais urgentes, será que a formação inicial deve deixar nas mãos da experiência e da formação contínua a preocupação de formar profissionais reflexivos?”

O que se espera da formação dos profissionais iniciantes no ofício da docência, em especial, dos alunos do curso de Letras – foco deste artigo – é vislumbrar que, no decorrer do período de instrução, os alunos sejam capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletir sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fazem e sobre os resultados de tudo o que



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

esperam alcançar em sua prática docente. Como bem afirmou Freire (2001, p. 245) “Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca”. (*apud* VASCONCELOS, 2012, p. 24-25)

Com relação à formação continuada, espera-se que o profissional que investe tempo, dedicação e em grande parte das vezes, recursos financeiros do próprio bolso, já parte do princípio que, no âmbito escolar e em sua prática diária de educador, assume uma atitude reflexiva com relação ao seu exercício docente, ao ponto de buscar nos cursos de formação continuada, uma maneira de rever sua atuação junto ao seu alunado.

Em *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*, Perrenoud (2002) aborda o tema da formação continuada a partir de uma questão que durante anos foi desconsiderada pelos próprios formadores: a prática dos professores em exercício.

Em outras palavras, muitos cursos de formação continuada eram e são propostos para os docentes a partir do argumento de que tais atividades visam transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial. Há também, inclusive com o uso da terminologia *recyclage* – em francês – ou reciclagem – em português – as propostas que visam

atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentando a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e de forma mais ampla, das ciências da educação. (PERRENOUD, 2002, p. 21)

Isto posto, fica evidente como muitos cursos de formação continuada são propostos ao corpo docente com um programa pré-definido, já moldado pelo organizador do curso e orientadores curriculares ao qual está submetido, desconsiderando quase que por completo a relevância da prática no âmbito escolar e as necessidades com o trato com os alunos, as relações diretas com os saberes, as atitudes, a postura e o comprometimento do corpo discente com o docente e vice-versa.

Mais uma questão a ser tratada com relação à formação continuada é a fragmentação não apenas do conteúdo, mas também, dos momentos de instrução. A rotina da sala de aula, seja ela no ensino superior como nos cursos de Letras, mas também em outras esferas de Ensino (Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, Pós-Graduação), leva o professor a entrar num estressante ritmo de aulas para preparar, atividades para corrigir, material para pesquisar, artigos para elaborar, leituras para realizar, entre outras atividades afins que tomam não somente os dias laborais, mas



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

também, muitos finais de semana e feriados. Afinal,

o professor não pode perder de vista que é sua a responsabilidade da “aula” e que, portanto, ele deve cuidar dos muitos aspectos que a envolvem: a preparação, sua organização (prévia e no momento da execução) e sua condução em espaço democrático, envolvente e dialogado, incluindo aí a utilização (e imprescindível previsão) dos recursos materiais necessários (e disponíveis) para o seu bom desenvolvimento. (VASCONCELOS, 2012 p. 79)

Dessa forma, muitos professores consideram a responsabilidade de assumir um curso de formação, uma atividade adicional em seu horário de descanso, uma obrigação a mais, que pode se tornar um fardo, ao contrário do que poderia se plantear para um curso de formação continuada.

Contudo, é incontestável o fato dos cursos de formação continuada terem se tornado parte da realidade do corpo docente tanto do ensino público como do privado, e resultarem como elementos basilares no desenvolvimento de competências do profissional da educação. Um professor que dedica algumas horas semanais em um curso de formação continuada busca, além de um novo olhar sobre sua atuação em sala de aula, reformular pensamentos a respeito de sua prática, ter uma postura mais crítica e reflexiva sobre suas ações junto a seus alunos, avançar no campo dos saberes a partir de novas pesquisas e, também, ter um diferencial em seu *currículum vitae* que circula no mercado de trabalho.

Assim como afirma a professora Dora Fraiman Blatytta, em seu artigo *Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores*,

O ser humano, diferentemente dos animais, não nasce já preparado para realizar suas tarefas. Este preparo é realizado lentamente pelo seu diálogo ativo com a cultura, através de todos os seus veiculadores, pais, familiares, professores, colegas de trabalho ou de estudos, etc. Neste processo de diálogo, inter/intrapsicológico, podem ocorrer crescimento e mudanças mais deliberados e de melhor qualidade. (BLATYTA, 1999, p. 69)

Em seu artigo, Blatytta discorre sobre as pressões que o professor suporta no dia a dia da sala de aula e como a rotina pode prejudicar o seu trabalho. Cita que, para os alunos, a rotina não pode, nem deve ser considerada uma ação totalmente condenável, visto que, em muitos momentos, ela contribui de forma bastante positiva na organização e produção do aluno. No entanto, para o docente, ela se torna uma “armadilha” quando, apoiado totalmente em suas práticas diárias e repetitivas, ele pode começar a atuar com automatismo e ignorar a importância do ato de ensinar



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

como uma prática que exige: reflexão, rigor, metodologia, pesquisa, tolerância, respeito, alegria, esperança, competência, disponibilidade para o diálogo e criticidade, entre outras características mais.

As características listadas anteriormente, certamente, deveriam ser parte integrante das competências dos docentes de todas as áreas, ou seja, deveriam ser uma referência ao profissional da educação – em especial o docente da área de Letras, foco desse trabalho – que reflete sobre a sua prática educativo-progressiva e prioriza a autonomia do ser dos discentes e sua postura crítica ante questões pessoais, profissionais e sociais.

Para Paulo Freire, na formação permanente e continuada dos professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2014, p. 40). Somente pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, o educador pode melhorar a prática de amanhã. A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre “o fazer” e o pensar sobre “o fazer”. Assim, o grande desafio do educador é aproximar sua prática do discurso teórico, tão necessário para uma reflexão crítica.

É imprescindível que o educando, em um processo reflexivo supere sua curiosidade ingênua e perceba o feito de pensar certo, que é um ato dotado de rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do ser. Entende-se por pensar certo, “o respeito à capacidade criadora do educando, a segurança e a não-superficialidade na argumentação e na interpretação dos fatos [...]” (VASCONCELOS e BRITO, 2006, p. 154)

Assim, pensar certo para o educando é trabalhar em harmonia com o educador e agir eticamente num ato comunicante, interagindo na dialogicidade para a mudança. “A importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o pensar certo”. (FREIRE, 2014, p. 28)

O termo rigor pode ser definido de maneiras bastante opostas. A definição do vocábulo rigor que se distancia do que Paulo Freire acreditava ser imprescindível para o ambiente de formação indica: ausência de flexibilidade, rigidez, dureza, austeridade, rudeza nas atitudes, falta de tolerância e intransigência. No entanto, a definição da palavra rigor que mais se aproxima do pensamento freireano pode ser identificado nas seguintes definições: persistência, determinação na realização de empreendimentos, em decisões, comportamento que denota essa persistência,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

obstinação.

Ao propor um trabalho dialógico e cooperativo entre o educador e o educando, sustentado na relação de igualdade entre ambos, Paulo Freire não exime o professor de ter rigor e autoridade em seu trabalho. Da mesma forma, exige do discente a responsabilidade pela qualidade de seu processo de aprendizagem.

É dever do docente reforçar a capacidade do aprendiz, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os alunos a rigorosidade metódica e instigar os educandos para que se acerquem aos objetos cognoscíveis é uma de suas tarefas primordiais.

O ato educativo implica aquisição de conhecimento e isso exige rigor e disciplina. Ser rigoroso é também ler e interpretar a realidade. O educador deve estar atento e deixar para seus educandos que demonstrar rigor não é sinônimo de autoritarismo e que “rigor” não quer dizer “rigidez”. Em seu livro *Medo e Ousadia*, Freire pondera acerca do termo: “O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (FREIRE, 1986, p. 98). Para um professor da área de Letras que lida com o vasto campo da Literatura, por exemplo, seria angustiante suportar a falta de liberdade na execução dos trabalhos com a leitura das obras. Ter de realizar as atividades de compreensão, interpretação e apreciação das narrativas de obras clássicas e contemporâneas que atuam no imaginário dos alunos seria uma empreitada bastante custosa se os professores, mas, principalmente os alunos, não pudessem lançar mão da criatividade e de sua liberdade de expressão.

Em *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*, a autora Marisa Lajolo (1988) reflete sobre o uso dos textos no contexto escolar e os contratempos que o profissional de Letras enfrenta em seu cotidiano ao trabalhar com a Literatura. A partir da premissa “O texto não é pretexto”, a professora discorre sobre a artificialidade do uso dos mesmos em sala de aula. Para Lajolo, em situações escolares, o professor que se dedica ao ensino dessa disciplina faz uso de textos que, a princípio, não nasceram para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares.

[...] costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

leitura igualmente individual de um leitor. É nesse sentido que a presença do texto no contexto escolar é artificial: a situação de aula é coletiva, pressupõe e incentiva a leitura orientada. Mais ainda: visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/aluno do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc.” (LAJOLO, 1988, p. 53)

Sobre a Literatura, ou melhor, sobre a leitura de obras literárias, normalmente incide o peso que quase sempre afasta o leitor, principalmente os mais jovens: é declarado e anunciado pelo senso comum que os alunos, quando crianças, tinham evidente prazer na leitura e que depois das aulas de Literatura e das sucessivas “leituras obrigatórias”, esse prazer deixa de existir.

Bridi (2016) pondera sobre a necessidade de uma formação adequada e contínua para o professor de Literatura a fim de que ele se instrumentalize e exerça suas atividades de forma competente, consciente de seu papel formador e incentivador de novos saberes dentro do universo literário.

Reforçar a consciência de que o prazer da leitura nasce, primeiramente, do próprio objeto, de sua fruição e de sua primeira função (a estética) deveria nortear, então, a formação do professor da área de Letras, sob pena de perpetuar a ideia equivocada de que ler não dá prazer, que é uma mera obrigação a ser cumprida. (BRIDI, 1996, p. 41)

Assim sendo, a pesquisa torna-se um elemento essencial para o professor de Literatura que investiga e propõe a seus alunos, textos – tanto os clássicos quanto os contemporâneos – verdadeiramente instrutivos, instigantes e motivadores que não levam os estudantes a desistirem da leitura na terceira página.

De acordo com Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2014, p. 30). O professor deve pesquisar para conhecer o que ainda não conhece e comunicar ou anunciar da literatura deve contar com a sensibilidade de acolher o gosto do aluno para poder ampliá-lo, pois, desvalorizá-lo seria o mesmo que cortar o vínculo e inibir o seu desenvolvimento, a ampliação de sua visão de mundo.

No entanto, acolher o gosto do aluno não é simplesmente ser estimulado por modismos e ser tomado pela indústria editorial. Miguel Sanches Neto (2013) pondera sobre os tipos de leitores e dá detalhes sobre os que fazem uso mais imediato do texto, que não existe como potência artística, mas como instrumento de comunicação ou mero passatempo. “Ele deve ser ágil, excitante, gerar curiosidade que serão satisfeitas, produzindo prazer ou felicidade. Enfim, a lógica do *best-seller*”.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

(SANCHES, 2013, p. 90)

Para evitar essa superficialidade de análise do texto literário, é necessário que o próprio professor de Literatura não tenha uma visão tão rasa sobre as obras. Espera-se que, a partir dos cursos de formação (ainda que no estágio inicial), que o profissional da área de Letras esteja minimamente localizado no campo dos “literariamente letrados”, “que se dedicam aos textos mais complexos, com um senso de construção/desconstrução elaborado, um leitor para quem os recursos de linguagem e as potencialidades teórico-filosóficas contam, e que encontra significados profundos no texto”. (SANCHES, 2013, p. 90)

Uma questão que vale a pena voltar o olhar sobre o trabalho reflexivo e crítico do professor, seja inicial ou da formação contínua, é para o profissional da área de Letras que deveria considerar as reflexões acerca de questões como ampliar o diálogo com seus alunos para que a leitura (de ambos – de alunos e professores) seja menos ingênua e mais crítica com relação à literatura do mundo. Faz-se necessário reforçar a concepção de que o trabalho em sala de aula é fundamental, muito importante para que o aluno seja constantemente exposto aos textos literários e incentivado não só à leitura mas também à interpretação dos textos. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, a escola exerce um papel fundamental, assim como a família e a sociedade como um todo, de ser capaz de ajudar os alunos na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. É função da escola contribuir para uma postura ético valorativa enaltecer valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade o reconhecimento da diversidade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, o professor que não leva a sério sua formação, seja a inicial ou a continuada, que não se instrumentaliza, que não se dedica intelectualmente, que não se esforça para estar à altura de suas funções, não tem valor moral para administrar as atividades de uma sala de aula.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

No que concerne ao profissional da área de Letras, em especial, o professor de Literatura, pode-se dizer que, ao que tudo indica e como afirma a autora Marlise Vaz Bridi (2016) em *O ensino e a formação de professores de literatura: reflexões iniciais*, o professor “continuará a ser central na dinâmica da aprendizagem, como interlocutor especialmente preparado ou, ao menos mais experiente na indicação de caminhos para o enfrentamento do texto literário, quer como mera fruição, quer como leitura crítica” (p. 38).

Para tanto, o professor tem ou deveria ter a obrigação de dedicar-se a uma formação continuada que pudesse potencializar seus saberes e que colocasse em evidência sua postura crítica com relação a sua atuação em sala de aula.

O uso do tempo condicional no parágrafo anterior (deveria ter) indica que nem sempre os cursos de formação são uma opção instigante para o profissional, em especial o da área de Letras – foco deste trabalho. Como já foi ressaltado, a rotina exaustiva do educador e as opções pouco atrativas de alguns cursos pré-definidos sem a inclusão da sua *práxis* representa uma opção pouco atrativa e desmotivadora para muitos profissionais que se habituem a repetir os mesmos modelos, executar as mesmas tarefas e, conseqüentemente, refletir de forma muito limitada sobre sua atuação em sala de aula.

O professor Antonio Nóvoa (1992) em *Os professores e a sua formação*, reforça a ideia de que o professor deve manter-se em constante formação, a fim de instrumentalizar-se e ser capaz de pôr em prática na sala de aula o resultado de sua dedicação e de suas pesquisas.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógicos e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 28)

Para Nóvoa, o educador deve ser capaz, a partir de uma consistente dedicação a sua formação continuada, ter um olhar crítico sobre sua prática e sobre a necessidade de seus educandos e, dessa forma, assumir as responsabilidades que lhe confere sua função. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite a dinâmica de auto formação participada.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Assim como Nóvoa e o anteriormente citado Paulo Freire, o professor José Carlos Libâneo também faz referência à necessidade da postura reflexiva do educador que pondera sobre sua atuação com relação à sua prática.

A cerca do que se concebe sobre a atividade reflexiva com relação às práticas de formação de professores, Libâneo (2004) discorre em seu livro *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*

Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. (LIBÂNEO, 2004, p. 85)

A construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e contínua promove, dentro do ambiente escolar, um papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, professores e alunos, parceiros perante os objetos de conhecimentos mediante uma relação dialógica.

O educador, qualificado e preparado para suas funções, pode ser capaz de promover ações que favoreçam a elaboração de conceitos articulados com as representações dos alunos a partir de uma aprendizagem do “pensar” criticamente, implicando o desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender e a construção de instrumentos conceituais que sejam facilitadores para interpretar a realidade e intervir nela. Pensando numa aprendizagem contínua, a formação continuada do professor abre espaço para as práticas interdisciplinares e a valorização do vínculo entre o conhecimento científico e sua funcionalidade na prática, assim como a integração da cultura escolar com outras culturas que perpassam a escola e o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural.

Estar em formação, inicial ou contínua, seja no curso de Letras ou em qualquer outra área do conhecimento, implica num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, pessoais e profissionais, com vistas à construção de uma identidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRIDI, Marlise V. “O ensino e a formação de professores de literatura: reflexões iniciais”. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. *Língua e Literatura: ensino e formação de professores*. São



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Paulo: Ed. Mackenzie, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAJOLO, Marisa. “O texto não é pretexto”. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa – Portugal: Don Quixote, 1992.

SANCHES NETO, Miguel. *O lugar da literatura: ensaios sobre inclusão literária*. Londrina: Eduel, 2013.

VASCONCELOS, Maria Lucia. BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário*. São Paulo: Mack Pesquisa, 2006.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: A DISCIPLINA E (IN) DISCIPLINA EM QUESTÃO.

Evanilde Patrícia Lima Figueira¹⁴ - FCT/UNESP/PP
Elianeth Dias Kanthack Hernandez¹⁵ - FFC/UNESP/M

RESUMO:

A indisciplina tem se acentuado nos últimos anos, provocando desordem e tumulto no âmbito educacional, desestabilizando as relações e interferindo na condução do processo ensino-aprendizagem. Ao analisar esta temática a partir da Educação Infantil, foi possível perceber que a instituição da disciplina e a identificação da indisciplina incita a necessidade de estudos e reflexões, já que tal etapa possui particularidades próprias em função das especificidades dos sujeitos que a compõem, crianças de 0 a 5 anos. A educação como prática de liberdade favorece a formação de um sujeito crítico e reflexivo, construtor do seu conhecimento, suscitando sua capacidade criadora e a percepção de seu papel na realidade na qual se insere; um sujeito histórico. A efetivação desse tipo de educação relaciona-se diretamente com as condições dadas para que ocorra, perpassando desde a organização do trabalho pedagógico, até a relação professor-aluno, que se configura a partir da concepção dos educadores sobre o que é a disciplina e a indisciplina. Desse entendimento resultam ambientes mais ou menos democráticos ou autoritários favoráveis ou não a um ensino libertador. A criança pequena dotada de sua potencialidade de desenvolvimento tem no ensino como prática de liberdade as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno, e condizente com as suas necessidades. Tal constatação, portanto, acentua a necessidade de buscar no referencial teórico de Paulo Freire reflexões que orientem um repensar sobre as concepções de disciplina e indisciplina que norteiam o trabalho pedagógico no âmbito da Educação Infantil, e refletem na formação do sujeito autônomo ou submisso, já que o autor traz em suas abordagens, referências a construção de um ambiente democrático, favorável a uma educação emancipatória e a formação do sujeito crítico, consciente e participativo. Partindo desses pressupostos, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a relação estabelecida entre as diferentes concepções de disciplina e indisciplina e a educação

¹⁴ Mestranda em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Presidente Prudente. Pesquisadora Associada ao GAPE – Grupo de Avaliação de Políticas Educacionais da FFC/UNESP/Marília e ao CELIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” FCT-UNESP/PP. E-mail: evanileidelima@gmail.com.

¹⁵ Pós Doutora em Educação: FCT/UNESP/PP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP/PP. Professora RDIDP do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da FFC/UNESP/Marília. Pesquisadora Vice- líder do GAPE – Grupo de Avaliação de Políticas Educacionais da FFC/UNESP/Marília e Associada ao Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário – FCT/UNESP/PP.CELIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” FCT-UNESP/PP. E-mail: netezeu@gmail.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

libertadora, utilizando para essa finalidade a realização de pesquisa bibliográfica e exploratória, cujo resultado colocou em evidência o papel determinante que a disciplina e (in) disciplina, em seus diferentes entendimentos, exercem sobre a possibilidade de um ensino libertador ou opressor.

Palavras – chaves: Educação Libertadora. Ensino. Educação Infantil. Disciplina. Indisciplina

Introdução

Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma a palavra a sério – isto é, quando as toma por sua significação real – se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela liberdade (FREIRE, 1983, p.6).

A (in) disciplina é um fenômeno que tem tumultuado o processo ensino-aprendizagem dentro das instituições. A sua incidência, antes detectada exclusivamente no Ensino Fundamental, passa a ser percebida nos dias atuais nas demais etapas de ensino. Na Educação Infantil ela tem sido reconhecida através do comportamento das crianças que tendem a prejudicar a si e ao outro, e que interferem sobre o desenvolvimento das atividades (DEVRIES & ZAN, 1998), na presença dos conflitos entre os pares (VINHA e LICCIARDI, 2012), assim como pela agressividade, agitação e falta de atenção (FRANZOLOZO, 2012),

Tais percepções da indisciplina e as diferentes formas de concebê-la adquirem importância, pois elas orientam as práticas educativas no enfrentamento à problemática, delineando o tipo de intervenção, de mediação e de relações estabelecidas junto as crianças, assim como a disciplina a ser almejada e constituída. Tais concepções norteiam a organização do ambiente educacional, quanto a rotina, espaço e relações, que podem assumir uma configuração autoritária, democrática ou licenciosa (REGO, 1996), passíveis de favorecer ou oprimir o desenvolvimento potencial das crianças.

A Educação Infantil, em função do atendimento as crianças pequenas é revestida por particularidades condizentes com a especificidade do sujeito que a compõem, que tem necessidades próprias para construção de seu conhecimento. As condições que serão dadas a eles para adquirirem suas aprendizagens através de suas diferentes linguagens, numa perspectiva de formação de um



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sujeito crítico, criativo, consciente e reflexivo, têm como um dos seus condicionantes, o olhar designado à (in) disciplina presente no ambiente educacional, e ao estabelecimento ou enfrentamento destinados a ela.

Tendo como base essas constatações, nos propusemos a buscar um referencial teórico que nos subsidiasse na reflexão sobre o papel da disciplina e indisciplina na construção de um ambiente educativo e, portanto, democrático na Educação Infantil. Um ambiente favorável ao estabelecimento de uma educação organizada como prática de liberdade, condizente com as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com essa perspectiva, identificamos nos ideais de Paulo Freire subsídios teóricos condizentes com o nosso propósito, já que o autor traz, a partir dos seus estudos e pesquisas, referências sobre o entendimento de disciplina e indisciplina, e o papel da autoridade e da liberdade na construção de um ambiente democrático, favorável a uma educação emancipatória e a formação do sujeito crítico, criativo, consciente e participativo.

Pensar a educação como um instrumento de liberdade (FREIRE, 1983), é designar à ela toda potencialidade na formação humana do sujeito. Essa é a perspectiva de um ensino concebido no seu papel ativo e participativo no processo ensino aprendizagem. O pressuposto que viabiliza essa concepção é a de que a aprendizagem é resultado de uma construção e não mera transmissão de conhecimento (FREIRE, 1987). Assim, o ato de “ensinar” no entendimento de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 23), afirma a dimensão democrática do ensinar-aprender, como condição determinante para uma educação que possibilite a formação crítica e reflexiva sobre a realidade. Essa concepção retira tanto o professor quanto o aluno, de seus lugares fixados e isolados, e coloca-os numa relação de interação e troca, estabelecida de forma horizontal e respeitosa.

Nesse sentido, a relação pedagógica se apresenta como um fator determinante na ocorrência do ensino e da aprendizagem, onde a forma como esse processo é estruturado incide diretamente sobre o sucesso ou fracasso do mesmo. Além da preocupação com “o que se ensina” a preocupação sobre o “como se ensina” define a configuração da relação pedagógica de forma democrática ou autoritária; onde o aluno pode, em decorrência disso, assumir seu papel ativo ou passivo. A consequência da opção por um ou outro posicionamento coloca o aprendiz numa condição de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

submissão ou autonomia; colaborando assim para o mutismo e obediência cega, ou sua liberdade e integração (FREIRE, 1983).

No que se refere à determinação da relação pedagógica, a disciplina surge como um dispositivo deliberativo dessa construção; já que esta se apresenta como um instrumento necessário ao ato pedagógico (VASCONCELLOS, 2009). Dessa forma, a disciplina é almejada pelos professores, muitos deles por orientar suas práticas pautadas na autoridade ou autoritarismos. Sobre isso, Rego (1996, p.87) destaca que:

O modo como interpretamos a (in) disciplina (ou a disciplina), sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar.

Portanto, a busca pelo estabelecimento de um ensino voltado para pesquisa e construção do conhecimento, orientado pela criticidade e racionalidade (FREIRE, 1983), arrebata dos hábitos de submissão herdados pelas formas de exercício de poder e controle no processo histórico da educação (FOUCAULT, 1999), impõe um repensar sobre a forma como a disciplina vem sendo concebida no meio escolar.

Tendo como objetivo refletir sobre a relação estabelecida entre as diferentes concepções de disciplina e indisciplina e a educação libertadora, o presente trabalho apropria-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, percorrendo “materiais já elaborados” (GIL, 2002, p.44), de forma a construir conhecimentos sobre a temática à partir da “análise e interpretação das contribuições teóricas” (BARROS E LEHFELD, 1986, p.28) do tema em pauta.

Disciplina e (In) disciplina: uma breve explanação

A disciplina tem um papel fundamental sobre a orientação das atitudes e organização das relações nas diferentes vivências sociais, pois “sem dúvida alguma, aprender a respeitar as regras, normas e leis é uma atitude ética importante” (SÁTIRO, 2012, p.14) que deve ser desenvolvida, já que “ninguém está livre para fazer o que quer” (VINHA, 2000, p.51).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Em seu processo histórico, a disciplina sempre esteve relacionada à noção de obediência e submissão (VINHA, 2000), configurando-se como um dispositivo necessário à manutenção da ordem nos diferentes âmbitos sociais, dentre eles a escola, sendo geralmente utilizada na educação das crianças “através de métodos de controle e punição, a fim de socializa-las” (DEVRIES & ZAN, 1998).

O olhar sobre a questão disciplinar assume diferentes perspectivas, suscetíveis ao momento histórico em que são consideradas e as vivências individuais que orientam a sua concepção. Ora é entendida como o disciplinamento dos corpos e ferramenta de controle (FOUCAULT, 1999), ora como um conjunto de normas e regras a serem seguidas (GUIMARÃES, 1996). Em alguns estudos aparece vinculada à moral (LA TAILLE, 1996; ARAÚJO, 1996), assumindo ainda o caráter de “força afirmativa, vontade de transpor obstáculos” (AQUINO, 1996). Também é compreendida no sentido de liberdade e autogoverno (DEVRIES & ZAN, 1998, SÁTIRO, 2012; FREIRE, 1989), sendo este último o sentido que orienta a nossa reflexão.

Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. **Mais do que subserviência cega, a internalização e a obediência a determinadas regras pode levar o indivíduo a uma atitude autônoma e, como consequência, libertadora, já que orienta e baliza suas relações sociais** (REGO, 1996, p.86) (grifo nosso).

Atualmente vivenciamos a crise da disciplina, que se intensifica em diferentes espaços sociais representada pela (in) disciplina, compreendida sobre diferentes aspectos, dada a complexidade que a compõe. Dependendo da perspectiva assumida, ela pode ser identificada como: contra-controle (Foucault, 1999); revolta contra as normas impostas; crise de valores (LA TAILLE, 1996); desobediência e desrespeito (REGO, 1996); licenciosidade (FREIRE, 1989); assim como força de resistência ou movimento organizado favorável a construção do conhecimento (AQUINO, 1996).

Cabe ressaltar que a educação libertadora defendida por Freire (1983, 1987, 2011), entende o homem como sujeito histórico, contextualizado, com condições efetivas de criar, recriar e transformar a si e ao mundo. Em sua liberdade de ação, atuação e humanização, exerce uma busca constante do *ser mais*, da superação da opressão, da submissão e da alienação. Essa busca deve ampliar a capacidade de sujeitos situados e conscientes, de tomarem decisões de forma autônoma e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com responsabilidade social e política, numa posição de autor e não mero expectador de uma realidade dada.

Embasados nessa perspectiva assumimos que as diferentes formas de conceber a disciplina e (in) disciplina, refletem um ensino que pode relacionar-se, tanto à educação bancária, que coisifica o sujeito, através do seu autoritarismo e antialogização, como a educação problematizadora que serve a libertação por meio de um ensino pautado no diálogo e na criticidade (FREIRE, 1987).

Disciplina e (In) disciplina: para opressão ou libertação?

O entendimento da disciplina como obediência cega às normas impostas, como silenciamento e ausência de movimento, está presente em muitas realidades escolares, sendo almejada por muitos professores (AQUINO, 1996), que buscam a instalação da harmonia plena no ambiente escolar. Os docentes que optam por assumir essa postura entendem que essa obediência às normas impostas, e que não são negociadas ou dialógicas, propiciam o silenciamento e favorecem um processo de ensino e de aprendizagem centrado sempre na figura do professor.

De acordo com Rego (1996), nessa perspectiva repousa o entendimento de que disciplinado é quem se submete sem questionar, configurando-se indisciplinado os comportamentos que afrontam a disciplina almejada, em atitudes de rebeldia e desacato às figuras de autoridade.

“Nessa representação de disciplina, não há espaço para o questionamento e muito menos para crítica: espera-se a execução obediente e precisa. Tal concepção é terrível, pois reflete e realimenta todo tipo de dominação” (VASCONCELLOS, 2009, p. 88).

Tal posicionamento ou percepção, de que o poder é exercido por alguém sobre outrem, numa relação passiva de dominação-subordinação, têm suas raízes fixadas no processo histórico da construção da disciplina, decorrentes das formas de disciplinamento advindos desde a escravidão (VASCONCELLOS, 2009), herança da vida colonial onde o homem era “sempre esmagado pelo poder” (FREIRE, 1983, p.74), produzindo sujeitos submissos, ajustados e acomodados.

Nessa configuração, de disciplina como conjunto de normas a serem seguidas (LA TAILLE, 1996), numa busca obsessiva para a “manutenção da ordem” (PASSOS, 1996, p.118) os ambientes escolares são organizados de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de interação, diálogo ou atuação, estabelecendo regras que satisfazem necessariamente ao professor, na qual, constrói



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

uma relação verticalizada com seus alunos, com o objetivo de que as posições ocupadas por ambos fiquem bem determinadas, entre o que sabe, transmite e manda, e os que não sabem, assimilam e obedecem.

A relação professor-aluno, construída a partir dessa concepção é pautada no autoritarismo, centrado em um ensino de comunicados e não de comunicação, onde “a autoridade docente mandonista e rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando” (FREIRE, 2011, p.93), inibindo assim, a curiosidade, a necessidade de aventurar-se e aprisionando toda e qualquer possibilidade de um ensino para transformação.

De acordo com Passos (1996), ambientes autoritários, pautados em regras rígidas e arbitrárias, condicionam os sujeitos a uma dependência constante, favoráveis à docilidade e inviabilização da conquista da autonomia; ao mesmo tempo em que podem, através de tal configuração, gerar movimentos de resistência por parte alunos “que vão impondo à escola a necessidade de mudança” (p. 123).

O que tal disciplina reflete, relaciona-se a opressão, já que, “na medida em que, para dominar, se esforçam para deter a ânsia de busca, a inquietação de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (FREIRE, 1987, p. 26) não abrindo espaço para a dialogia ou para ação-reflexão-ação. As relações nela estabelecidas são de controle e dominação.

No entanto, a eliminação de tal disciplina passa pela valorização da liberdade no espaço educacional. Um ensino libertador e emancipatório configura-se como um instrumento social e democrático, e repousa nesse sentido na figura de um sujeito ativo em seu processo ensino aprendizagem, que necessita de liberdade para que ocorra ou se efetive.

A construção do conhecimento demanda a liberdade, uma vez que a aprendizagem é uma atividade voluntária, de tal forma que, para que ocorra, deve corresponder a uma livre opção do sujeito. A negação dessa exigência implicará a não liberação de representações mentais prévias, fazendo com que não haja matéria prima para a construção do novo conhecimento. **É por isso que ambientes autoritários, onde há forte constrangimento do educando, não são propícios para aprendizagem.** (VASCONCELLOS, 2009, p.120) (grifo nosso).

Sob esta perspectiva a disciplina, enquanto instrumento de liberdade (FREIRE, 1989; SÁTIRO, 2012) torna-se fundamental ao sujeito consciente em seu processo de formação.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Freire (1989, p.12) identifica a disciplina como um autogoverno de si, sendo esta a consciência “do que posso”, “do que devo” e “do que preciso fazer”. Ela orienta a ação. No modo de ver deste autor, a indisciplina se mostra de forma contrária, sendo uma licenciosidade, o “fazer o que quero, porque quero” não se apresentando nela, nem autoridade nem liberdade.

Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade e liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 2011, p.89).

A autoridade assume-se, no entanto como necessária no processo ensino aprendizagem, sendo a disciplina direcionada para o exercício da liberdade, para que assim não se resuma nem ao autoritarismo, onde opera o uso exacerbado do poder e erradicação da liberdade; nem à licenciosidade, onde opera o uso exacerbado da liberdade em detrimento da autoridade (FREIRE, 2011).

Para Vasconcellos (2009) a prática pedagógica dentro de sua complexidade, opõe-se ao autoritarismo ao se pautar no reconhecimento do outro em sua potencialidade, propiciando sua autonomia, colocando-o em posição de autor, respeitando a sua subjetividade (p.122). Sob essa configuração, o professor assume-se, como autoridade, valorizando o estabelecimento das relações, localizando o seu papel de mediador no processo ensino aprendizagem; concebendo o sujeito em seu papel ativo, incentivando sua participação; de forma que a disciplina se torna dispositivo favorável à construção do conhecimento.

A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas ideias, conceitos, proposições formais [...] Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano do conhecer. (AQUINO, 1996, p.53)

Essa prática disciplinar não busca o silenciamento, nem a docilidade dos corpos, entendendo o ato pedagógico como momento de construção de conhecimento tanto pelo professor quanto pelo aluno, numa relação de interação e troca, na qual para sua realização a fala, o movimento e a curiosidade se apresentam como elementos essenciais (PASSOS, 1996).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O entendimento da disciplina como um autogoverno e como instrumento de liberdade (FREIRE, 1989; SÁTIRO, 2012), favorece a efetivação do ensino direcionado ao homem-sujeito, que pensa e reflete sobre seu tempo e espaço, num processo de criação e recriação, não mais de forma passiva, mas como figura determinante do fazer histórico (FREIRE, 1983).

A disciplina como sinônimo de liberdade pressupõe o aprendizado do autodomínio, decorrente de uma construção que se dá no coletivo, no contato com o outro (SÁTIRO, 2012), já que ela é “social e não individual” (FREIRE, 1989, p. 5), e a qualidade do ambiente e das relações, surgem como fator determinante para essa realização.

A compreensão da disciplina sob essa dimensão relaciona-se a uma educação problematizadora (FREIRE, 1987), a serviço da liberdade; onde o sujeito assume uma posição ética consigo mesmo, sua vocação ontológica do ser, e epistemológica do conhecer; assumindo uma busca constante do *ser mais*, realizado numa perspectiva dialógica e em comunhão; onde a consciência crítica lhe permite dialogar de forma reflexiva com as situações que dizem respeito a si e ao mundo, e a si *no* e *com* o mundo, num processo de humanização.

“A educação como prática de liberdade, [...] implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1987, p.40), devendo assim, na busca pela sua efetivação, refletir sobre quais concepções de disciplina e (in) disciplina colaboram para a sua efetivação.

Considerações Finais

Ao propormos nesse trabalho, a busca pela reflexão sobre a relação que se estabelece entre as diferentes formas de concepção da disciplina e (in) disciplina e o ensino como prática de liberdade, partimos do pressuposto de que as ações desempenhadas por cada indivíduo refletem no seu modo de pensar e entender o mundo que o cerca, interferindo diretamente sobre o seu modo de ser e estar nele.

Sendo assim, ao partirmos da compreensão do papel relevante que uma educação libertadora assume na formação dos sujeitos, e deste na sua realidade, é que identificamos a necessidade de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ampliarmos tal compreensão, de forma que os resultados e apontamentos que daí surgirem, venham a contribuir para um repensar sobre a concepção de disciplina e da (in) disciplina que têm orientado a condução do ato pedagógico e o estabelecimento das interações daí decorrentes.

A partir dos subsídios teóricos acessados, afirmamos a importância sobre tal reflexão, já que a partir deles foi possível verificar a relação estreita entre a disciplina como forma de controle e a educação para opressão, bem como, a da disciplina como instrumento de liberdade e a educação para libertação. Isso coloca em evidência o papel determinante que tais percepções assumem na construção da relação pedagógica, que a depender da sua configuração, pode vir a favorecer a autonomia ou submissão.

No que se refere à Educação Infantil, tal decorrência, explicita a necessária articulação entre o que se entende por disciplina e indisciplina, com as especificidades e particularidades próprias dessa etapa de escolarização, de forma que a disciplina a ser estabelecida seja pautada na autoridade e não no autoritarismo, e a indisciplina identificada leve em consideração alguns aspectos pertinentes ao desenvolvimento da criança. Isto porque, a afirmação da criança como sujeito ativo e participativo, e a busca pela sua formação ética e emancipatória perpassa pela presença da autoridade, e pela assunção da disciplina como instrumento de liberdade.

Para finalizar, cabe ressaltar que não existe educação libertadora onde reside a disciplina do controle e da dominação, da mesma forma que ela não reside na licenciosidade e permissividade. Ela se firma no equilíbrio necessário entre autoridade e liberdade, numa relação pautada no diálogo e no respeito.

Referências

AQUINO, J. G. et.al. **Indisciplina Na Escola**. São Paulo: Summus. 1996.

ARAÚJO, U. F. de. Moralidade e indisciplina; uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p.103-115.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de. S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANZOLOSO, M.R. A importância da Afetividade na compreensão da moralidade e da Indisciplina na Educação Infantil. In: **Anais do VII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**, 2012, Curitiba. Curitiba: UTP. 313-325

FREIRE, P. Dialogando sobre disciplina com Paulo freire. In: **Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo.** São Paulo: EPU, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LA TAILLE, Y de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. p. 09-24.

PASSOS, L.F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. pp. 117-127.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas Teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996. pp. 83-101.

SÁTIRO, A. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos.** São Paulo: Ática, 2012. 159 p.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras. 2000. 623 p.

VINHA, T. P; LICCIARDI, L. M. S. Os conflitos interpessoais na infância e o ambiente escolar. In: GARMS, G. M. Z; RODRIGUES, S. A. (Orgs). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil: desafios e caminhos.** Campinas: Mercado de letras, 2012. pp. 173-211.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Lilian Rodrigues Martins Pereira 16

Antonio Francisco Marques 17

RESUMO

O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes deve perpassar pelo comprometimento e atuação do Estado e das diferentes esferas da sociedade. Diante desse quadro, o estudo visa refletir sobre o enfrentamento à violência sexual no Brasil e analisar sua possibilidade no contexto escolar. Para este estudo, foi realizada uma pesquisa documental, de leis e documentos oficiais sobre o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes e uma pesquisa bibliográfica da literatura nacional e internacional acerca da questão e da possibilidade de enfrentamento no âmbito escolar. Os resultados apontam a relevância do engajamento da escola na luta contra a violência sexual, visto que depois da família é o primeiro núcleo social de convivência das crianças e adolescentes e devido ao elevado índice desse tipo de violência intrafamiliar. Porém, destaca ser necessário o envolvimento e comprometimento de diferentes setores da sociedade, do Poder Público e do Estado, pois todo planejamento de ações para o enfrentamento à violência sexual, precisa pautar-se em comprometimento coletivo, formação e capacitação docente e busca de conhecimento legal e científico, para que contribua efetivamente na redução da violência sexual e seus impactos sobre o desenvolvimento infanto-juvenil.

Palavras-chave: Violência sexual. Contexto escolar. Infância e Adolescência.

1. INTRODUÇÃO

A violência atinge sempre o rosto que ela deforma com o reflexo do sofrimento; toda violência é uma des-figuração. A violência fere e deixa marcas profundas na humanidade de quem a sofre (MULLER, 2007, p.31).

No Brasil, diariamente diferentes tipos de violência têm impactado a vida de crianças e

¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: lilianejosemairon@gmail.com

¹⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Campus Marília. Professor Assistente no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru. E-Mail: amarques@fc.unesp.br



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

adolescentes, entre elas a violência sexual. Na perspectiva de identificar e romper com o ciclo da violência, diferentes esferas da sociedade e o Estado têm se posicionado no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Diante desse quadro, o estudo teve como objetivo refletir sobre o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e sua possibilidade no contexto escolar.

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oferecem importantes bases para o enfrentamento à violência sexual no contexto escolar.

O interesse pelo desenvolvimento deste estudo se deu em decorrência da atuação da pesquisadora no Conselho Tutelar e em Projetos Sociais, onde entrou em contato com diversas situações e denúncias de maus tratos e de violência sexual, e se aprofundou enquanto docente e pesquisadora.

Na escola os professores podem ser agentes importantes e talvez os primários no trabalho de prevenção, visto que têm a possibilidade de criar vínculos com seus alunos, famílias e comunidade, além de criar espaços para a comunicação e estabelecer relações de afeto, confiança e aceitação. Esses podem promover e lutar pelos direitos das crianças e adolescentes, por meio da apropriação de conhecimentos e mediante práticas que envolvam a prevenção da violência sexual, no sentido de diminuir o número de casos, atuando antes que eles ocorram ou na detecção precoce, oportunizando a intervenção e evitando que a situação se perpetue por intermédio de denúncia e de encaminhamentos às equipes multidisciplinares para limitar as consequências e instaurar um trabalho restaurativo.

O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quanto ao procedimento técnico foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, tais como: documentos oficiais, livros e artigos científicos, com o objetivo de analisar o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio de documentos e dos estudos da área, e o mesmo dentro do contexto escolar.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA

A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1959, proclamou sua Declaração



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Universal dos Direitos da Criança, com substancial impacto nas atitudes diante da infância. A Declaração buscava a promoção do respeito aos direitos da criança quanto à sobrevivência, desenvolvimento, participação e a proteção.

No ano de 1989, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos da Criança e a partir desta convenção as crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direito e pela primeira vez na história, passaram a ser considerados prioridade absoluta.

No Brasil, em 1987 constituiu-se a Comissão Nacional da Criança. E finalmente em 1988, foi homologada a Constituição Federal, com três artigos a ela incorporados em defesa dos direitos da criança e do adolescente, pautados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança (Brasil, 1988).

No ano 1990 foi assinada a Lei Federal 8069/90, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definindo um conjunto de princípios relativos a proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo-os como cidadãos e sujeitos de direito. (BRASIL, 1990), que incluía diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989, da qual o Brasil foi signatário.

Em 1991, mediante a Lei 8.242 criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com a responsabilidade de possibilitar e dar suporte à implantação do ECA (BRASIL, 1991). A partir daí iniciou-se o processo de formação dos Conselhos Tutelares em todo país e a luta em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

No ano de 1993, foi elaborado o relatório da primeira Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, composta para investigar exploração sexual de crianças e adolescentes, que trouxe inúmeros casos de violação dos direitos as crianças e adolescentes e mostrou a falta de políticas sociais básicas e de atendimento às vítimas (LIBÓRIO, 2005; BRASIL, 2013).

Mais tarde, em 1996, aconteceu em Estocolmo o I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, tendo o Brasil como signatário, com o objetivo traçar metas, diretrizes, programas de ação e de cooperação nacionais e internacionais, para erradicar este tipo de violência contra crianças e adolescentes.

A partir desse ano, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), foram criados Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) em várias cidades do Brasil,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com o objetivo de desenvolver mecanismos de prevenção, proteção e atendimento às crianças, aos adolescentes e às famílias em situação de violência sexual (BRASIL, 2013).

No ano de 1997, foi realizada a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o objetivo de

[...] promover uma ampla mobilização social nas esferas municipal, estadual e nacional para avaliar a situação de implementação dos direitos da população infanto-juvenil como prioridade absoluta, em especial no que se refere aos eixos temáticos do Conanda – trabalho infanto-juvenil, violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, ato infracional, Conselho Tutelar, orçamento público e fundos, bem como propor diretrizes para sua efetivação” (CECRIA; AMENCAR; UNICEF, 2000, p. 47).

Após tal evento, neste mesmo ano, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), implantou uma Rede de Informações sobre Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (RECRIA), com o objetivo tanto de buscar informações e dados da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, como dar suporte as políticas públicas, a capacitação e a pesquisa na área (CECRIA, 2008). Além disso, criou o disque-denúncia, para receber denúncias tanto de violência contra crianças e adolescentes, como de diferentes tipos de violação de seus direitos.

Em 2001, foi realizado em Yokohama o II Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que contou com a participação do Brasil como um dos signatários, neste evento foi reforçado o compromisso mundial de proteção das crianças contra o abuso e exploração sexual (UNICEF, 2001).

Mas no Brasil, apenas em 2003 foi aprovado o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, plano que serviu como referência para organizações não governamentais, especialmente no contexto da mobilização social e do monitoramento de políticas públicas na perspectiva de formulação e efetiva implementação de ações (BRASIL, 2003). A partir desse ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) passou a coordenar o serviço do disque-denúncia, em parceria com o CECRIA, contra violação dos direitos de crianças e adolescentes, entre elas a violência sexual.

No ano de 2006, foi elaborada uma Cartilha Educativa, que fez parte da Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. A cartilha fez parte de uma ação conjunta do Poder Público e da sociedade civil (BRASIL, 2003).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Em 2007, mediante a Lei 11.525 foi determinada a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como suporte, dentre esses a prevenção da violência sexual (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi realizado no Rio de Janeiro o III Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, no qual se estabeleceu um acordo de ações integradas e sistêmicas para combater a violência sexual contra crianças e adolescentes em todo o mundo.

Apesar das importantes conquistas legais quanto aos direitos da criança e do adolescente, a lei em si não muda a realidade, ela é um suporte para superação das situações de violação desses direitos, dentre elas a violência sexual, considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como um dos maiores problemas de saúde pública, devido aos altos índices de incidência e às sérias consequências para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da vítima e de sua família (GONÇALVES & FERREIRA, 2002; HABIGZANG & CAMINHA, 2004).

De acordo com World Health Organization (2004), pesquisas realizadas em diferentes lugares do mundo sugerem que de 7 a 36% das meninas e de 3 a 29% dos meninos sofreram violência sexual.

No Brasil, em maio de 2016, segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde quase 18.000 crianças podem ter sido vítimas de abuso sexual no ano de 2015. Foram registradas 80.437 denúncias pelo disque 100, sobre violência sexual, negligência e violência psicológica. De acordo com os dados do sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) do Ministério da Saúde, a violência sexual contra crianças de 0 a 9 anos de idade foi o segundo maior tipo de violência, representando 35% das notificações.

Todavia, a violência sexual, apesar de sua elevada incidência e da relevância da detecção precoce dos fatores de risco, para a implantação de programas preventivos, ainda se constitui o tipo de violência contra crianças e adolescentes com pouca notificação. Dessa forma, estudos apontam que pesquisas localizadas poderiam contribuir para que o melhor conhecimento de ocorrência dessas situações entre crianças e adolescentes (ROQUE, FERRIANI, 2002; MINAYO, 1998).

Todos os dias crianças sofrem algum tipo de abuso no Brasil, mas infelizmente muitas denúncias não se efetivam, acredita-se que boa parte das denúncias só chegam quando a criança está em um processo recorrente de abuso.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Segundo Minayo (1998) as crianças vítimas de violência sexual, têm dificuldade de falar sobre o ocorrido, pois em muitas situações são ameaçadas pelo agressor. E só conseguem romper com o silêncio por meio da denúncia após terem sofrido repetidamente tal violência.

Furniss (1993) destaca que as crianças vítimas da violência sexual tentam falar para suas mães sobre o ocorrido, mas geralmente não o fazem temendo a punição ou o descrédito.

De acordo com Finkelhor (1994) a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre com maior frequência no âmbito familiar.

Segundo dados da pesquisa de Cohen (2015), entre os principais agressores estão os pais (41,60%) e os padrastos (20,59%), o que justifica a dificuldade da criança e do adolescente em relatar a violência sofrida à família.

Devido à dificuldade da criança e do adolescente em revelar a ocorrência da violência sexual para os familiares, visto que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar, sentem-se mais seguros pela proximidade e pelo relacionamento de confiança desenvolvido com sua professora em revelar-lhe tal situação (REPPOLD ET AL., 2002).

A escola encontra-se em uma posição privilegiada, quanto ao acesso ao público infanto-juvenil, por isso precisa assumir seu compromisso na defesa dos direitos da criança e do adolescente, agregando-se a outras instituições na organização e articulação coletiva de ações que visem a proteção da criança e do adolescente quanto a violação de seus direitos, entre elas a violência sexual. Nesse sentido, a escola assume sua função política da educação, possibilitando práticas de cidadania e ações de enfrentamento à violação dos direitos humanos.

Uma abordagem mais efetiva na prevenção e detecção de tal violência poderia ser feita na escola, visto ser o segundo núcleo social que a criança e adolescente participam e devido a ação de enfrentamento à violência sexual atravessar o processo de ensino-aprendizagem e o compromisso da escola com a formação integral de seus alunos. Isso não ocorre apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também, no desenvolvimento de estruturas das relações sociais que levem a construção de vínculos de confiança, afeto e aceitação, para que seja possível a construção de espaços oportunos para a comunicação.

Diante disso, Inoue e Ristum (2008) a importância da atuação do professor, pois



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

[...] o educador talvez seja quem mais tempo permaneça com a criança e o adolescente, considerando a carga horária do sistema de educação brasileiro, e talvez perca, com a atual postura adotada, a única oportunidade de reconhecimento e intervenção, nos casos de violência contra esta população (p. 15).

É importante enfatizar que a violência sexual pode ser prevenida se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente e relatar para alguém o ocorrido, este tipo de abordagem é realizada em alguns programas que atuam em escolas na América do Norte (WOLFE, 1998).

Por isso, os professores devem ser capacitados à identificarem situações de violência e desenvolverem estratégias de intervenção com as crianças e adolescentes, no sentido da prevenção e do acolhimento das vítimas de abuso, para que se efetive os devidos encaminhamentos (KLEEMEIER; WEBB; HAZZARD, 1988).

Estudos apontam entre alguns dos sintomas de violência apresentados pelas crianças estão os problemas escolares, a apatia, o ódio, o medo, a tristeza, o comportamento sexual precoce e inapropriado, a agressividade e a baixa autoestima, entre outros (AMAZARRAY; KOLLER, 1998; DELL'AGLIO, 2008).

Azevedo (2015) pontua que entre as dificuldades apresentadas a de maior incidência, com 42,8%, está a relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, manifestada tanto sob a forma de repetência, quanto pela interrupção dos estudos.

Segundo Flores e Caminha (1994) há um despreparo dos educadores para atuarem de forma adequada nos casos de violência sexual. Portanto, faz-se necessário que os professores recebam formação tanto legal como pedagógica na área e que sejam capacitados à entenderem e assumirem seu papel social e político.

Portanto, em sua formação o professor deveria receber tanto a capacitação para reconhecer sintomas característicos de violência sexual, manifestada no comportamento de seus alunos, e a maneira de agir diante dessas manifestações, quanto o conhecimento das leis e de seu papel social e político, para que possa se posicionar e atuar de forma efetiva no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Ainda, Wolfe (1998) enfatiza que antes da escola iniciar um programa de intervenção, é necessário considerar a faixa etária e os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo ela, os



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

programas que abordam conceitos concretos, envolvem demonstração de comportamentos e a avaliação dos mesmos parecem ser os mais efetivos, no sentido de assegurarem a aquisição de habilidades e de conhecimentos.

Wurtele (1987) destaca que um programa de prevenção deveria incluir materiais impressos, dramatizações, leituras e discussões, além de material audiovisual. O autor pontua que os programas que combinam a instrução de professores e dos pais parecem ser mais efetivos.

Pesquisas pontuam que programas de intervenção bem-sucedidos propiciam às crianças, informações quanto a posse de seu corpo, toques que são impróprios, postura diante do agressor e sobre quem procurar no caso estar vivenciando uma situação de violência (WILLIAMS, PADILHA & BRENO, 2013).

Além disso, Wurtele (2008) destaca que programas preventivos devem auxiliar a criança e adolescente a reconhecer e resistir a situações abusivas e denunciar tais situações a uma pessoa de confiança.

Diante da constatação de sinais de violência, a escola precisa encaminhar ao Conselho Tutelar, para que as crianças e adolescentes sejam encaminhadas aos profissionais capacitados da área da saúde, da psicologia, para dar prosseguimento e garantir o atendimento adequado.

Segundo Inoue e Ristum (2008), os educadores deveriam integrar-se a outras áreas como a da saúde, para enfrentar os casos de violência sexual, além de cobrar do Estado sua responsabilidade no cumprimento e estrutura para o atendimento das crianças e adolescentes, pois a escola não consegue fazê-lo isoladamente.

No enfrentamento à violência, seja ela qual for, Muller (2007) enfatiza que “A força, na realidade, só existe pela ação, e o que constitui a força da ação é a união (p.27)”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1984, P.108).

Após a análise dos documentos e artigos pode-se apontar que no Brasil existem avanços no âmbito legal, quanto a concepção de infância e adolescência, a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, e quanto ao combate à violência sexual, principalmente após



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, mas existem dificuldades em acessar, monitorar e avaliar programas de enfrentamento nas diferentes localidades do país, pois há um número ínfimo de pesquisas locais em relação ao número de municípios brasileiros.

No Brasil ainda existem muitos desafios para se aproximar os direitos da criança e do adolescente garantidos por lei a realidade de violação desses direitos.

A violência sexual tornou-se um grave problema de saúde pública, pois diariamente no país crianças e adolescentes sofrem esse tipo de violência, mas infelizmente a infância e a adolescência brasileira ainda não são vistas, nem atendidas como prioridade absoluta, como postula a Constituição.

Por outro lado, no âmbito escolar percebe-se articulações frágeis com as diferentes instituições sociais e públicas envolvidas no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e existe a necessidade de se promover a formação e capacitação dos profissionais da educação sobre a temática para que se desenvolvam propostas de intervenção bem fundamentadas cientificamente e articuladas com os diferentes setores da sociedade.

Nesse sentido, acredita-se que os professores devem se apropriar do conhecimento científico e das leis, entre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois esse traz uma nova visão de criança e adolescente. O conhecimento legal e científico sobre a temática vai impactar as relações no interior da escola e o trabalho pedagógico, possibilitando ao professor o empoderamento de seu papel enquanto profissional da educação.

O enfrentamento à violência sexual, requer avaliar todos os fatores e contextos com cuidado, e exigir do Estado a estrutura de atendimento e as condições necessárias para que a criança tenha seu direito respeitado, e por se tratar de uma atividade coletiva deve envolver a articulação com as diferentes esferas da sociedade, com o objetivo de defender e zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

Porém, no âmbito escolar faz-se necessário o envolvimento e comprometimento de toda equipe pedagógica, pois todo planejamento de ações na busca pela prevenção e detecção da violência sexual, precisa pautar-se em comprometimento coletivo, busca de conhecimento científico e acesso a equipes multidisciplinares, para que contribuam efetivamente na redução da violência sexual e seus impactos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Conclui-se, então, que, não obstante os progressos alcançados na área legal, o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no âmbito educacional, ainda se encontra em momento de reflexão e construção, mas deve ser assumido e melhor explorado tanto em pesquisas acadêmicas, quanto nos cursos de formação de professores, fomentando o debate sobre a temática e implementando mudanças nos cursos de graduação, como oferecer formação continuada para os professores que estão na ativa, para que sejam capacitados e conscientizados a assumirem seu papel social e político enquanto profissionais da educação, na luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, integrados à diferentes esferas da sociedade.

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesma. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 76).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 187-207.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.525/2007 – 25 de set. 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, 2013.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

_____. Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Ministério da Educação. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, Brasília, 2004.

_____. Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: normas técnicas. Ministério da Saúde. **Secretaria de Políticas de Saúde**. Brasília, 1999.

_____. Plano Nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. Ministério da Justiça. **Secretaria de Direitos Humanos**. Brasília, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 86.

CAMINHA, R. M., HABIGZANG, L. F. & BELLÉ, A. Epidemiologia de abuso sexual infantil na clínica escola PIPAS/UNISINOS. **Caderno de Extensão UNISINOS IV**, 2003, p. 129-142.

CECRIA; AMENCAR; UNICEF. Dez anos de estatuto da criança e do adolescente: avaliando resultados e projetando o futuro. **Relatório de Pesquisa**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000.

CECRIA. **Rede de informações sobre violência sexual de crianças e adolescentes (RECRIA)**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cecra.org.br/recria/recria/index.htm>>.

COHEN, Cláudio. O incesto. In AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 209-223.

FINKELHOR, D. The international epidemiology of child sexual abuse. **Child Abuse & Neglect**,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

18, 1994, p.409-417.

FLORES, R. Z. & CAMINHA, R. M. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v. 16, 1994, p. 158-167.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51a ed. Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2015.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro, 1984.

FURNISS, T. **Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HEFLIN, A. H. & DEBLINGER, E. Tratamento de um adolescente sobrevivente de abuso sexual na infância. In M. REINECKE, F. DATTILIO & A. FREEMAN (Orgs.), **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica** (Trad. Hofmeister, M. R.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 161-178.

KLEEMEIER, C.; WEBB, C. & HAZZARD, A. Child Sexual Abuse Prevention: evaluation of a teacher training model. **Child Abuse and Neglect**, Elmsford, n. 12, 1988, p. 555-561.

INOUE, S. R. V. & RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, 2008, p. 11-21.

MINAYO, M.C.S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, 1, 2001, p. 91-102.

MULLER, J. M. **O princípio da não-violência: Uma trajetória filosófica**. (Trad. Inês Polegato). São Paulo: Pallas Athena, 2007, p. 27.

OLIVEIRA J. C. Declaração pede pacto de combate à violência sexual contra criança. **Reportagem da Agência Câmara**, Câmara dos Deputados, 2008.

REPPOLD, C.T ET AL. Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In HUTZ, C.S. (Org.). **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 7-51.

RIBEIRO, M. J. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. Revista Aprender. **Caderno de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, 2008, p. 155-177.

ROQUE, E.M.S.T.; FERRIANI, M.G.C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na Comarca de Jardinópolis-SP. **Revista Latino Americana Enfermagem**, mai-jun; 10, 2002, p. 334-344.

UNICEF. **The Yokohama global commitment 2001**. Yokohama, 2001. Disponível em: <<http://www.unicef.org/events/yokohama/outcome.html>>.

WILLIAMS, L.C.A.; PADILHA, M.G.S.; BRINO, R.F. Programa de prevenção de abuso sexual. Serafim, D.M.; Barros, S.(orgs). **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor, 2013, p. 231-248.

WOLFE, V.V. Child Sexual Abuse. In: Mash, G.; Barkley, R. (Orgs.). **Treatment for Childhood Disorders**. New York: Guilford Press, 1998, p. 505-597.

WORLD, H.O. **Guidelines for medico-legal for victims of sexual violence**. 2003.

WURTELE, S.K. School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: a review. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 11, 1987, p. 483-495.

WURTELE, S. K. Behavioral approaches to educate young children and their parents about child sexual abuse prevention. **The journal of Behavior Analysis of Offender and Victim treatment and Prevention**, 1, 2008, p. 52-64.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

PREVENÇÃO E DETECÇÃO DO ABUSO SEXUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

Lilian Rodrigues Martins Pereira 18
Antonio Francisco Marques 19

RESUMO

No Brasil, na década de 1990 iniciou-se uma mobilização de diferentes seguimentos organizados da sociedade na luta em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, integrada a outros movimentos sociais, tanto nacionais como internacionais, para tratar da violação de direitos, entre eles a violência sexual, vista a partir de então como questão política, ética e de direitos humanos. Porém, ainda hoje a questão da violência sexual contra crianças e adolescentes é cercada de omissões. A violência sexual contra crianças, apresenta-se, segundo o Ministério da Saúde, como o segundo tipo de violência, atrás apenas das denúncias de negligência e abandono. O abuso sexual infantil tornou-se um problema de saúde pública, devido à elevada incidência e aos sérios prejuízos para o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo das crianças. Diante desse quadro, o estudo visa refletir sobre o abuso sexual infantil e apontar as possibilidades de atuação de professores na prevenção e detecção de tais situações. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com base em Gil (2002), na qual apresenta-se estudos e discussões sobre a temática. Para realizar tal reflexão, o estudo traz para o debate documentos oficiais e pesquisas da área da educação, da psicologia e da saúde. A proposta de atuação dos professores junto a seus alunos, sobre a temática, apresenta-se positiva, devido ao acesso que têm às crianças e a relação de confiança desenvolvida ao longo do ano letivo. Porém, a efetivação de ações concretas deve perpassar pelo envolvimento e comprometimento de todos, pois todo planejamento de ações na busca pela prevenção e detecção do abuso sexual infantil, precisa pautar-se em comprometimento coletivo, busca de conhecimento científico e de parceria com equipes multidisciplinares, para que contribuíssem efetivamente para a redução da violência sexual e seus impactos sobre o desenvolvimento da criança.

1. INTRODUÇÃO

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: lilianejosemairon@gmail.com

¹⁹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp – Campus Marília. Professor Assistente no Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru. E-Mail: amarques@fc.unesp.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

No ano de 1989 a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção dos Direitos da Criança. A partir desta convenção as crianças e os adolescentes foram reconhecidas como sujeitos de direito.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, define um conjunto de princípios relativos a proteção integral. Nesse documento, as crianças e os adolescentes são concebidos como pessoa na condição peculiar de desenvolvimento e detentora de absoluta prioridade no atendimento de suas necessidades; atribuindo à família, à sociedade e ao estado a responsabilidade pela garantia de seus direitos.

O advento dessa concepção assumida como lei, possibilitou a criação de espaços públicos para a reflexão e para o debate sobre as violações de direitos e violências contra criança e adolescente, bem como estruturação de órgãos responsáveis pela defesa desses direitos, entre eles o Conselho Tutelar.

O interesse pelo desenvolvimento deste estudo se deu em decorrência da atuação da pesquisadora no Conselho Tutelar e em Projetos Sociais, onde entrou em contato com diversas situações e denúncias de maus tratos e de abuso sexual, e se aprofundou enquanto docente e pesquisadora.

Em 1997, participou do primeiro Conselho Tutelar de seu município e atuou juntamente com os outros conselheiros tutelares em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Atualmente, como docente em uma rede pública municipal de ensino e estudante do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Unesp- Bauru, continua comprometida e envolvida com a temática, tanto na atuação em ambientes formais e não formais de educação, com na busca de aporte teórico que possibilite um trabalho mais eficiente de prevenção do abuso sexual, em ambientes educacionais.

Acredita que os professores podem ser agentes importantes e talvez os primários no trabalho de prevenção, visto que têm a possibilidade de criar vínculos com seus alunos, famílias e comunidade, além de estabelecer relações de afeto, confiança, aceitação e criar espaços para a comunicação. Esses podem promover e lutar pelos direitos das crianças e adolescentes, mediante práticas que envolvam a prevenção do abuso sexual, no sentido de diminuir o número de casos, atuando antes que eles ocorram, ou na detecção precoce, oportunizando a intervenção e evitando



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

que a situação se perpetue, por intermédio de denúncia e de encaminhamentos às equipes multidisciplinares, para limitar as consequências e instaurar um trabalho restaurativo.

A escola deveria promover programas de prevenção, possibilitando espaços para práticas dialógicas, que promovam o fortalecimento das crianças e o conhecimento quanto aos seus direitos, para enfrentarem e atuarem diante das situações de violação de direitos e abuso sexual.

Diante desse quadro, o estudo teve como objetivo refletir sobre o abuso sexual infantil e as possibilidades de atuação de professores na prevenção e detecção de tais situações.

O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quanto ao procedimento técnico foi realizada uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, tais como: documentos oficiais, livros e artigos científicos, por possibilitar um aprofundamento da temática, por meio dos principais estudiosos da área. O trabalho apresenta estudos e discussões sobre o abuso sexual e possibilidades de práticas preventivas no contexto escolar.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA

"[...] a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1984, P.108).

No ano de 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU), proclamaram sua Declaração Universal dos Direitos da Criança, com substancial impacto nas atitudes diante da infância. A Declaração buscava a promoção do respeito aos direitos da criança quanto à sobrevivência, desenvolvimento, participação e a proteção.

Em 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Convenção dos Direitos da Criança e a partir desta convenção as crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direito e pela primeira vez na história, passou a ser considerada prioridade absoluta. E todos considerados responsáveis por garantir a efetividade desses direitos: a família, a comunidade, a escola, entre outros.

A Declaração dos Direitos da Criança e a Convenção das Nações Unidas tiveram forte



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

impacto internacional e no Brasil.

No Brasil, em 1987 constituiu-se a Comissão Nacional da Criança, com representantes da sociedade civil organizada, e a partir dessa criou-se a Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e em o todo o país ocorreram Fóruns de Defesa da Criança e do Adolescente. Finalmente em 1988, foi homologada a Constituição Federal, com três artigos a ela incorporados em defesa dos direitos da criança, pautada na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança (BRASIL, 1988).

No ano 1990, finalmente foi assinada a Lei Federal 8069/90, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definindo um conjunto de princípios relativos a proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo-os como cidadãos e sujeitos de direito. Nesse documento elas foram concebidas como pessoa na condição peculiar de desenvolvimento e detentora de absoluta prioridade no atendimento de suas necessidades; atribuindo à família, à sociedade e ao estado a responsabilidade pela garantia de seus direitos. Esse documento legal contou com a ampla participação da sociedade, por meio de organizações como a OAB, o Unicef, Pastoral do menor, movimentos de universidades e igrejas, entre outras (BRASIL, 1990).

Em 1991, mediante a Lei 8.242 criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com a responsabilidade de possibilitar e dar suporte à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991).

No ano de 1996, no I Congresso Mundial Contra Exploração Sexual Comercial de Crianças, em Estocolmo, foi proposta a criação de planos para o enfrentamento da violência sexual.

No Brasil em 2003, foi aprovado o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, este plano serviu como referência para organizações não governamentais, especialmente no contexto da mobilização social e do monitoramento de políticas públicas na perspectiva de formulação e efetiva implementação de ações.

Apesar das importantes conquistas legais quanto aos direitos da criança e do adolescente, diariamente encontramos situações de violação desses direitos, dentre elas o abuso sexual, considerado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como um dos maiores problemas de saúde pública, devido aos altos índices de incidência e às sérias consequências para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da vítima e de sua família (GONÇALVES & FERREIRA, 2002;



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

HABIGZANG & CAMINHA, 2004; OSOFSKY, 1995).

De acordo com *World Health Organization* (2004), pesquisas realizadas em diferentes lugares do mundo sugerem que de 7 a 36% das meninas e de 3 a 29% dos meninos sofreram abuso sexual.

No Brasil, em maio de 2016, segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde quase 18.000 crianças podem ter sido vítimas de abuso sexual em 2015. Foram registradas 80.437 denúncias pelo disque 100, sobre abuso sexual, negligência e violência psicológica. As vítimas frequentemente eram crianças negras ou pardas (57,5%), meninas (54%) e com a faixa etária entre 4 a 11 anos (40%).

De acordo com os dados do sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) do Ministério da Saúde, em 2011, a violência sexual contra crianças de 0 a 9 anos de idade foi o segundo maior tipo de violência, representando 35% das notificações. A partir deste ano esse tipo de notificação se tornou obrigatório a todos os estabelecimentos de saúde do Brasil.

Todavia, o abuso sexual, apesar de sua elevada incidência e da relevância da detecção precoce de fatores de risco para a implantação de programas preventivos, ainda se constitui o tipo de violência contra crianças e adolescentes com baixo índice de notificação. Dessa forma, estudos apontam que pesquisas localizadas poderiam contribuir para que o melhor conhecimento de ocorrência dessas situações entre crianças e adolescentes (ROQUE, FERRIANI, 2002; MINAYO, 1998).

Todos os dias crianças sofrem algum tipo de abuso no Brasil, mas infelizmente muitas denúncias não se efetivam, acredita-se que boa parte das denúncias só chegam quando a criança está em um processo recorrente de abuso.

As crianças vítimas de abuso sexual, segundo pesquisas, têm dificuldade de falar do abuso a terceiros, devido a persuasão e as ameaças do agressor. E só conseguem romper com o silêncio por meio da denúncia após terem sofrido repetidamente tal violência (MINAYO, 1998).

Em 2006, foi elaborada uma Cartilha Educativa, com uma frase de abertura bem significativa: “Um país que quer ser grande tem que proteger quem não terminou de crescer”, que fez parte da Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. A cartilha fez parte de uma ação conjunta do Poder Público e da sociedade civil. E foi uma realização do Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes (PNVSCA) – uma



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

área da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, que é vinculada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

E em 2007, mediante a Lei 11.525 foi determinada a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA, dentre estes a prevenção do abuso sexual (BRASIL, 2007).

Mas tanto a cartilha, quanto a determinação legal de inclusão de conteúdos sobre os direitos da criança e do adolescente, não garantem a efetividade da prevenção do abuso sexual infantil.

Nesse sentido, entende-se que uma abordagem mais efetiva na prevenção e detecção de situações de abuso e violência sexual, na escola, deve refletir sobre o importante papel dos professores, visto que trabalham e estabelecem vínculos com as crianças, adolescentes, famílias e comunidade, e isso não ocorre apenas com a transmissão de conhecimentos, mas na construção de vínculos de confiança, afeto e aceitação, para que seja possível a construção de espaços para a comunicação.

Faz-se necessário, portanto, capacitar professores considerando-se a importância de uma intervenção precoce, habilitando-os também a capacitar crianças a reconhecerem sinais de abuso.

Por isso, são essenciais o preparo e a formação dos professores para o enfrentamento de situações de abuso sexual e a capacitação para sua atuação junto as crianças, visto que os eles têm a possibilidade de criar vínculos com seus alunos, famílias e comunidade, além de estabelecer relações de afeto, confiança, aceitação e criar espaços para a comunicação. Outro aspecto relevante, nesse sentido, é que devido à dificuldade da criança em revelar a ocorrência do abuso sexual para os familiares, visto que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar, sentem-se mais seguras pela proximidade e pelo relacionamento de confiança desenvolvido com sua professora em revelar-lhe tal situação (REPPOLD ET AL., 2002).

Os professores devem ser capacitados para identificarem situações de abuso e desenvolverem estratégias de intervenção com as crianças, no sentido da prevenção e do acolhimento das vítimas de abuso, para que se efetive os devidos encaminhamentos (KLEEMEIER; WEBB; HAZZARD, 1988).

Outro aspecto importante a enfatizar é que o abuso sexual pode ser prevenido se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente e relatar



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

para alguém o ocorrido, este tipo de abordagem é realizada em alguns programas que atuam em escola na América do Norte (WOLFE, 1998).

Para a autora, antes de iniciar um programa de intervenção é necessário considerar a faixa etária e os conhecimentos prévios dos alunos. Outro aspecto destacado por ela é a necessidade de a criança adquirir habilidades para reconhecer os comportamentos inadequados de adultos em relação ao corpo dela. Segundo ela, os programas que abordam conceitos concretos, envolvem demonstração de comportamentos e avaliação dos mesmos parecem ser os mais efetivos, no sentido de assegurarem a aquisição de habilidades e de conhecimentos.

Segundo Wurtele (1987) um programa de prevenção deveria incluir materiais impressos, dramatizações, leituras e discussões, além de material audiovisual. O autor pontua que os programas que combinam a instrução de professores e dos pais parecem ser mais efetivos (WURTELE ET AL., 1991; WURTELE ET AL., 1992).

No trabalho preventivo o professor pode utilizar as rodas de conversa para desenvolver a participação da criança, criar um clima de confiança, proximidade e o sentido de pertencimento, aspectos importantes para o fortalecimento da criança, para a elaborações de situações vividas, sua expressão e participação.

Nesse sentido concorda-se com Agostinho sobre a participação como:

[...] uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo. Importante compreender que o conjunto de conceitos relacionados, que se imbricam com o de participação, tais como liberdade de expressão (ideias, sentimentos, emoções, corporeidade, afetos, humor, ludicidade, etc.); escolha; influência são elementos que se cruzam numa rede complexa de conceitos, que impulsionam a multiplicidade e acolhe o tempo e as vivências das crianças para que tornem parte em seus próprios termos. Uma forma de participação mais complexamente pensada e que acolhe as diferentes crianças e suas formas diversas de ser e estar criança em seus modos de vida. (AGOSTINHO, 2010, p.113)

Além das rodas de conversa, podemos destacar a literatura, estudos que destacam a sua como ferramenta no trabalho de prevenção e detecção de situações de abuso sexual. Na roda de leitura o



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

professor pode por meio da história e do lúdico levar a criança a interagir com as personagens, dialogar com as mesmas, identificar-se em situações vivenciadas por elas e desenvolver brincadeiras a partir das histórias (ABRAMOVIC, 1993).

Em vários países existem livros para crianças que abordam o tema da violência sexual, por considerarem a literatura como ferramenta tanto para informar e encorajar como para impulsionar mudanças na vida delas.

O professor pode ainda utilizar atividades lúdicas, com jogos e brinquedos, pois a criança pode por meio destes revelar e elaborar situações vivenciadas.

Nesse sentido Aberastury destaca que:

[...] a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete no brinquedo todas as situações excessivas para seu ego fraco e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos a seu alcance, tornar ativo aquilo que sofreu passivamente, modificar um final que lhe foi penoso [...]. (ABERASTURY, 1992, p. 15)

Nos brinquedos e nos jogos a criança pode reviver e dominar situações difíceis, o que possibilita ao professor a identificação de fatores de risco, bem como os sinais de abuso.

Pesquisas pontuam que programas de intervenção bem sucedidos propiciam às crianças, informações quanto a posse de seu corpo, toques que são impróprios, que podem dizer não ao agressor e a quem recorrer no caso de uma situação semelhante que esteja vivendo (WILLIAMS, PADILHA & BRENO, 2013; HOLLANDER, 1992).

Wolfe (1998) destaca que as próprias crianças pesquisadas declararam que a participação prévia em programas de prevenção foi responsável pela revelação de situações de abuso sexual, vivenciadas por elas.

Os professores têm inúmeras possibilidades atuar nessa área de prevenção e detecção do abuso, mas é importante que eles sejam preparados para reconhecerem os sinais evidentes de abuso sexual. Pois o abuso sexual pode afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes de diferentes formas, apesar de alguns apresentarem efeitos mínimos, outros apresentam graves problemas emocionais, sociais e psiquiátricos (HEFLIN & DEBLINGER, 1996,1999).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Diante da constatação de sinais de abuso, a escola precisa encaminhar para profissionais capacitados da área da saúde, da psicologia e do Conselho Tutelar, para dar prosseguimento e garantir o atendimento adequado da criança. Por isso, deveria contar com diferentes profissionais, ou seja, uma equipe multidisciplinar para atender situações de abuso evidenciadas no trabalho desenvolvido pelos professores com seus alunos.

Como destaca Freire,

“Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2015, p.75)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil há muitos desafios para se aproximar os direitos da criança e do adolescente garantidos por lei a realidade de violação desses direitos.

O abuso sexual tornou-se um grave problema de saúde pública, pois diariamente no país há crianças que sofrem esse tipo de violência, infelizmente a infância brasileira não é vista, nem atendida como prioridade absoluta, como postula a Constituição.

Acredita-se que o abuso sexual pode ser prevenido se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto e relatar para alguém o ocorrido.

Os dados analisados permitem considerar que professores podem ser importantes agentes de prevenção e detecção precoce do abuso sexual, por meio de um trabalho com rodas de conversa, literatura e jogos e brincadeiras, contudo eles devem buscar capacitação para atuarem junto aos seus alunos nesse sentido. Enfrentar a questão do abuso sexual requer avaliar todos os fatores, contextos com cuidado e exigir do Poder Público a estrutura de atendimento e as condições necessárias para que a criança tenha seu direito respeitado.

Conclui-se com as palavras de Freire,

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesma. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 76).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 1992.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Braga: Universidade do Minho, 2010.

ABRAMOVIC, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 11.525/2007** – 25 de set. 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** – Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente; dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de Julho de 1990.

_____. **Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

_____. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: normas técnicas**. Ministério da Saúde. Brasília: Secretaria de Políticas de Saúde,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

1999.

_____. **Plano Nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil.** Ministério da Justiça. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos.

CAMINHA, R. M., HABIGZANG, L. F. & BELLÉ, A. (2003). Epidemiologia de abuso sexual infantil na clínica escola PIPAS/UNISINOS. **Caderno de Extensão UNISINOS IV**, 2003, 129-142.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51^a ed. Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro, 2015.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Editora Paz & Terra: Rio de Janeiro, 1984.

HEFLIN, A. H. & DEBLINGER, E. Tratamento de um adolescente sobrevivente de abuso sexual na infância. Em M. Reinecke, F. Dattilio & A. Freeman (Orgs.), **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica** (pp. 161-178, M. R. Hofmeister, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1996), 1999.

HOLLANDER, S. K. Making young children aware of sexual abuse. **Education Digest**, 4 (26), 1992, p.305-318.

KLEEMEIER, C.; WEBB, C.; HAZZARD, A. Child Sexual Abuse Prevention: evaluation of a teacher training model. **Child Abuse and Neglect**, Elmsford, n. 12, p. 555-561, 1988.

MINAYO, M.C.S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. Bras. Saúde Mater-infant**, 2001, jan-abr: 1(1), p. 91-102.

OSOFSKY, J. D. (1995). The effects of exposure to violence on young children. **American Psychologist**, 50(9), 782-788.

REPPOLD, C.T et al. Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: HUTZ, C.S. (Org.). **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 7-51.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

RIBEIRO, M. J. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. **Revista Aprender. Caderno de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, p. 155-177, 2008.

ROQUE, E.M.S.T.; FERRIANI, M.G.C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na Comarca de Jardinópolis-SP. Ver. Latino Americana Enfermagem. 2002, mai-jun; 10, p.334-344.

WILLIAMS, L.C.A.; PADILHA, M.G.S.; BRINO, R.F. Programa de prevenção de abuso sexual. SERAFIM, D.M.; BARROS, S.(orgs). **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica III**. São Paulo: Vetor, 2013, p.231-248.

WOLFE, V.V. Child Sexual Abuse. In: MASH, G.; BARKLEY, R. (Orgs.). **Treatment for Childhood Disorders**. New York: Guilford Press, 1998, p.505-597.

WORLD, H.O. **Guidelines for medico-legal for victims of sexual violence**, 2003.

WURTELE, S.K. School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: a review. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 11, p. 483-495, 1987.

WURTELE, S.K. et al. A Comparison of Teachers vs. Parents as Instructors of a Personal Safety Program for Preschoolers. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 16, p. 127-137, 1992.

WURTELE, S.K. et al. The Efficacy of a Parent-Implemented Program for Teaching Preschoolers Personal Safety Skills. **Behavior Therapy**, Washington, n. 22, p. 69-83, 1991



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

INFÂNCIA E DESCOBERTA DE MUNDO: APRENDENDO COM OS SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Felipe de Lima Silva (UFMS)²⁰

Ione Silva da Cunha Nogueira (UFMS)²¹

Resumo

A Educação Infantil é um dos momentos mais delicados do processo de desenvolvimento da criança pequena, naquilo que Vygotsky (1989) chama de transformação do ser biológico em ser social e depende de uma atenção e dedicação muito grande do Professor que estará no comando da sala, pois o mesmo fornecerá as bases para a formação do indivíduo no futuro. Após observação na sala do Berçário B do CEI Professor Neife de Souza Lima no município de Três Lagoas, optou-se por trabalhar com as crianças questões relacionadas ao seu desenvolvimento sensorial, um dos eixos a serem desenvolvidos com os bebês na Educação Infantil, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais. A partir de materiais de origem reciclável montamos um pequeno projeto voltado para as percepções e desenvolvimento dos sentidos, a ser aplicado em quatro aulas com as crianças durante a regência do estágio em Educação Infantil com o objetivo de estimulá-las no uso do olfato, audição e visão. O mesmo se pautava na utilização de brinquedos, poemas e formas lúdicas de propiciação de estímulo dos sentidos. Com a aplicação do projeto percebemos como as crianças estão dispostas a aprender e o quão importante é lhes proporcionar estímulos ainda no início de suas vidas, pois isso auxiliará na formação de um indivíduo intelectualizado e capaz de compreender o mundo que o rodeia de uma forma mais ampla e atenciosa, gerando características que o permitam se tornar um ser humano mais envolvido com o meio em que está inserido.

Palavras chave: Educação Infantil. Estágio. Sentidos.

Introdução

A etapa da Educação Infantil é uma das mais delicadas para se trabalhar no processo educativo e de transformação do ser biológico em ser social. Nesse período o Professor será o responsável por fundamentar no ser humano, ainda criança, as capacidades que ela conseguirá desenvolver quando se tornar maior, como por exemplo atitudes de leituras, raciocínio lógico, habilidades musicais, questões de ética, respeito, empatia, etc.

O período de 0 a 2 anos de idade é compreendido como a fase inicial da vida do ser humano,

²⁰ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Três Lagoas - CPTL. Email: felipelima2701@gmail.com.

²¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Três Lagoas - CPTL. Email: ionescn@outlook.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e ele como criança está entusiasmado e cheio de energia na descoberta do mundo que o rodeia. A criança aprende por meio da exploração do ambiente, observação e imitação das atitudes diárias dos adultos. Nessa fase a criança gosta de bater palmas quando está feliz, falar pequenas frases, dar adeus para as pessoas, empilhar e encaixar objetos, etc. (UNICEF, 2011).

Nesse período a estimulação é de grande importância, ou seja, quanto mais você estimular a criança maior será o seu desenvolvimento. O Professor precisa estimulá-la a mexer, ouvir, dançar, tocar, etc, enfim, a usar todos os seus sentidos.

A inteligência das crianças foi subestimada por muito tempo, elas foram vistas como “tábulas rasas” e sem conteúdo onde os adultos iriam inserir tudo o que elas viriam a aprender. Para Papalia & Olds (2006), se os bebês pudessem falar, eles protestariam que sua inteligência foi subestimada durante séculos. Os bebês vêm ao mundo com as capacidades de aprender e lembrar, assim como de adquirir e usar a linguagem. Os recém-nascidos começam avaliando o que seus sentidos lhes informam. Eles usam suas habilidades cognitivas para distinguir entre experiências sensoriais (tais como os sons de diferentes vozes), construir sobre seu pequeno repertório inato de comportamentos (principalmente mamar) e exercer controle crescente sobre seu comportamento e seu mundo (PAPALIA & OLDS, 2006).

A principal alternativa que o professor tem é a brincadeira, que é a atividade de maior importância para a vida da criança. É através dela que ele conseguirá desenvolver a sua atenção, imitação, memória, desenvolvimento, construir a sua curiosidade, confiança e autoestima. É uma necessidade dessa fase da vida a brincadeira, seja com sua família, amigos ou sozinha, e aí que ocorrerá o seu desenvolvimento. Os seres humanos nascem com a capacidade de aprender a partir da experiência. Os bebês aprendem com o que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam e a maturação é essencial para essa capacidade crescente de aprender.

Tudo isso acontece, porque conforme lemos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil,

a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2012)

Por ser este um momento de grande fragilidade por parte das crianças, o profissional da



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educação deve estar muito bem preparado para poder fazer as escolhas corretas para a construção de bases sólidas a serem desenvolvidas nas outras etapas da vida do indivíduo.

O estágio, é o momento que o acadêmico em Pedagogia, tem como oportunidade para observar de perto essas questões e conseguir se preparar para quando chegar a sua vez de lecionar para uma sala de aula. KULCSAR considera os estágios supervisionados uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991, p. 63). Considera-se que, além do estágio supervisionado, as atividades práticas também contribuem muito no aprendizado dos alunos/acadêmicos e em sua formação, pois através de uma observação orientada consegue-se obter várias informações do trabalho escolar. Porém, o estágio não deve “ser constituído de forma burocrática, com preenchimentos de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26).

No desenvolvimento de uma prática de estágio, o graduando deve desenvolver metas a serem alcançadas a partir de pontos que ele consegue observar como necessários de serem desenvolvidos na sua prática como Professor. O estágio precisa caminhar no sentido de uma visão dialética, na qual professores/orientadores e alunos/acadêmicos possam refletir e discutir sobre as práticas vivenciadas na escola. Pensar na formação de um docente é pensar na reflexão da prática e numa formação continuada, na qual se realizam saberes diversificados, teóricos ou práticos, que se transformam e confrontam-se com as experiências dos profissionais.

Desenvolver uma formação baseada no contexto real de atuação possibilita a construção autônoma do conhecimento científico através da vivência de exemplos práticos para discussões acadêmicas. No estágio, o profissional em formação tem a oportunidade de investigar, analisar e intervir na realidade profissional específica, enredando-se com a realidade educacional, organização e o funcionamento da instituição educacional e da comunidade.

Após a observação da rotina da sala do Berçário B, crianças entre 1 e 2 anos, no Centro de Educação Infantil Professor Neife de Souza Lima, percebemos a necessidade de trabalhar com eles as questões relacionadas aos sentidos como o tato, a audição e o olfato, pelo fato das crianças gostarem muito de tocar as coisas, morder, cheirar, etc. Os sentidos ajudam a criança a desenvolver



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

uma maior receptividade do ambiente que a rodeia e é um dos eixos a serem desenvolvidos durante a educação infantil.

Metodologia:

A partir de materiais de origem reciclável resolvemos montar brinquedos que permitissem o estímulo dos sentidos do corpo como a caixa sensorial, chocalhos, a lata dos cheiros e o fluído não newtoniano. Essa escolha se justifica pelo fato de jogos, brincadeiras e outras atividades sensoriais estimularem a inteligência, ajudarem na criatividade e permitirem que os alunos aprendam mais e melhor, pois o cérebro tem a oportunidade de acionar diferentes canais para a entrada de conhecimento, contemplando todos os estilos de aprendizagem e com isso proporcionar as crianças uma percepção das características individuais dos objetos que podem ser reconhecíveis através do cheiro, da sua superfície e do barulho que o mesmo é capaz de emitir. Isso permite que as crianças percebam as peculiaridades das “coisas do mundo adulto” através de atividades lúdicas propostas com o tema voltado para os sentidos.

As atividades a serem desenvolvidas com as crianças foram realizadas em 04 aulas distintas, em dias diferentes, cada uma voltada para o trabalho com o brinquedo proposto. No primeiro dia foi trabalhada a caixa tátil com a qual mostramos as texturas de diferentes coisas que encontramos no nosso dia a dia (lixa, papel micro ondulado, algodão, eva). Nas laterais da caixa havia formas geométricas para que elas pudessem fazer o encaixe de peças e duas entradas frontais (uma com cortina de eva e outra como uma rede de lã). Após colocar as peças foi solicitado que as crianças as retirassem de dentro da caixa, cabendo a elas a percepção de fazer o trabalho pelo lado da cortina de eva (mais fácil) ou pelo lado da rede de lã (mais difícil).

No segundo dia foi realizada a atividade dos sons do chocalho. Com miolos de rolos de papel higiênico foram feitos chocalhos com base de palito de sorvete. Dentro de cada chocalho foi colocado conteúdos diferentes que emitiram diferentes sons, entre eles arroz, pedra, feijão e grampos de grampeador. Os objetos que faziam parte do interior dos chocalhos, foram também deixados em pequenos montes do lado de fora para mostrar para as crianças o que estava emitindo o barulho no chocalho, e com um chocalho ainda aberto identificamos junto delas o conteúdo com o chocalho correto, que estavam pintados de forma colorida para chamar a atenção das mesmas.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

No terceiro dia foi utilizada a lata dos cheiros. Foi contada a história por meio de um poema de autoria própria com o título de “Com o meu Narizinho”:

De manhã quando eu acordo
Mamãe e Papai estão a preparar
Um café bem gostoso
Para podermos tomar
Meu nariz que não é bobo
Me acorda com esse cheirinho
Mas eu que não sou tolo
Prefiro o meu chazinho
A mamãe me disse uma vez
Que camomila é para acalmar
Não sei se ela me acha danado
Mas é melhor não provocar
Depois do café eu logo me troco
Meu uniforme para escola já está a me esperar
Tem um cheirinho de lavanda que só a mamãe é capaz de causar
Quando eu abro a porta
A chuva está a cair
O cheirinho de terra molhada
Começa a me invadir
Pego o meu guarda-chuva e olho as horas
Meu Deus que horas são?
Tenho que ir embora
Senão a Professora vai me colocar para fora!

Conforme foi sendo feita a leitura do poema, dentro de cada uma das quatro latas eram apresentados os cheiros mencionados na história acima e com um pequeno furo na tampa permitia que as crianças segurassem a lata em suas mãos para que pudessem sentir os aromas como se



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

estivessem vivenciando a história no momento em que estava sendo contada. Após o término, as latas foram abertas para que elas pudessem ver o conteúdo além de sentir seu cheiro característico.

No quarto e último dia do projeto foi utilizado o fluido não newtoniano, para trabalhar as características táteis junto com eles. Utilizando uma bacia grande foi feita a mistura com água e amido de milho e mostramos para as crianças como o fluido reage a ações ríspidas e estáticas fazendo a comparação com as areias movediças que aparecem em peso nas animações infantis.

Resultados e Discussões:

Ao chegarmos com a caixa na sala de aula todos eles já se reuniram em volta. Foram utilizadas tintas e fitas bem coloridas para chamar a atenção dos bebês. Inicialmente explicamos o objetivo do uso da caixa e como seria realizada a brincadeira. O Bernardo²², uma das crianças do berçário, chorava a todo instante para poder mexer na caixa logo, ele é um bebê bastante ansioso.

Depois da explicação, cada criança pôde brincar com a caixa sentindo as texturas na parte superior e também na tentativa de encaixar as peças geométricas em seus respectivos espaços nas laterais. Assim que foram deixados à vontade com a caixa, ela acabou sendo destruída, eles caíram em cima dela o que ocasionou o seu desmonte.

As texturas que mais lhes chamaram a atenção foi a do algodão, na qual eles até colocavam a cabeça em cima e a da lixa, que no momento em que passavam os dedinhos sobre seu espaço emitiam um som de “ai!”. A cortina de EVA que ficava na lateral foi toda repuxada pelas crianças, e na hora de retirar as formas geométricas eles escolhiam o lado do emaranhado de lã ao invés da cortina de EVA que apresentava um caminho mais fácil de retirar as peças de dentro da caixa.

No dia das atividades do chocalho, foram feitos dois de cada um dos itens mencionados acima e pintados com tinta guache de cores diferentes. Com os chocalhos prontos e com o ouvido próximo ao brinquedo foi chamada a atenção das crianças para os sons emitidos. Deixamos um dos rolos de papel higiênico aberto com montinhos dos ingredientes de conteúdo de cada um dos chocalhos ao chão. Com a ajuda das atendentes, foi colocado dentro do rolo um dos elementos dos montinhos e com o som emitido fazíamos a identificação no chocalho correspondente. Eles se mostraram extremamente ansiosos, querendo brincar com os chocalhos assim que os viram e

²² Nome fictício



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

querendo mexer nas pequenas porções no chão, o qual tivemos que ficar de olho pois eles estavam colocando os elementos do montinho na boca. Quando ouviam o som emitido pelo chocalho abriam o sorriso, e o barulho que o arroz emitiu foi o que eles mais gostaram, brigando pelo chocalho o qual eu tive de me comprometer a fazer um para cada um e guardar os que usei para a regência já que não tinha um para cada um.

Para representar os cheiros retratados no poema foi encapado com EVA 1 lata de leite em pó depois de lavá-la para retirar o cheiro do alimento que estava em seu interior. Dentro de cada lata continha pó de café, camomila, essência de lavanda e terra molhada, todos cheiros mencionados no poema.

No dia da leitura do poema para eles, quando o cheiro era mencionado na história passávamos a lata para que eles cheirassem através de um pequeno orifício na sua tampa. Fiz isso com todos os 4 elementos e depois do final da leitura eu abri a lata mostrei o conteúdo que cada uma tinha.

O Bernardo²³, quis ficar o tempo todo comigo, o que não dificultou a regência, porém ele só se acalmou quando pode mexer nas latas e ficar perto de mim. É praticamente impossível não se apaixonar por essas atitudes.

No dia do trabalho com o fluído não newtoniano, jamais imaginaria que eles apresentariam receio de mexer com esse material, e foi exatamente o que aconteceu, ficaram receosos de manipular o material então eu achei melhor não insisti para não os agitar. O Igor²⁴ foi o único que prontamente mexeu no fluído e ali ele ficou, até a hora de tomar banho.

A intenção de trabalhar com esse material e de mostrar como através do tato somos capazes de identificar as características superficiais de um material, por exemplo sua solidez ou fluidez, mas devido ao medo das características do material que as vezes prende a mão por conta da densidade do fluído a atividade não deu muito certo.

²³ Nome fictício.

²⁴ Nome fictício.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Conclusão:

O projeto de desenvolvimento de uma regência com a educação infantil derruba todo o preconceito que se possa ter com essa etapa do ensino. Sabemos através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que o cuidar e o educar são atos indissociáveis nesse momento de construção do indivíduo, que é muito dependente daquele que o acompanha como os pais, a família e o professor. A ideia inicial era de aplicar a regência no Maternal, mas foi praticamente impossível não se apaixonar pelo fato deles precisarem tanto de ajuda e de se envolverem emocionalmente com você assim como você se envolve com eles.

Foi fascinante perceber quão curiosas as crianças são e estão dispostas a aprender as coisas que você as quer ensinar. Na identificação das texturas das caixas ele se apaixonaram pela aspereza da lixa, mas quanto a retirada das peças de dentro da caixa tivemos que lhes mostrar que o caminho mais fácil era o do caminho da cortina de EVA. Isso provavelmente ocorreu porque eles ficaram encantados com a dificuldade de passar as mãos entre as linhas o que faziam a todo instante.

No dia do chocalho eles mostraram-se extremamente atenciosos a explicação e depois repetiram o que havia sido mostrado para eles colocando o conteúdo dentro do rolo e chacoalhando com as pecinhas voando por toda a sala de aula.

A lata dos cheiros foi um grande sucesso também, e eles até emitiam uns sons quando o cheiro era gostoso, como a lavanda e a camomila, mas torciam o nariz para o café. A festa ficou garantida na hora que as latas foram abertas e eles brincaram com o conteúdo do seu interior.

A mudança a ser feita aqui seria quanto ao fluído não newtoniano por uma outra atividade que as crianças não se sentissem acuadas na hora de manipula-las como por exemplo, manipulação de argila ou gesso que ajudariam no desenvolvimento da sensibilidade do tato da mesma forma.

Referências:

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2012. Disponível em: < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 de set. de 2017.

KULCSAR, Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora.** IN: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado.* Campinas-SP: Papirus, 19991.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. E. & FELDEMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNICEF. **Como é a criança de 02 anos?** Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-estudantespais/pais/WEBPUBLICA%C3%87%C3%95ES/album%204%20unicef%20A4%20pg%2001%20a%2011.pdf>>. Acesso em: 12 de Set de 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES INICIANTES

Marcelina Ferreira Vicente²⁵

Docente das Faculdades Integradas de Três Lagoas – FITL/AEMS
Professora da Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade apresentar dados de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar as contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante que cursa Pedagogia. O estudo foi desenvolvido com enfoque qualitativo. Tivemos como sujeito uma acadêmica do 8º semestre do referido curso, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas, que atua como professora nos anos iniciais do ensino fundamental e pertencida ao nosso grupo de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, composto por 3 blocos de questões. Posteriormente, foram analisados com base no referencial teórico que aborda esta temática e indicam contribuições para a construção da identidade profissional da envolvida mediante a troca, a reflexão e a reformulação coletiva de experiências e situações de ensino. Isso gerou a revisão de suas práticas, a aquisição de maior segurança e um olhar crítico sobre o trabalho que realiza. Os dados revelaram a importância do grupo colaborativo para a formação docente da professora investigada e o quanto seu envolvimento nas ações e nos estudos implementados durante todo o processo de formação inicial favoreceu a ressignificação dos seus conhecimentos e das suas práticas.

Palavras-chave: Formação de professores. Grupo colaborativo. Prática docente.

Introdução

A formação de professores tem sido alvo de inúmeras pesquisas em Educação, considerando as expectativas e as falhas relativas a esta profissão e as demandas da sociedade (GARCIA, 1999).

O tema formação de professores constitui aspecto central de nossos estudos e, em função

²⁵ Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

disso, temos nos dedicado a investigar esta temática. Em razão desse interesse, nosso grupo de pesquisa desenvolveu entre 2009 e 2012, investigações referentes ao estabelecimento de relações entre a pesquisa e o trabalho docente, em especial, por meio da composição de um grupo colaborativo. Nosso propósito principal foi favorecer e analisar contribuições desse grupo para a formação e a prática de professores iniciantes. Para tanto, a cada quinze dias, nos reuníamos na Universidade, com professores em início de carreira, professores experientes (da universidade e da educação básica) e acadêmicas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, ao longo da semana, nos deslocávamos até a escola de uma das professoras experientes (que também estava vinculada ao PIBID), com o intuito de observar e colaborar com suas práticas e contribuir com a superação das dificuldades dos seus alunos. Durante a semana também planejávamos e preparávamos, na universidade, atividades e projetos que foram aplicados junto aos alunos dessa professora. Assim, em nossas reuniões discutimos questões ligadas ao encaminhamento e às dificuldades que surgiram neste processo, estudamos textos referentes ao assunto e outros relacionados à formação de professores e às contribuições de grupos colaborativos para as práticas docentes.

No grupo, a cada quinze dias, realizamos reuniões na universidade com professores em início de carreira, professores experientes e acadêmicas bolsistas do PIBID. Algumas vezes durante a semana nos deslocamos até a escola de uma das professoras experientes (que também está vinculada ao PIBID), com o intuito de observar e contribuir com sua prática, bem como identificar as dificuldades dos seus alunos, para que durante os demais dias possamos, juntas, planejar e preparar, na universidade, atividades e projetos que serão aplicados com seus alunos.

Assim, em nossas reuniões discutimos as atividades que propusemos, selecionamos e estudamos alguns textos referentes à formação de professores, às contribuições de grupos colaborativos e às dificuldades vivenciadas por esses profissionais. Dessa forma, ressaltamos que é de extrema importância nos reunirmos com esses professores, para discutirmos os problemas que surgem em sala de aula e tudo o que envolve a escola. Assim, podemos ajudá-las por meio da troca de experiências, dos projetos que montamos na universidade e aplicamos em sua sala. Por meio do grupo também temos a oportunidade de adquirir maiores conhecimentos ligados à nossa profissão e obter um maior contato com a prática docente, pois esses momentos nos oportunizam a articulação



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

entre teoria e prática, além de nos possibilitarem a construção de saberes referentes ao início da carreira docente.

A partir dessas reuniões, nos deparamos com a docência vivida por professoras iniciantes e experientes, trocamos informações e experiências com essas profissionais e percebemos o quanto é importante para elas a vivência colaborativa, uma vez que, pode ser a base de uma transformação. Fazemos esta afirmação porque

[...] é nessa vivência que percebemos a complexidade da prática pedagógica e que entendemos que ensinar não é apenas mostrar aos alunos as respostas certas e os meios de se chegar a ela, mas desenvolver neles a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus próprios caminhos. Além disso, quando essa prática nos angustia, é também no grupo que encontramos o apoio para enfrentar os novos desafios que surgem e não desistir no meio do caminho (CRISTOVÃO, 2009, p. 23).

Acontece que o desenvolvimento das ações que implementamos, no grupo, suscitaram o surgimento de questionamentos, em especial, no que se refere ao envolvimento de uma participante que desempenha simultaneamente o papel de professora (iniciante) dos anos iniciais, aluna da Pedagogia e membro ativo do grupo de pesquisa, isto é: Quais os motivos que a levaram a participar e a permanecer no grupo? Quais foram as contribuições para sua formação e prática, ao longo dos 4 anos de envolvimento?

No intuito de responder a algumas dessas indagações realizamos esta pesquisa com enfoque qualitativo (LUDKE e ANDRÉ, 1986), cujo objetivo foi investigar as contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante que cursa Pedagogia. Outros objetivos são: verificar de que modo o grupo colaborativo contribuiu com a prática da professora e analisar suas percepções sobre sua vivência e experiências adquiridas no processo de colaboração no grupo, tendo em vista sua formação inicial e o exercício da docência.

A formação de professores em xeque: entre o que temos e o que podemos

Pesquisas da área de formação de professores têm crescido qualitativamente e quantitativamente nos últimos quinze anos. Pereira (1999) destaca que houve grande crescimento referente à investigação sobre a profissão docente nas universidades e instituições de pesquisa no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Em decorrência disso, o pesquisador analisa as



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

principais discussões acadêmicas sobre formação de professores no Brasil, no período de 1980 a 1995 e informa que

O tema formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (PEREIRA, 2000, p. 15-16).

Garcia (1997) acrescenta que este significativo crescimento se deve à necessidade de conhecer cada vez mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Para ele este é um tema que surgiu com vigor nos últimos anos, obrigando a reformular os estudos sobre formação de professores. Neste sentido, por meio da leitura das obras citadas anteriormente, das situações vividas no curso de Pedagogia e de nossa participação em um grupo de pesquisa voltado para a investigação de questões ligadas à formação de professores, nos sentimos instigados a realizar um estudo relacionado a este campo. Isso nos levou a preparar e a implementar um projeto de pesquisa relacionado às contribuições de um grupo colaborativo para a formação e a prática de uma professora iniciante que cursa Pedagogia.

Gama e Fiorentini (2008, p. 38) esclarecem que o grupo colaborativo

Configura-se, nesse momento, como uma instância de prática de apoio para a fase inicial, ao proporcionar um ambiente de reflexão e de investigação sistemática sobre a prática, não apenas no âmbito individual, mas principalmente coletivo. Importante destacar que, na interlocução com os outros, os professores iniciantes são influenciados e influenciam nesse processo de constituição das identidades individuais e coletivas do grupo.

Ressaltamos também que o grupo colaborativo é importante para a formação e a prática docente, uma vez que “[...] investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente” (IBIAPINA, 2008, p. 22). Desse modo, percebemos que em um grupo colaborativo os sujeitos envolvidos compartilham experiências, produzem conhecimentos e contribuem com a superação das dificuldades encontradas.

Em se tratando do começo da carreira, Mariano (2006) afirma que a realidade nua e crua é colocada a cada um dos professores. É uma espécie de atuação frente ao espelho e, portanto,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

permeada pelo medo e pela sensação de abandono da universidade e dos colegas de trabalho, o que pode desencadear o abandono da profissão. Entretanto, há aqueles que persistem nessa caminhada e conquistam o reconhecimento dos alunos e de alguns colegas de profissão (MARIANO, 2006). É neste sentido, que a participação em grupos colaborativos pode potencializar as aprendizagens ocorridas, bem como servir de apoio para a inserção no campo profissional docente.

Diante do exposto percebemos que estudos relacionados à formação inicial dos professores têm sido de extrema importância nos âmbitos educacional e social e chamam a atenção para a necessidade de proporcionar aos futuros docentes uma formação que lhes garanta condições de enfrentar e superar os desafios com os quais se deparam no início da docência.

Durante o processo de formação inicial é comum que os acadêmicos pensem que estarão preparados para o início da docência, arriscando até mesmo criticar certas atitudes de alguns profissionais, pensando que farão diferente quando estiverem diante de seus próprios alunos. Nas palavras de Mariano (2006, p. 19) “É comum sermos tomados pelo seguinte pensamento: minha atuação será diferente, eu vou conseguir interpretar o meu texto e a minha plateia vai participar do jeitinho que eu planejei”.

No entanto, como sabemos, nem sempre a formação inicial assegura este suporte teórico e prático suficiente para a atuação no início da carreira, considerado um período cheio de obstáculos e desafios que surgem de uma realidade concreta que ainda não dominamos. Como se não bastassem as diferenças encontradas entre o que sonham na fase de preparação e o que faz parte da realidade, os iniciantes ainda têm que lidar com outras dificuldades e assim conseguir sobreviver em meio aos desafios encontrados (MARIANO, 2006). Isso gera medo perante os colegas de trabalho e sensação de abandono desencadeada pela sensação da ausência de apoio, assim, muitos acabam desistindo ou até mesmo acreditam que estão no “papel errado”. Assim, quando se deparam com a responsabilidade de, pela primeira vez, encarar uma sala de aula, uma, dentre várias dificuldades se interpõe: o receio da reação dos alunos, da sua aceitação e do modo como vão reagir diante de um professor novato (MARIANO, 2006).

Aqueles que persistem nessa caminhada e conseguem sobreviver fazem várias descobertas: descobrem o prazer de atuar, de se sentirem parte integrante de um grupo profissional, além do reconhecimento do trabalho que desenvolvem.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Assim Vasconcellos e Guimarães (2011) ressaltam que

Para enfrentar/superar [os] problemas [que surgem nesse começo] acreditamos que uma importante alternativa seria colocar a formação prática no centro dos estudos realizados na graduação, de tal modo, que os acadêmicos dos cursos de licenciatura entrassem em contato com a prática profissional no ambiente no qual os saberes são mobilizados, a fim de analisar, com base em estudos da área, o modo como os docentes agem diante de situações concretas (p. 01).

Esses esclarecimentos nos levam a reiterar a necessidade de priorizar durante a formação inicial, os estudos teóricos articulados à prática docente, como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento desses profissionais. Em nossa compreensão, isto pode ocorrer mediante a constituição de grupos colaborativos que estabeleçam uma parceria universidade-escola. Dessa forma, os participantes têm a oportunidade de trocar experiências entre si, se constituindo, portanto, em momentos enriquecedores para a construção de conhecimentos, na medida em que, são desencadeadas ideias, questionamentos, anseios e dilemas enfrentados por esses profissionais no decorrer de sua formação ou durante o exercício da docência.

Vasconcellos (2009), em sua tese de doutorado, afirma que “[...] durante o período de formação o professor precisa viver situações variadas, ligadas tanto à pesquisa, à leitura e à discussão de textos [...]” (p. 59). Neste sentido, ressaltamos aqui que a participação em grupos colaborativos pode assumir este papel voltado para o enfoque da reflexão e da discussão da prática docente, apoiadas em teorias solidamente construídas. Isso contribui com a discussão e permite que os envolvidos tentem, juntos, encontrar soluções para os problemas enfrentados por seus participantes. Além disso, a participação em grupos colaborativos parece ser um forte indicativo de amenização dos problemas que os novatos enfrentarão, na medida em que proporciona aos participantes discutir e relatar seus anseios por meio do compartilhar de suas experiências, podendo assim, aperfeiçoar sua formação e prática docente, auxiliando-os na busca de respostas às dificuldades que serão encontradas ou que já vivenciam.

Boavida e Ponte (2002, p. 01), contribuem com a discussão, ao afirmarem que “[...] na verdade, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais [...]”. Logo, podemos ressaltar que muitos são os resultados de pesquisas que apontam as contribuições dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

grupos colaborativos, os quais

Em síntese é uma prática educativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação [...] representa possibilidades de compreensão da prática docente [...] entendimentos que levem à compreensão das condições objetivas do trabalho docente e à articulação imediata entre teoria e prática (IBIAPINA, 2008, p. 23, 32 e 33).

Nono e Mizukami (2001) também apontam a importância da troca de experiências entre os docentes em grupos, ressaltando que podem favorecer o desenvolvimento da agilidade no raciocínio crítico, na resolução de problemas e na tomada de decisões. A partir daí, pode-se pensar que o trabalho colaborativo apresenta potencial para enriquecer a maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa do exercício da docência.

Diante do exposto, podemos ressaltar algumas vantagens da participação em grupos colaborativos, que por sua vez seria uma estratégia utilizada com o intuito de favorecer a investigação e a problematização sobre a prática docente, uma vez que

Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; [...] diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 03).

Portanto, podemos ressaltar que de acordo com a literatura em questão existem contribuições relevantes que podem ser adquiridas por meio da participação em grupos nos quais existe essa perspectiva da colaboração. Assim, em um mesmo grupo podem juntar-se pessoas levadas por diversas razões, mas que encontram uma base de entendimento comum: discutir, refletir e aprimorar seus conhecimentos em um determinado assunto. No caso de nosso estudo, temos por foco desenvolver projetos de pesquisa e de ensino que investiguem e contribuam com a docência, em especial, com a superação das dificuldades dos professores novatos.

Ao abordar este assunto devemos destacar que um grupo colaborativo nem sempre se



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

constitui e se mantém com facilidade, mas afirmamos que “[...] quando se estabelece um objetivo e um programa de trabalho claramente assumido”, constitui-se em um mecanismo de apreensão de conhecimentos com grande poder realizador (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 03), e considerável satisfação por parte dos integrantes.

Cristovão (2009), ao discutir as potencialidades do trabalho colaborativo na profissão docente esclarece que não é fácil deixar a “zona de conforto”, ou seja, sair da escola e declarar os problemas a um grupo de pessoas que a primeira vista são desconhecidas, porém, a autora afirma que, é preciso que o professor arrisque voos mais altos e entre na “zona de risco”, por isso,

[...] a vivência colaborativa pode ser a base dessa transformação: é nessa vivência que percebemos a complexidade da prática pedagógica e que entendemos que ensinar não é apenas mostrar aos alunos as respostas certas e os meios de se chegar a ela, mas desenvolver neles a capacidade de questionar, de investigar e buscar também suas próprias questões e seus caminhos. Além disso, quando essa prática nos angustia, é também no grupo que encontramos apoio para enfrentar os novos desafios que surgem e não desistir no meio do caminho (p. 23).

Gama (2007) enriquece nosso entendimento, quando explica que a essência do trabalho colaborativo é a “[...] prática coletiva centrada no estudo, na investigação e na reflexão sobre a prática [...] nas escolas, **objetivando a construção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores** [...]”. (p. 146, grifo nosso).

Sendo assim,

[...] a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem [...] (BOAVIDA e PONTE, 2002, p. 03).

A riqueza do papel da colaboração, no processo de formação inicial e continuada do professor, está no fato dos diferentes olhares sobre um mesmo objeto (o ensino) permitir a reflexão sobre a prática docente, justamente por termos percepções diferentes e que quando postas em xeque no grupo vão dando formas e conteúdos às nossas compreensões individuais sobre as coisas. “O próprio ato de compartilhar torna-se uma tarefa reflexiva, pois preciso pensar como dizer sobre o que eu faço e depois preciso interpretar o que o outro está entendendo sobre o que eu digo”



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

(CRISTOVÃO, 2009, p. 25).

É compreendendo a necessidade de se intervir em contextos específicos, no processo de formação inicial de professores, que acreditamos ser importante apresentar as contribuições que pressupomos existir neste espaço de reflexão e investigação permanente *de e sobre* a prática pedagógica, que acreditamos serem importantes iniciativas que visem esta troca de experiência e diferentes olhares sobre o objeto da educação: **o processo de ensino e aprendizagem escolar**.

Com este enfoque, desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada, cujos encaminhamentos e sujeitos envolvidos estão delineados a seguir.

Procedimentos metodológicos: o caminhar da pesquisa de campo

A pesquisa que aqui delineamos foi desenvolvida com enfoque qualitativo, tendo como sujeito uma acadêmica do 8º semestre do curso de Pedagogia de uma universidade federal, que atua há dois anos como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e pertence a nosso grupo de pesquisa desde 2009. Embora ainda não seja graduada, possui formação em nível médio em Magistério (modalidade CEFAM).

O grupo de pesquisa mencionado desenvolve pesquisas colaborativas e é constituído por 4 acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia dessa mesma universidade federal, 6 professoras da Educação Básica que atuam na Rede Municipal, 2 professoras da universidade que acumulam as funções de líderes do grupo de pesquisa e coordenadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Os dados foram adquiridos a partir de um roteiro de entrevista semiestruturado que compusemos em torno de 3 blocos de questões: O primeiro bloco denominado “Identificação”, era composto por sete questões voltadas para a busca de informações pessoais da professora Selma, sujeito desse estudo. Abarcou, por exemplo, o ano de conclusão de sua formação; instituição formadora; escola na qual atuava na ocasião da entrevista; tempo de experiência no magistério, entre outras.

O segundo bloco denominado “Percepções da professora sobre sua vivência e experiências adquiridas no processo de colaboração no grupo” era composto por cinco questões, que objetivou analisar o período de inserção na carreira docente, bem como identificar as principais dificuldades



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com as quais se deparou e se depara no decorrer de sua prática, além das sensações e experiências adquiridas pela participação no grupo.

O último bloco intitulado "Os significados de ser parte do grupo e contribuições para a formação inicial e o exercício da docência" era constituído por cinco questões que nos oportunizaram compreender as contribuições que o grupo colaborativo proporcionou para a formação e a prática da professora selecionada.

As entrevistas foram registradas por meio de um gravador, os resultados adquiridos foram transcritos, descritos e analisados e nos permitiram identificar as principais dificuldades com as quais a professora se deparou e se depara no decorrer de sua prática. Desse modo foi possível verificar contribuições que percebeu em decorrência de sua participação neste grupo e, assim, contemplar o objetivo proposto, conforme apresentamos a seguir.

Grupo colaborativo: contribuições para a prática docente

À entrevistada perguntamos, primeiramente, como foi sua recepção ao chegar à escola e ter o primeiro contato com a prática docente, considerando o fato de ser iniciante e ainda encontrar-se em processo de conclusão da graduação em Pedagogia.

Em resposta a essa questão, a professora mencionou que, ao ingressar na carreira, possuía apenas a formação em nível médio – habilitação para o Magistério (CEFAM). Assumiu uma sala de apoio pedagógico que atendia as crianças com maior dificuldade, cujo número girava em torno de 10 alunos. Por meio dessa afirmação, foi possível evidenciar que, para a professora, o fato de a sala ser pouco numerosa contribuiu para que ela não enfrentasse muitas dificuldades ao se deparar com a realidade escolar, conforme verificamos no relato abaixo:

Então, quando eu iniciei a docência, é foi como eu já te falei, foi em uma sala de apoio, né? E essa sala, ela atendia as crianças com maior dificuldade, só que trabalha com o máximo de 10 alunos, então foi mais fácil pra mim, não me assustei tanto com a realidade do professor! (SELMA).

Porém, ainda com relação ao seu contato com a prática docente, a professora Selma destacou que dois anos depois dessa experiência começou a dar aula em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que possuía 33 alunos. Assim, nesse período, se deparou com muitas das



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

dificuldades que o professor iniciante, normalmente, encontra, no qual o sujeito se defronta com a possibilidade de “[...] encarar a realidade nua e crua colocada a cada um de nós professores, uma espécie de atuação frente ao espelho [...]” (MARIANO, 2006, p. 20).

Os esclarecimentos de Selma evidenciam o quanto o ingresso no curso de Pedagogia e as experiências adquiridas no magistério contribuíram, de modo significativo, para “driblar” as dificuldades encontradas em sua prática, fazendo assim uma relação entre a teoria estudada na universidade e o saber prático adquirido no exercício da docência.

Com base nas dificuldades e nas dúvidas apontadas perguntamos se ela se sentia preparada para enfrentá-las e se buscava e encontrava apoio para superá-las. Selma relatou que as dificuldades que encontrou/encontra no exercício do magistério, são amenizadas por meio de leituras específicas dos assuntos, com o auxílio da coordenação da escola na qual atua e ainda pela participação em nosso Grupo de Pesquisa.

Neste sentido, perguntamos, quais foram os motivos que a levaram a participar e a permanecer em nosso grupo colaborativo. Selma expôs que começou a participar do grupo porque sentia muita insegurança em suas ações e comenta:

[...] eu precisava de um apoio e lá eu encontrei, né? Nas reuniões eu encontrei esse apoio, porque a gente fazia muitas leituras sobre o início da docência e tudo isso me ajudou muito e hoje eu compreendo que aquela insegurança era por falta de uma base teórica que eu não tinha e eu pretendo permanecer por muito tempo no grupo, enquanto eu puder, eu to lá (SELMA).

A partir dessas considerações, percebemos que, para a entrevistada o conhecimento teórico parece ser imprescindível por considerar que isso “ilumina” sua prática.

Com relação a essa questão, Pereira (1999, p. 114) chama a atenção dos formadores que atuam nos cursos de licenciatura, sobre os cuidados referentes às teorias ministradas, ressaltando que deve existir uma maior articulação entre teoria e prática. Destaca, também, que “[...] o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desses profissionais, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura [...]”. Em outras palavras, não se pode, ou não se deve, priorizar um aspecto em detrimento de outro, isto porque, teoria e prática necessitam articulação entre si, de modo contínuo, para que assim, os futuros docentes, possam se



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aproximar, compreender e agir em contextos próximos ligados às situações reais que emergem do cotidiano da profissão.

Pesquisas vêm apontando que, de fato, a formação inicial parece estar voltada para elementos mais teóricos do que práticos, distanciando-se, dessa maneira, do contexto essencial para a formação do futuro professor: a sala de aula, isto é, a escola como *lócus* de aprendizagem docente (PEREIRA, 1999; LEITE, 2011; PIMENTA, 2002; MIZUKAMI, 2006, entre outras).

A segunda pergunta deste bloco teve o intuito de analisar, com base nos relatos da professora, as contribuições que o grupo a proporcionou. Ao responder, a professora nos afirmou que a participação no grupo contribuiu muito, uma vez que, por meio das reuniões teve maior contato com os problemas vivenciados durante a prática docente, e, assim teve a oportunidade de compartilhar os problemas, anseios, dúvidas, a fim de que o grupo pudesse auxiliá-la no enfrentamento das dificuldades que emergiam.

Quanto à formação inicial, a professora ainda comentou que sua integração no grupo favoreceu uma maior interação e desenvoltura nas aulas da graduação:

Então, a partir do momento em que eu comecei a fazer parte do [grupo] a minha vida profissional melhorou bastante. Com os estudos que fazemos lá, com os projetos que elaboramos juntamente com as bolsistas que participam, tive a oportunidade de expor minhas dúvidas, dificuldades e adquirir mais conhecimentos e isso tudo tem sido de grande contribuição na minha prática. E quanto a minha formação inicial tenho percebido que, o fato de participar de um grupo, faz com que eu tenha maior facilidade em participar das aulas e em realizar as atividades propostas (SELMA).

De acordo com o relato da professora, várias foram as contribuições e aprendizagens desencadeadas neste espaço de reflexão, oportunizado pelos estudos e ações suscitadas no Grupo de Pesquisa. A este respeito, Fiorentini (2004, p. 54) afirma que, de fato,

São múltiplos os motivos que mobilizam os professores a quererem fazer parte de um grupo: buscar apoio e parceiros para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional [...]; buscar o desenvolvimento profissional; desenvolver pesquisa sobre a própria prática, entre outros. Esse desejo de trabalhar e estudar em parceria com outros profissionais resulta de um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e da percepção de que sozinho é difícil dar conta desse empreendimento.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Outro ponto relevante da entrevista com Selma e que nos auxiliou neste processo de compreensão do significado de inserção no grupo e contribuições para as aprendizagens da professora foi o momento em que comentou o quanto as experiências vivenciadas nas reuniões a ajudam a amenizar os desafios e dificuldades provenientes de sua prática. Neste sentido, por meio dos seus relatos, ao descrever as contribuições do grupo, observamos que ao propor um trabalho colaborativo, no qual haja a junção de pessoas com experiências gera-se um acréscimo de segurança e confiança que, por sua vez, promovem mudanças e inovações por parte dos docentes. Assim, à medida que oportunizam as trocas de experiências e a reflexão sobre a prática, cria-se possibilidades de “aprendizagens mútuas” contribuindo para o enfrentamento das dificuldades encontradas em sua carreira (BOAVIDA e PONTE, 2002).

Os relatos da professora investigada corroboram com a literatura sobre a formação de professores, no sentido de que ambos indicam que “[...] é preciso (re)pensar os programas em seu aspecto organizacional aprimorando contextos específicos de aproximação com a escola” (LEITE, 2011, p. 27).

Como alternativa, para sanar este *déficit* da formação inicial, a professora Selma evidencia em sua fala as bases obtidas no grupo colaborativo, o que reafirma nossas considerações de que a participação em processos de colaboração podem contribuir para a formação e a prática do professor e/ou do futuro professor.

Considerações finais

A sistematização dos dados nos permite perceber a real necessidade de criar contextos específicos de reflexão sobre a ação docente, bem como de momentos mais práticos que aproximem os professores, em formação, de situações tanto quanto próximas da realidade das escolas; para que, assim, possam ser autores de sua própria prática. Dessa forma, a partir dos dados coletados, conseguimos retratar, as percepções da professora sobre as contribuições das vivências no processo de colaboração no grupo, compreender os sentimentos característicos de estar inserida em um grupo colaborativo e identificar as implicações disso para sua formação inicial e prática profissional.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Foi possível também, verificar o quanto a formação inicial de professores tem muito a alcançar no sentido de articular melhor a teoria estudada com a prática profissional do futuro professor. Portanto, de acordo com essas considerações lembramos que a educação é um processo complexo e, portanto, cabe aos cursos de licenciatura formar profissionais autônomos e reflexivos, a fim de que possamos construir/contribuir com a implementação das práticas dos envolvidos.

Referências

BOAVIDA, A M. e PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional** (pp. 43-55). Lisboa: APM.

CRISTOVÃO, Eliane Matesco. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. In: CARVALHO, Dione Lucchesi; CONTI, Keli Cristina (orgs.).

Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C; ARAUJO, J.L. (org) **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-76.

GAMA, Renata Prenstteter. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2007.

GAMA, RENATA P, FIORENTINI, D. **Identidade de professores iniciantes de matemática que participam de grupos colaborativos.** Horizontes, v. 26, n.2, p. 31-43, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educação>.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução Isabel Narciso. Porto, PT: Porto, 1999.

_____. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** In: Reunião anual da ANPEd, 20., 1997, Caxambu/ MG. Anais eletrônicos... Caxambu/ MG: 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde09/rbde09_06_carlos_marcelo.pdf> Acesso em 25.05.2012.

IBIAPINA, Ivana Lopes de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento.** Brasília: Líber livro, 2008. 136 p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de**



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

professores. São Paulo: SP. Cultura Acadêmica, 2011

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas.

São Paulo: E.P.U, 1986.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...In: LIMA, Emília Freitas (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro 2006. p.17- 26.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acessado em 29.12.2012.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendendo a ensinar:** futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

_____. **Processos de formação de professoras iniciantes.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** Rev. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. **Formação de Professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G.. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 12-52.

VASCONCELLOS, Mônica. **Formação docente e entrada na carreira:** uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS.

VASCONCELLOS, Mônica; GUIMARÃES, Sheila. **O grupo colaborativo como possibilidade de superação da desarticulação entre teoria e prática:** uma proposta voltada para os anos iniciais. 2009. Disponível em: http://www.fe.ufjf.br/anpedinha2011/caderno_de_resumos.pdf. Acessado em 04.11.2012.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ESTUDO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA: DA PERSPECTIVA CLÁSSICA ÀS LEITURAS DAS PESQUISAS DO OCE²⁶

Yolanda Letícia Toguia da Silva²⁷
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO: As discussões sobre escola parecem subsidiadas pelo estudo das bases econômicas, que vêm compondo a sociedade desse mesmo período, ou seja, o sistema capitalista nas suas mais amplas esferas. Para tanto, estamos ancorados em uma hipótese pedagógico-funcionalista, onde: a escola é explicada por seu papel na manutenção do sistema social. Nesta perspectiva a ordem social é mantida pela formação das consciências dos indivíduos (regras, valores, ...), a essência dessas consciências é modelado na infância e o papel do sistema de ensino na manutenção da ordem social é explicado por formar a consciência de todos os sujeitos de uma sociedade. Hipótese essa fundada na intenção de que a escola passe a ser entendida como a orientação global ou tendência para abordar ou resolver os problemas sociais. Para tentar compreender essa escola, bem como o seu papel na sociedade, tomamos como fontes de análises a obras de Émile Durkheim e as produções do OCE. Esta eleição está orientada pela compreensão de que os mesmos contém expressões da funcionalidade escolar e reestruturação do ensino.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Escola

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios a escola tem ocupado grande espaço no contexto social, e na construção das estruturas que fundamentam a sociedade como um todo. O espaço educacional tornou-se o cerne das mudanças e indutora de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, concomitantemente carrega em si a tarefa de educar e socializar, as gerações vigentes e futuras.

A escola vem se configurando como um local de construção humana, permeado pela implementação de leis e diretrizes que delineiam seu espaço, campo de atuação, determinam métodos e modelos de ensino e aprendizagem, influenciando a incorporação de conteúdos ou a

²⁶ Grupo de pesquisa denominado “Observatório de Cultura Escolar”, criado em 2005, presente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

²⁷ Licenciada em Pedagogia. Mestranda em educação, pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

exclusão dos mesmos.

Neste cenário, os ranqueamentos e as avaliações vêm ganhando destaque, a medida que estes se configuram como um dos principais fatores que determinam o fracasso ou o êxito escolar, nessas condições o foco na ação e formação docente, e no desempenho de discentes passam a ser gerenciados por resultados.

O discurso educativo nos últimos anos, vem se caracterizando também a partir da proposta de uma escola para todos, visando uma formação cidadã, propondo a garantia ao acesso escolar como uma tentativa de democratização do ensino.

Mediante a todos elementos mencionados como orquestradores do âmbito educacional, neste artigo pretendemos realizar um estudo de natureza teórica tendo como objetivo analisar as contribuições de autores clássicos da Sociologia para o entendimento da escola, e como esta vêm se configurando a partir da perspectiva clássica, na qual escolhemos os estudos de Émile Durkheim como um de nossos aporte teórico.

Dessa forma, formulou-se algumas questões pertinentes, o que os estudos de Émile Durkheim nos relatam sobre a funcionalidade da escola? E as pesquisas sobre escola no decorrer das publicações do Observatório de Cultura Escolar (OCE), o que apontam estes trabalhos? A escola estaria a favor de uma função ou estaria imbuída de uma?

Entender qual a proposição escolar em cada contexto, bem como as operacionalizações da sua estrutura, desencadeiam uma série de fatores em que este trabalho debruçou-se a compreender. O marco teórico inicial para este trabalho foi a produção de Émile Durkheim partindo de suas considerações sobre a escola, educação tendo como base uma perspectiva sociológica, analisamos também as pesquisas produzidas pelo grupo de pesquisa Observatório de Cultura Escolar (OCE), tomando como fonte de análise os materiais publicados pelos pesquisadores²⁸ que compõem o grupo, em uma tentativa de compreender os desdobramentos educacionais retratados a partir dessas pesquisas.

DESENHO METODOLÓGICO

²⁸ É possível consultar os pesquisadores que compõem o observatório na página dos Diretórios dos grupos de pesquisa do CNPQ.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O desenho metodológico deste estudo está orientado por duas entradas. A primeira, na análise da produção bibliográfica sobre escola, para tanto, iniciamos o levantamento a partir da leitura das obras de Émile Durkheim, na busca de retratar o sentido educacional à escola em suas produções, a saber, *Educação e Sociologia* e *Educação Moral. gia e Educação Moral*.

Acrescemos a esse quadro as produções sobre escola publicado nos livros *Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar* volumes um e dois, a eleição destes livros fundamenta-se no fato que estas obras abarcam a maiorias pesquisas que foram desenvolvidas pelo OCE, desde 2012 a 2016. Contamos então com vinte e oito trabalhos entre, pesquisas oriundas de Dissertações, Teses e Iniciação Científica. Desses vinte e oito trabalhos, cinco foram analisados mais profundamente, por se relacionarem mais, à temática estabelecida para este estudo. São eles, MENDES (2013), MARQUES (2016), PAIM (2016), SILVA (2016), ANDRADE (2013).

Esse conjunto de referências bibliográficas foram analisadas por meio de protocolos de leitura, organizados em torno dos seguintes destaques: assunto, tese e fundamentos teórico-metodológicos.

EDUCAÇÃO E ESCOLA: UMA PERSPECTIVA CLÁSSICA EM QUESTÃO

A partir de uma perspectiva Durkheimiana, a educação foi proposta como um projeto de construção social, é necessário observar que a composição da sociedade para Émile Durkheim era como um organismo vivo, constituído de órgãos (estrutura) que preenchem funções.

Segundo Castilho (2010), Durkheim inaugurou através da sociologia da educação, uma abordagem “científica” dos fatos educativos, enquanto funções sociais. Em consonância a isto vemos que na França, as análises de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, abordam, por exemplo, a função social da educação (uma “reprodução” do sistema social) ou o mecanismo de socialização posto em jogo (uma violência “simbólica”).²⁹

A compreensão do fato social se dá na medida em que identificamos a causas e os fins para que servem, segundo Filloux (2010) , a originalidade de Durkheim vem do fato de que ele

²⁹ Bourdieu e J.-C. Passeron, *A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, São Paulo, Ed. Vozes, 2008.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

direcionou a análise funcionalista para duas vias paralelas. A primeira identifica o grupo social, constituído de órgãos, com uma totalidade sistêmica, A segunda, via considera o sistema social, como uma forma de uma superposição de patamares, tendo como base as relações e as interações existentes entre eles: o substrato do social (sua materialidade), as instituições, as representações coletivas.

A função dos fenômenos sociais variam de acordo com cada sociedade e as relações que estabelecem entre si, diz Durkheim em *As regras do método sociológico*, é preciso, antes de tudo, estabelecer “se há correspondência entre o fato considerado e as necessidades gerais do organismo social e em que consiste essa correspondência” (p. 95). Acrescenta ainda que “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos”. (p.95)

Dessa forma a educação estaria imbuída de um ideal de formação humana e operacionalização dos sistemas sociais. Em cada sociedade é estabelecido um referencial de educação, a fim de, constituir um novo homem capaz de se adequar ao contexto social pré-estabelecido, adquirindo e internalizando regras e funções. Segundo Durkheim, “chegamos, portanto, à seguinte fórmula. A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social.” (DURKHEIM, 1965, p.51)

A adequação do ser humano para a vida social sem dúvida se opera desde o seu nascimento na convivência familiar, porém é na escola onde se dará a continuidade da formação social, em se tratando da transmissão de saberes, normas, condutas e valores.

A sociedade só pode viver se existir entre seus membros uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. Através da educação, o ser individual transforma-se em ser social. Trata-se, no entanto, de uma homogeneidade relativa – nas sociedades caracterizadas pela divisão do trabalho social. (FILLOUX, 2010, p.15.)

É inegável que a sociedade está em constante movimento e transformação, e com o passar do tempo o interior dessa sociedade se configura de diferente maneira, assim a educação cumpre um papel fundamental, segundo Durkheim in Carvalho (2010), a educação, “corresponde à necessidade



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

para toda sociedade de assegurar as bases de suas condições de existência” (p.16). Complementa ainda o autor, o sistema escolar, “trata-se de um órgão que preenche uma função, mas que, vai buscar sua significação nesse sistema global que é, por exemplo, uma sociedade nacional”. (p.17)

A essencialidade do trabalho de Durkheim se dá ao fato dele conseguir estabelecer que este subsistema apesar de ser dependente de um todo social possui características e dinâmicas próprias, o que confere a este subsistema uma certa autonomia e, como todo sistema social, é influenciado e submetido às forças de mudanças, controle e permanência, em resposta às necessidades vigentes.

Convém lembrar que uma sociedade é feita de indivíduos que conseguem viver juntos, a partir do desenvolvimento da “consciência coletiva”, porque têm em comum valores e regras, parcialmente transmitidos pela escola. A sociedade vista pela sociologia, se configura de forma “nem transcendente, nem imanente aos indivíduos, ela tem uma especificidade definida pelos parâmetros de integração (subordinação ao grupo) e de regulação (reconhecimento de regras que controlam os comportamentos individuais).” (CARVALHO, 2010, p.17)

No estudo *A evolução pedagógica na França*, produzido por Durkheim, mostrou como o Ensino Secundário desde a Idade Média, está influenciado por mudanças políticas e econômicas, associadas ao aparecimento de novas aspirações sociais, e em se tratando do sistema escolar, o surgimento de novas concepções pedagógicas. Neste cenário demonstrado pelo autor, observa-se que estas proposições pedagógicas, mostram como a escola assume os ideais emergente da sociedade política como um todo. “É assim que os “saberes escolares”, que constituem, numa dada época, o “conteúdo” do ensino, podem dar origem a “categorias de pensamento”, que, por sua vez, influenciam a evolução das representações coletivas de uma sociedade.” (CARVALHO, 2010, p. 19)

O processo de socialização escolar perpassa pelo aprendizado da moral, pois segundo Durkheim os fins da educação estão ligados ao funcionamento de toda a sociedade, haja vista, que esta é gerida pelos mecanismos de integração e submissão a normas comuns. O elemento da moralidade presente na sociedade requer que a escola se encarregue de formar um futuro cidadão capaz de se submeter aos valores, apreendidos pela própria razão.

A disciplina moral não serve somente à vida moral propriamente dita; sua ação tem um alcance maior. Ela desempenha um papel considerável na formação do caráter e da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

personalidade em geral. É, sobretudo, nas sociedades democráticas como a nossa que é indispensável ensinar à criança essa moderação salutar porque caíram as barreiras convencionais que, nas sociedades organizadas sobre outras bases, refreavam violentamente os desejos e as ambições, e não há mais nada, a não ser a disciplina moral, que possa exercer essa ação reguladora (DURKHEIM apud CARVALHO, 2010, p. 23).

Ao mencionar o papel formador da escola, o aspecto pedagógico da educação que tende a ter êxito está estritamente ligado à relação professor- aluno, pois as mudanças no sistema escolar se dão através da ação dos mestres, pois estas ações respondem as necessidades sociais, resultando em novas demandas para o próprio sistema. Durkheim em *Educação e Sociologia* considera que o grande trabalho de reforma do ensino, necessário em sua época, deve ser a obra do próprio corpo que é solicitado para se refazer e se reorganizar. Assim, a escola, de certa maneira, deve ser constantemente construída (p. 120).

A construção do ambiente escolar, no contexto da sala de aula é fundamental, pois a sala torna-se uma espécie de “pequena sociedade” pois ali permanecem indivíduos que pensam, agem, e sentem de forma diferente do que quando estão só. Até mesmo porque as relações que ali se estabelecem criam vínculos, e intensificam sentimentos. Lê-se em *Educação Moral*, no meio escolar pode se formar “o hábito da vida em comum na classe, a vinculação à essa classe e mesmo à escola, da qual a classe é apenas uma parte” (p. 195).

Portanto, a partir de uma perspectiva durkheimiana, a educação está para além ser apenas moral, concomitantemente é uma lugar de instrução, de aquisição de saberes, estes terão o intuito de formar um indivíduo que atue socialmente, engajado mas, ao mesmo tempo que incorpore as regras e valores da convivência social. O ensino torna-se ferramenta para instrução educacional não totalmente desinteressado, mas, em consonância com as novas demandas políticas, econômicas, culturais, que serão necessárias para estabelecer as dinâmicas de manutenção e perpetuação de uma sociedade.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade: a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações.(CASTILHO, 2010, p. 48)

Contudo, é no espaço escolar, que se formam gerações, lugar onde se perpetua velhos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

hábitos, incorpora-se novos conceitos, estabelece paradigmas, a fim de que, tudo venha convergir para a formação humana, ou seja a escola passa a ser vista a partir de sua funcionalidade para o social.

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ESCOLA: UM DIRECIONAMENTO A PARTIR DO OBSERVATÓRIO DE CULTURA ESCOLAR

Nos últimos anos a discussão sobre o campo educacional vem ganhando destaque, as discussões fomentadas a cerca deste assunto incidem sobre uma análise política, econômica e social, na qual a escola insere-se neste contexto como um elemento fundamental para a manutenção do sistema social, também como redentora dos males sociais, e instrumento de perpetuação de ideologias.

Nesse contexto, as análises sobre escola desenvolvidas pelo OCE, tem como base o estudo histórico e sociológico da educação³⁰, pretendendo desvelar e mapear as mudanças ocorridas nos anos iniciais do século XX, e início do século XXI, nos sistemas de ensino. Nesta Perspectiva,

O conceito, ou a categoria, cultura escolar evidencia uma questão, isto é, a escola é uma instituição da sociedade que possui suas próprias formas de ação e de razão construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições. (SILVA, 2013, p.20)

No campo da política educacional as proposições de uma escola justa e para todos firmada em um princípio de equidade alicerça-se, segundo Mendes (2013), no contrato educativo reinventado no início do século XXI, firma-se um ideário de escola para todos, por meio da chamada educação inclusiva, a partir dos princípios de democracia, justiça, equidade e diferença.

Silva (2013) complementa ainda que, no contexto das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, seguindo as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos (JONTIEM, 1990), na qual o Brasil participou e comprometeu-se a seguir as demandas educacionais exigidas para o País, coube ao Ministério da Educação à elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Documento esse que registra o compromisso do poder público com a equidade e o incremento da qualidade na educação brasileira.

O discurso educacional tendo como base o princípio de igualdade, mantém a escolarização de massa como algo benéfico para a população, transformando-se em um direito universal. Todavia,

³⁰ No tocante a sociologia da educação, os estudos do OCE se alimentam da busca pelo entendimento da relação que o currículo mantém com a instituição escolar e o discurso pedagógico das diferenças, descrevendo e interpretando as suas práticas como traduções de cultura escolar, a partir de uma análise macrosociológica das dinâmicas sociais, e os fenômenos da atribuição e circulação dos processos sociais microbiológicos (SILVA, 2013, p. 24).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

a igualdade de oportunidades atende à todos, porém, são as capacidades individuais que determinarão o êxito ou fracasso, neste processo torna-se inegável a implicação da meritocracia como sendo o principal elemento do modelo de justiça escolar (DUBET, 2005).

Mendes (2013) aponta que, a aplicabilidade dos méritos como justos possibilitaria que as desigualdades econômicas fossem minimizadas, pois as causas das desigualdades escolares estariam ligadas ao acesso escolar. Segundo a autora, “a seleção não se produzia pelo ingresso na escola (escolarização), e, sim, durante as aprovações nos diferentes níveis de ensino. A desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de êxito” (p.170).

Dessa forma não basta apenas garantir o acesso à educação, a garantia de uma escola justa e democrática está para além da solidificação de oportunidades mas, sim, da garantia ou do auxílio para o êxito no interior do sistema. Do contrário, o discurso de equidade escolar, será um reflexo da desigualdade presente na escolaridade. Assim,

uma escola como dever do Estado, assegurada e normatizada em caráter de lei, cuja seguridade vai além da garantia de acesso (escolarização), mas, sobretudo, no exercício de permanência e na distribuição dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a todos os sujeitos. (MARQUES, 2016, p. 137)

No decorrer do tempo, a escola pública³¹ brasileira tem ganhado diferentes enfoques, segundo a Constituição Federal (CF) de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a escola tende a se consolidar como um instrumento de democracia para o desenvolvimento do país, seguindo um ideal de formação cidadã. Mais do que isto, segundo Marques (2016) colocou-se em questão o desenvolvimento dos sujeitos para a cidadania e a participação deles nas relações produtivas. “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

³¹ Da escola pública compreende-se, “trata-se de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao poder público se responsabilizar plenamente por elas [...] definindo as exigências de formação [...] a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto.” (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005, in MARQUES, 2016, p. 137).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

o trabalho.” (BRASIL, 1998, p.136)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996), em seu Artigo n.22 institui que, “Art.22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 8). A formação básica requerida para o cidadão estava galgada no desenvolvimento de competências e habilidades, mediante a conhecimentos previamente selecionados, haja vista que estes deveriam elevar o cidadão às novas demandas sociais e do mercado de trabalho.

As reformas e as políticas e educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio da flexibilização das relações capital- trabalho, da elevação do tempo de escolaridade da força de trabalho, a partir da ênfase no ensino fundamental, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e da implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade (OLIVEIRA, 2009, p. 242)

A mudança no modo de produção capitalista sem dúvida trouxe mudanças para o âmbito educativo, neste processo a escola passa por uma espécie de “reinvenção”, que busca se enquadrar às demandas individuais e coletivas (PAIM, 2016). Segundo a autora nos anos de (1995 - 1998) no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, pode-se observar a inserção de políticas neoliberais, no cenário educativo brasileiro, também a presença de demandas internacionais, como o Banco Mundial, tornam a escola um espaço cada vez mais competitivo.

Dessa maneira, a sociedade, que se consolidou a partir da década de 1990, exigia o desenvolvimento de um novo paradigma educativo, no qual a escola deveria ser remodelada para atender as demandas da sociedade do conhecimento. (BALL; MAINARDES, 2011). Nessa “reforma educativa” os documentos curriculares nacionais se consolidam com um dos instrumentos de instauração dessa mudança,

Os PCNs advertem para o fato de que a atual conjuntura coloca para a escola novas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

demandas, posto que não baste capacitar os alunos para habilitações futuras, mas ter em vista uma formação escolar que possibilite a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, já que os novos saberes produzidos a cada dia demandam um novo perfil de profissional, capaz de lidar com diversas tecnologias, linguagens, ritmos e processos. (BRASIL, 1997, in PAIM, 2016, p.162)

Contudo, no decorrer dessas mudanças, com a rearticulação do modo de vida, da operacionalização do capital em conjunto com as políticas e ideologias, vemos por um lado os processos de exclusão gerado por esse sistema. Nesse conflito a escola é encarregada de formar um cidadão que saiba viver democraticamente, e a educação de (co) responder as demandas sociais, porém, a “educação escolar é responsabilizada por problemas para além de seus muros” (PAIM, 2016, p.165)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pretensões requeridas para a escola desde a concepção clássica apresentada por Durkheim caminham para esta seja percebida como um instrumento para o desenvolvimento do próprio homem, a educação segundo o autor é um fenômeno individual e social, pois pode se caracterizar a partir de uma observação individualista, separada da observação histórica.

A educação enquanto fenômeno social, prepara o homem para a vida em sociedade, porém não nega a sua individualidade, a fim de que, este corresponda as demandas de seu contexto. Na visão durkheimiana a sociedade ante antevêem ao indivíduo, porém a educação escolar é responsável de imprimir nesse ser uma natureza capaz da vida moral e social.

Cada sociedade, levando em consideração o seu determinado modelo de desenvolvimento, retrata a educação de uma forma diferente, se sobrepondo aos indivíduos com uma forma de perpetuação da conjuntura social, assegurando uma certa homogeneidade para a vivência coletiva.

Para Durkheim, não cabe ao Estado o papel da educação moral dos indivíduos, mas o Estado deve fornecer as famílias a escola. A intervenção estatal na educação é, de proteger os princípios fundamentais mantenedores sociais, como a moral democrática, princípio que mantém a sociedade.

Assim como nos estudos deste teórico, as pesquisas e os trabalhos apresentados no Observatório de Cultura Escolar, vemos a corroboração da educação para a manutenção social, mesmo que, o campo educacional se torne muitas das vezes, nos dias de hoje, um reforçador e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

indutor de políticas governamentais, unicamente preocupadas na manutenção do capital e das camadas mais elevadas socialmente.

Enfim, todo este contexto educacional parece estar cerceado por uma espécie de exclusão no interior do sistema educativo, indivíduos que são recompensados pelo acesso à escola, porém, este “acesso” não garante sua permanência, nem institui aos educandos aquilo que a educação desde os primórdios foi chamada a desenvolver, a saber, toda a perfeição que um indivíduo seja capaz. (KANT, *in* DURKHEIM, p.12)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. F. F. **Traduções da Cultura Narcisista na Cultura Escolar: uma pauta de estudo sobre escola básica**, *in* SILVA, F. de C. T; PEREIRA, M. V. M. (Org). **Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. J.-C. Passeron, **A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, São Paulo, Ed. Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CEB, 1998c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

CARNOY, Martin & CASTRO, Cláudio M. **Como andam as reformas educacionais na América Latina.** Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, E. **Da divisão social do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Educação e sociologia.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

_____. **Sociologia, educação e moral.** Porto: Rés Editora, 1984.

FILLOUX, Jean-Claude. Émile Durkheim / Jean-Claude Filloux; tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.148, Coleção Educadores.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e Trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. **Sísio, Revista de Ciências da Educação**, n. 09, mai/ ago. 2009, pp. 129-136.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

HYPOLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, out/dez. 2010, pp. 1337-1354

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Org) **A Escola Pública no Brasil: História e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MARQUES, A. R. **Historicismo da Escola Pública Brasileira: aspectos políticos, econômicos, e curriculares (1988- 1996)**, in SILVA, F. de C. T; RASSLAN, M. C. (Org). **Observatório de**



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

MENDES, A. P. F. T. **Da Escola para Todos à Escola Justa: implicações que circunscrevem o princípio de equidade**, in SILVA, F. de C. T; PEREIRA, M. V. M. (Org). **Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Nova Enciclopédia. 1998.

OLIVEIRA, J. F. de. A função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org) **Crise da Escola e Políticas Educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237- 252.

PAIM, M. do C. P. F. **A Escola Básica Brasileira em Finais do Século XX e Início do XXI: Por entre Regulações, Implementações e Inovações Curriculares**, in SILVA, F. de C. T; RASSLAN, M. C. (Org). **Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989. p.96.

SILVA, Y. L. T. da. **Documentos Curriculares Nacionais como Tradução de Política de Escola.** in SILVA, F. de C. T; RASSLAN, M. C. (Org). **Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

SILVA, F. de C. T; PESSANHA, E. C. **Observatório de Cultura Escolar: do espaçotempo de estudo à configuração de um programa de pesquisas**, in SILVA, F. de C. T; PEREIRA, M. V. M. (Org). **Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escola.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

THOMAS, Vinod. **Políticas de distribuição e conhecimento.** XVI Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social, Rio de Janeiro, maio de 2004.

TORRES SANTOME, J. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3(57), set/dez. 2008, pp. 83-104.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set/dez. 2011, p. 609- 810.. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, set/dez. 2007, pp. 1287-1302.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA: UMA INTERFACE COM O ESTÁGIO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Silva Rando (CPTL/UFMS)³²

Silvana Alves da Silva Bispo (CPTL/UFMS)³³

Resumo: Este texto objetiva discutir alguns dos saberes necessários à prática educativa em interface com a prática de estágio obrigatório no curso de Pedagogia, saberes estes que foram eleitos por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*, essencialmente em seu primeiro capítulo que trata da temática: “Não há docência sem discência”, elencado como parte desta obra de suma relevância para reflexão acerca das práticas docentes, fundamentalmente, no estágio obrigatório. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica e releitura das práticas de observação participação e regência durante os estágios curriculares em turmas o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Conclui-se que por meio da comparação entre a primeira parte da obra que fundamenta o trabalho, e, a experiência do estágio, que os saberes para prática docente elencados por Freire são realizáveis e necessários na prática de ensino-aprendizagem, porém, existe uma barreira a ser superada, a barreira de se pensar a educação como o ambiente de ressignificação constante das práticas, em um exercício crítico-reflexivo permanente e comprometido com a formação para a cidadania.

Palavras-chaves: Pedagogia da Autonomia. Prática educativa. Estágio Obrigatório.

Introdução

Este texto tem como objetivo elencar elementos fundantes da prática docente, compreendendo a mesma como uma prática significativa, que promova, efetivamente, o pleno processo de ensino-aprendizagem. Concebemos a prática docente significativa aquela que se faz amparada constitucionalmente (BRASIL, 1988), que estabelece o direito inalienável de todos os cidadãos a uma educação de qualidade.

Para tanto, uma contraposição entre os saberes necessários para a prática docente

³² Possui Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Votuporanga-UNIFEV. Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas pelo Centro Universitário de Votuporanga-UNIFEV. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. randojuliana@gmail.com

³³ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. prof.silvanabispo@outlook.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

encontrados no livro de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” foi estabelecida com as observações de práticas docentes realizados no estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nos primeiros anos do Ensino Fundamental, anos estes de atuação do profissional pedagogo. Toda esta dinâmica permitiu identificar as consonâncias e discrepâncias entre os saberes elencados por Freire (1996), compreendidos como essenciais para uma prática docente de qualidade.

Em “Pedagogia da Autonomia” Paulo Freire faz uma reflexão crítica sobre os saberes necessários a uma prática educadora consciente e significativa. Freire aponta suas discussões para docentes formados ou em formação, sendo, portanto, um livro de suma importância para ser discutido neste momento em que nos deparamos com a possibilidade de reflexão acerca dos elementos proporcionados nas disciplinas de Estágio Obrigatório no curso de Pedagogia.

O processo de elaboração que culminou no presente artigo teve como foco a análise do livro de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” e o estudo de que, em que medida tais saberes se materializaram nas práticas durante o estágio curricular. As práticas de estágio se deram no período de um ano letivo (2017) e incluíram observação, observação participante e regência em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

Devido a relevância da obra, identificamos que esta deve ser uma leitura a que se recorra constantemente, para que se tenha uma prática consciente, concreta e significativa e o menos falha possível. Portanto, estrutura-se uma discussão a respeito da formação do educando que se valha da ruptura com a concepção de treinamento, de uma educação mecanicista e que se faça por meio do depósito de conhecimentos simplesmente. Do mais, vem discutir a importância de uma formação ética e coerente que precisa estar viva e presente nas práticas educativas, pois esta faz parte da responsabilidade como agentes pedagógicos. Também faz apontamentos acerca da importância da esperança e do otimismo, elementos necessários para mudanças e da necessidade de nunca se acomodar.

Assim, Freire estrutura seu livro por meio de três temas básicos para construir a Pedagogia da Autonomia, que leva à formação para vida, são eles: a) Não há docência sem discência; b) Ensinar não é transferir conhecimento e; c) Ensinar é uma especificidade humana. A saber, o artigo em questão se debruça em discorrer sobre os saberes que Freire discute sobre a temática: “Não há



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

docência sem a discência”, identificando os saberes que apresentaram maior relevância dentro da proposta de interface com as observações e práticas provenientes do estágio obrigatório. O livro como um todo será alvo de análises futuros devido ao seu amplo e rico material de estudo, principalmente no que diz respeito a formação, docente e discente de qualidade.

Visto que, o tema central da obra é “a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos”, segue abaixo as discussões sobre a mesma reverberadas nas práticas de observação e de regência do Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Pedagogia da autonomia: a teoria e a prática vivenciada

Em relação ao que tange o primeiro capítulo, “não há docência sem a discência”, o texto de Freire nos promove um processo de reflexão crítica acerca dos desdobramentos do trabalho do professor reverberados em práticas que devem, ou deveriam se pautar em um caminho constante de relação entre teoria e prática contextualizada criticamente para que realmente se faça valer a práxis da profissão docente, essencial para que se desenvolva uma prática que permita o desenvolvimento mútuo entre educadores e educandos.

Discute, portanto, a importância de se propiciar uma díade relacional entre os saberes historicamente acumulados e reverberados em conhecimentos, bem como dialogar com os conhecimentos dos educandos, sujeitos histórico-culturais. Desta forma, ensinar se faz por meio de uma ação de mão dupla e não por meio de um processo de bancário de educação de transmissão de conhecimentos. Assim Freire reconhece e ressalta que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sendo assim, é preciso que se forme uma postura docente capaz de promover o ensino que seja transformado em aprendizagem em que o aprendiz seja capaz de recriar o ensinado. Esta concepção de aprendizagem se faz por meio do que Freire apresenta como uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

Para tanto, ao observar no ambiente escolar onde as práticas de estágio se concretizaram visualizamos que esta realidade ainda não se legitima. Em alguns casos percebemos enraizada uma concepção de transmissão de conhecimentos tradicional, mesmo que com outros contornos, onde o professor se coloca enquanto detentor do conhecimento e o aluno um depositário. Tal postura



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

equivale ao que Freire (1987) denominou de educação bancária,

[...] para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” (FREIRE, 1987, p.34).

Freire (1987, p.34) sintetiza em 10 (dez) os pressupostos da Educação bancária que “mantém e estimula a contradição”:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
 - b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
 - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
 - e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
 - f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
 - g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
 - h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se comodam a ele;
 - i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
 - j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.
- (p.34)

Considerando assim o trabalho de Freire e toda concepção, elucidada acima, acerca do que compete a educação bancária, o modelo de educação e prática pedagógico neste bojo não promove um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para os atores na relação de ensino: professor-alunos-cultura. Pelo contrário, ele tem a finalidade de reafirmar uma docência opressora.

Para contrapor a educação bancária, os saberes que são percorridos no livro “Pedagogia da Autonomia” foram estabelecidos como fundamentação teórica e eleitos como os saberes chaves para toda a discussão da prática docente vivenciada no âmbito do estágio. Os mesmos contribuem para a formação de cidadãos que tenham autonomia e realmente exerçam a cidadania de maneira consciente e crítica. Todos os saberes apresentam discussões essenciais para uma formação de profissionais pedagogos que tenham tal vertente como cerne, uma formação crítica e reflexiva e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

que, por conseguinte possa reverberar em práticas em que se tenha a minimização dos erros em prol da prática docente como fundamento a educação de qualidade. Assim, nas socializações e relatos dos estagiários, pede-se que proceda a análise dos saberes do livro em comparação com a realidade, vivenciada na rotina do estágio.

Para tanto em relação ao capítulo 1º, se desdobraram saberes que serão analisados por meio das observações e da prática docente produzida pela regência.

Em relação ao saber referente a “Ensinar exige rigorosidade metodológica”, Freire identifica que é essencial que se apresente uma rigorosidade metodológica, que fique explícita para os educandos, assim, longe de uma educação bancária e mecânica, se privilegie uma prática pedagógica em que educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. No entanto, o que percebemos em nossas observações provenientes do estágio em questão é que as professoras ainda se colocam como sujeitos que transmitem conhecimentos, há uma tímida produção de conhecimentos contextualizados e que se abra para que as crianças sejam partícipes. Assim, levando em consideração a importância de se romper com tal concepção, propomos a nossa regência baseada no que Freire identifica como prática da “do-discência”: docência-discência e pesquisa, onde existe uma relação de pesquisa e ação do professor, porém que este mostra tal dinâmica para seus educandos, promovendo o conhecimento vivido e significativo.

No que tange ao saber: “Ensinar exige pesquisa”, identificamos que as duas professoras regentes observadas, bem como para a constituição de nossa sequência didática que propiciou a vivência da docência, a pesquisa se apresentou como elemento essencial da prática educativa. Na forma de diferentes pesquisas, que se desdobram em diferentes práticas, foi possível visualizar o que Freire destaca neste saber, que é o de que “não há ensino sem pesquisa, nem mesmo pesquisa sem ensino”, na relação, indispensável de constituição da práxis pedagógica, que foi identificada no trabalho comprometido das professoras que observamos, longe de elencar erros e acertos, porém tal processo estava presente. Sendo esta, uma díade essencial para que realmente o ensino seja algo que possa ter significado e sentido, que possa ser apreendido em sua consistência por meio da ida e volta da teoria para prática e da prática da teoria que se reverbera em pesquisa.

Ser professor exige muito de nós, exige pesquisa, estudo. Na condição de estagiárias



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ousamos dizer que aliado a isso a orientação precisa de materiais de qualidade que promovam uma boa prática. De acordo com Freire (1996), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (p.32).

Essa afirmativa do autor evidencia que o ser professor envolve um processo complexo e que exige um comprometimento ético extremo à medida que teoria e prática devem envolver o ímpeto do professor pesquisador que rompa com a educação bancária para a educação significativa. Na prática identificamos que o papel do professor pesquisador cada vez mais se faz distante dando um amplo lugar ao professor reprodutor. Porém, cabe salientar que tal artigo não se trata de uma crítica aos profissionais, mais sim uma discussão sobre os desdobramentos de práticas educacionais que reverberam a estrutura da sociedade capitalista. Entretanto, tais discussões extrapolam o objetivo sendo temas a serem desenvolvidos pela academia.

Assim, considerando as discussões de Freire (1996) a regência teve como o cerne o professor pesquisador que teve sua ação desenvolvida por meio da identificação das necessidades da sala e tornou ativa toda a atividade de ensino-aprendizagem em uma relação rica e extremamente significativa de trocas de acordo com a educação para a autonomia sabiamente encontrada nos escritos do teórico.

Toda esta dinâmica promoveu a visualização concreta do que Freire quer nos mostrar, que não apenas para as crianças ao se surpreenderem com algo nada habitual, resultado de um esforço enorme por parte do professor, mas também o resultado se faz como surpreendente para o mesmo. Visto que, implica em um comprometimento de pesquisa que, ao ser colocada em prática, desperta a curiosidade em aprender, gera-se, assim, efetivamente, a aprendizagem que ganha sentido, pois não se estabelece mais como mera execução da técnica pela técnica tão habitual e recorrente dentro das salas de aula e encontradas em algumas das observações realizadas.

Visto toda esta discussão, torna-se essencial evidenciar o que os documentos oficiais identificam como o real significado da docência, o que compreende e o que se espera de um profissional graduado em Pedagogia. Para tanto, recorreremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) em seu Artigo 2



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006, p.1)

Neste sentido, a docência deve ser a prática ao qual o educar é o cerne, para tanto, como aponta o Artigo 2 em seu inciso 1º ela não se desdobra em uma prática de mão única, mas sim, em uma prática de mão dupla, à medida que deve articular todo campo relacional em que o aluno, a sociedade, o tempo, as peculiaridades e as relações se desdobram. Relação, palavra central, é ter assim, o protagonismo triplo evidenciado: professor-alunos-cultura, dentro de toda a contextualização que estes atores estão envolvidos, palco do desenrolar de todas estas relações. Docência requer a socialização do conhecimento, para tanto, socializar requer trocas e as trocas envolvem o rompimento com as práticas ainda encontradas, predominantemente, as da educação de cunho bancária.

Em consonância com a docência devemos identificar o que representa o estágio, a medida que o mesmo é parte fundante, dentro das licenciaturas, para as práticas de docência. Como documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) bem como Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apontam o estágio obrigatório como

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p.5).

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p.12)

A partir de tais documentos, evidencia-se, assim que o estágio apresenta-se como momento fundamental na formação do pedagogo, momento ao qual há, efetivamente, a interface entre os conhecimentos advindo da teoria como também da prática. Essa relação tem uma relevância extrema, visto que, uma prática educativa significativa envolve a indissociabilidade entre estes dois campos do conhecimento.

Nessa medida cabe ressaltar o que Freire evidenciou com o saber “Ensinar exige respeito aos saberes do educando” observamos que a realidade muitas vezes contraria tal pressuposto, sendo distante do que as Diretrizes (BRASIL, 2006) estabelecem como a formação para o pedagogo que deve ser o perfil de profissional encontrado nas salas de aula. Ainda pode ser percebido que muito se coloca a criança, o educando, no local de assimilador passivo de um conhecimento a ser transmitido, o que Freire conceitua como educação bancária. Proporcionando uma visão crítica por meio das observações, desenvolvemos nossa prática elencando a importância da propagação dos saberes socialmente construídos, como se faz necessário, porém que façam sentido, que seja condizente com a realidade comunitária, com a realidade e as vivências das crianças, dando aos alunos, voz, vez.

Assim, se faz possível discutir os problemas por eles vividos, estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos, discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos, algo essencial para que o trabalho do profissional pedagogo se constitua de maneira crítico-reflexiva, formando assim, cidadãos críticos, que possam refletir sobre suas realidades. Mesmo



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

distante ainda, temos que zelar por nossas formações, para que um dia, verdadeiramente, tal saber elencado por Freire seja uma prática visível no ambiente escolar.

Outro saber discutido por Freire no livro em questão elencado para nossa discussão diz respeito ao “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Este saber se faz por meio de uma reflexão sobre o novo e o antigo, propondo novos conhecimentos significativos, contra, existencialmente, uma prática preconceituosa, em todos os sentidos, privilegiando a valorização do ser humano e da democracia que deve ser buscada consubstancialmente.

Assim, é preciso se ensinar a pensar, onde o educador deve desafiar o educando para que ele se desenvolva de maneira crítica-reflexiva. Esta prática foi observada nas professoras regentes, de maneira mais incisiva na professora regente 1, e em menor medida na professora regente 2, porém, também este saber se apresentou de forma contraditória, visto que ainda produzem a estigmatização e rotulação, elemento, em si, que se faz por preconceitos e desrespeito. Assim, foi estabelecida nossa docência na contramão de tal concepção para que assim as crianças fossem respeitadas na completude e também instigadas ao saber. A valorização do ser humano é atitude primária do profissional pedagogo, à medida que todos têm a contribuir em diversos aspectos, sentir-se valorizado promove o engajamento do educando. Contrariamente, a estigmatização contribui, essencialmente, para o distanciamento do educando, seu desinteresse e um processo de ensino-aprendizagem que não afeta e por assim, não modifica uma realidade posta na qual rótulos estabelecem, por “n” variáveis os que terão sucesso, a minoria, e a maioria absoluta, fadada em discursos e práticas mecânicas e estigmatizantes os que fracassarão.

Em relação ao saber “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” em que se envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, podemos deduzir que a formação ainda se faz falha, visto que em muito do que foi observado se falta uma concepção de uma prática que permita esta reflexão crítica que deve proporcionar a emancipação dos educandos.

É por meio da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. E, ainda, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a razão de ser como estou sendo, mais me torno capaz de mudar, de promover-me do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Decido, rompo, opto e me assumo (FREIRE, 1996, p. 40).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Tal realidade não pode ser percebida nas observações, porém fizemos uma busca por produzir tal relação, devido ao pouco tempo dispensado à docência, talvez não tenha sido efetiva, porém mesmo depois foi refletida, algo essencial para que se possa tocar as crianças, verdadeiramente, e assim promover o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e concreto.

O último saber do primeiro capítulo discute que não há docência sem a discência, identificando o que já era anunciado em saberes anteriores o “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. Freire afirma que uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos em suas relações sejam levados à experiências de se tornarem-se seres de si mesmos, referenciando sua conjuntura enquanto ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter e se relacionar por meio de processos afetivo-emocionais.

A questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Ela está relacionada com a “assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, por meio do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção”. Portanto, as observações também privilegiaram elencar que ainda há um processo para que a educação chegue a este patamar, diversas perguntas devem ser feitas, como, que professor que se forma? o que as formações continuadas estão nos proporcionando? qual a visão de criança e sociedade que os professores têm?

A problemática é ampla e complexa e deve ser discutida, pois é sabido que um simples gesto do professor pode impulsionar o educando em sua formação e autoformação, bem como desencadear o contrário. Portanto, a experiência informal de formação ou deformação que se vive na escola, não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação.

Considerações finais

O trabalho em questão possibilitou um olhar crítico acerca da prática docente e o quanto a mesma impacta, diretamente, em tantas vidas de tantos sujeitos que a relação entre o ensino, na relação professor-aluno promove.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

As discussões de Freire, essencialmente no livro “Pedagogia da Autonomia” compreendida como uma obra extremamente rica na formação de futuros profissionais da educação, a ser relida no decorrer de sua carreira, fez-se como elemento essencial para se pensar o estágio obrigatório em todo o seu âmbito, nas observações das práticas dos profissionais em sala de aula, da realidade na dinâmica da escola, bem como do papel de pedagogo vivenciado por meio da regência.

Os saberes que Freire (1996) enaltece foram tidos como o cerne de todas as observações, bem como, referência para olhar as contradições da prática e a possibilidade de colocados em prática. Seguindo a sua linha, enaltificada claramente nos escritos da obra, de propor uma educação que forme sujeitos autônomos, foi possível visualizar que tal concepção se dissolve dentro da sala de aula. A escola de hoje ainda é a escola do século passado estruturada em meio a uma rotina que tem como cerne a pedagogia tradicional. Esta, por sua vez, traz o professor como o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem desconsiderando a potencialidade do aluno e seu entorno social, suas considerações, todas as trocas essenciais para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Essa é uma questão que volta nossos olhares para diferentes variáveis que devem proporcionar trabalhos na área, visto que, a formação cai sobre uma das suspeita elencada nas análises realizadas acerca dessa postura dos profissionais, uma formação na mesma medida, tradicional, que promove apenas aparatos de tal âmbito para a realização do trabalho docente. Outra variável a ser investigada corresponde ao sistema educacional em si, que limita, por meio de uma rotina de trabalho exaustiva, pouco valorizada e que promove o processo de alienação, à medida que as condições corroboram, propositalmente, para que a educação de qualidade chegue a minoria.

Sendo assim, a realização do estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental I com o olhar dos ensinamentos de Paulo Freire proporcionou uma vivência rica e significativa, à medida que conduziu o olhar crítico para o que pode ser modificado e assim, também proporcionou ferramentas para fazê-lo. Ressalta-se que os saberes não correspondem a dificuldades extremas de serem colocados em prática, utópicas, pelo contrário, são extremamente praticáveis. Porém, requer aquilo que esses mesmos saberes enaltecem, uma formação de cidadãos para exercerem, verdadeiramente, a cidadania, em que, é preciso que se tenha uma mudança de postura, contra todas as mazelas impostas socialmente, em prol de uma prática crítico-reflexiva em que seja,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

efetivamente, enaltecido o triplo protagonismo: professor-alunos-cultura, para que se forme, na mesma medida, cidadãos críticos-reflexivos.

Fácil? Distante disso. Porém, necessário e acima de tudo dever ético de quem tem em suas mãos aqueles que dependem dos docentes para se desenvolverem e assim realmente fazer valer o direito da educação de qualidade, que é de todos, indistintamente.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CULTURA DE DIREITOS HUMANOS

Emerson Clayton da Silva³⁴

Instituto Internacional de Cooperação para a Cidadania (IIDAC)

Jatene da Costa Matos³⁵

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

RESUMO: O propósito deste artigo é identificar e refletir sobre a formação de professores de educação física para o desenvolvimento de aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, analisando o que esses profissionais já conhecem sobre o tema direitos humanos, e quais estratégias buscam para desenvolver o tema nas suas aulas. A pesquisa foi realizada com professores dos Municípios de Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Inocência, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas, a partir do que determina o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH). Metodologicamente, a proposta foi realizar um estudo de caso quantitativo, com pesquisa de campo, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito da compreensão acerca da educação em direitos humanos. O estudo buscou analisar como os professores que atuam na rede pública de ensino compreendem as questões voltadas a função de educar, e em qual perspectiva buscam a qualificação através de cursos de formação continuada para atender aos desafios inerentes a função. Espera-se que a pesquisa contribua para o avanço da discussão entre os professores e gestores nos municípios pesquisados com o intuito de criar alternativas que possam contemplar a educação em direitos humanos nas aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Educação Física. Qualificação Docente.

1. INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os conceitos e a história dos direitos humanos, começamos a entender porque é importante desenvolver uma educação em direitos humanos dentro da escola, e a grande

³⁴ Pós-graduado em Educação em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da UFMS; graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); emersoncs_1978@hotmail.com;

³⁵ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas (PPGS-FCH-UFGD); graduado em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); jatenecostamatos@hotmail.com;



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

relevância da criação do PNEDH em 2007. Quando tratamos destes direitos, nos remetemos ao fato de formar cidadãos que possam viver com dignidade, de forma reconhecidamente livre. Para atingirmos este nível de formação, é preciso desenvolver um processo educacional que contemple integralmente o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo do indivíduo para que este possa formalizar suas próprias atitudes em relação aos direitos humanos.

Ao estabelecer os princípios gerais da educação, a LDB em seu art. 1º prevê que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na 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. A questão é que este processo de educação deve acontecer pela inserção de uma disciplina específica de educação para os direitos humanos ou, deve ser trabalhado de modo transversal dentro do sistema educacional. Entendemos que para a formação de cidadãos com capacidade de pensar criticamente, é preciso se reconstruir o desenvolvimento dos saberes, do pensar, é preciso provocar a curiosidade nas crianças para que estas busquem novos significados em seu aprendizado.

Segundo Silveira (2007 p.108):

Estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver. Em um sentido, a pedagogia dos direitos humanos se confunde com o retorno ao pensamento filosófico, com a necessidade de pensar o pensamento.

De acordo com o autor precisamos deixar de lado aquela educação propedêutica, que tem o objetivo de selecionar os melhores, para poder buscar um processo de formação de valores que também são vivenciados na sala de aula.

Para Zabala (1998 p.28), "educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas". Para o autor, a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências vividas, e as instituições educacionais são os lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as concepções pessoais sobre o “eu mesmo” e sobre os outros. A nós professores cabe compreender a influência dessas experiências e intervir positivamente para que estas sejam as mais benéficas possíveis no desenvolvimento de meninos e meninas e, uma educação para a cidadania com plena



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

compreensão de uma cultura de direitos humanos deve fazer parte dessas experiências.

De acordo com o que reflete Aguilera Urquiza (2014), só se chega ao ideal de uma "cultura dos Direitos Humanos" passando pela educação, pois é através dela que se reforçam os valores e os elementos constitutivos da dignidade do ser humano. Sua ideia é poder apresentar algumas reflexões sobre o tema dos Direitos Humanos e fazer uma relação com a educação, contextualizando a formação de professores como multiplicadores desta cultura. Ao pensarmos a relação da educação em direitos humanos na escola e a ideia de se formar professores como seus multiplicadores, podemos refletir um pouco sobre as palavras do professor Rubem Alves (2001), quando descreve sobre uma escola que ele visitou em Portugal chamada "Escola da Ponte", que segundo ele é um lugar onde se vive o que aprende e se aprende o que vive, pois é uma escola desconstruída dos padrões tradicionais conhecidos, por não ter salas específicas por turmas, mas um aprendizado formado por grupos interessados em determinados assuntos, de uma forma que favorece o desenvolvimento da cooperação, da autonomia e da troca de conhecimentos entre professores e alunos. Este ainda é um pensamento ainda utópico para a nossa realidade, mas ao fazermos uma analogia entre o processo de aprendizagem na escola da ponte e a educação em direitos humanos, devemos pensar que é necessário ter o indivíduo como foco central neste processo.

Trabalhar a educação em direitos humanos nas aulas de educação física também implica pensar na construção de estratégias que possibilitem e favoreçam não somente os aspectos motores das crianças, mas também a vivência das relações interpessoais e afetivas e os domínios do saber das crianças. Para os professores de educação física se apresenta o desafio de preparar uma aula que possa sair do plano motor, e transformá-la em um espaço privilegiado para a construção de práticas que se tornem propícias para o desenvolvimento de uma cultura cidadã.

Dessa forma, este artigo pretende verificar se os professores de educação física estão preparados para construir estratégias e atividades que trabalhem temas transversais como a cidadania, o respeito e a dignidade humana nas aulas de educação física, aliadas ao desenvolvimento da educação em direitos humanos na educação formal (escolas) e não-formal (projetos sociais), de acordo com a compreensão e o conhecimento dos professores que atuam



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

nestes espaços no ano de 2016, nos Municípios de Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Inocência, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas, a partir do que determina o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH).

Para pensarmos em espaços educacionais que possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos, surgem questionamentos que precisam ser esclarecidos: será possível aplicar estratégias que possam desenvolver a educação em direitos humanos formando cidadãos críticos através das aulas de educação física? Existem hoje propostas de ensino do esporte na escola que privilegiem a formação para a cidadania, respeito e dignidade humana? O que os professores de educação física conhecem sobre o PNEDH? E qual sua viabilidade de aplicação em aulas que privilegiem o desenvolvimento de uma cultura de cidadania a partir da educação em direitos humanos nas escolas?

As aulas de educação física podem se apresentar como excelentes espaços para o desenvolvimento de estratégias que contemplem uma proposta de educação para a cidadania, porém, há paradigmas que ainda cercam a aula de educação física como ferramenta transformadora no processo da construção da cidadania. Por se considerar o esporte algo selecionador e que obrigatoriamente deve formar atletas, junto ao desejo dos pais em ver os filhos como "jogadores", pode se tornar um entrave neste processo.

Devemos entender que a educação em direitos humanos tem um olhar muito mais amplo no sentido de promover os direitos do cidadão e as liberdades fundamentais, e para isso a escola deve assumir um papel fundamental na criação de espaços e possibilidades de se educar para os direitos humanos. Para isso, é preciso que a escola possa rever seus métodos de ensino, que devem ir além do desenvolvimento dos conhecimentos básicos curriculares, e avaliar o que é preciso reconstruir para uma metodologia que seja parte da realidade dos participantes, que possa ensinar a aprender, que promova a participação e integridade.

Para Magendzo e Pavéz (2015 p. 73):

Por lo general, aunque no siempre, la EDH confronta una realidad educacional autoritaria, jerárquica, de sometimiento y de resignación donde impera un sistema discriminatorio e intolerante y no participativo. Éste se expresa no sólo en el trabajo de aula sino también en



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

la cultura escolar, en el clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales y en los reglamentos disciplinarios.

Observando a afirmação dos autores acima, podemos avaliar que educar em direitos humanos ainda encontra algumas resistências no âmbito escolar. Se olharmos para a realidade da educação no Brasil, podemos ver que ainda temos um sistema educacional bastante retrógrado, ainda que com algumas exceções que partem de professores ou gestores com uma visão mais ampliada de mundo. Neste sentido o PNDH-3, em seu eixo orientador V discorre sobre a educação e cultura de direitos humanos visando à formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito à diversidade e tolerância, já que o objetivo do documento é desenvolver a educação em direitos humanos como um canal estratégico no desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

A formação continuada é um processo fundamental na qualificação profissional, onde podem ser desencadeadas mudanças significativas na prática educativa. Através dela, os professores podem discutir temas e identificar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas também é possível refletir acerca das suas concepções sobre a educação como um todo. O PNDH-3 prevê a realização de ações programáticas que possam atender aos seus objetivos estratégicos como a ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos, a inclusão da temática de educação em direitos humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras, o que converge com essa necessidade profissional de cursos de formação continuada aos professores.

No entanto, a contribuição da formação continuada no desenvolvimento profissional depende da mudança de postura do docente, pois cada educador deve ser responsável por sua ação educativa. Portanto, o educador deve estar preparado para admitir não dominar todas as informações e saberes, e que necessita de informação, de orientação, de aprender a aprender. Analisar e pesquisar sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre que saberes são agregados ao conhecimento docente através dos diversos cursos de formação, e como este processo de qualificação pode influenciar na compreensão do professor sobre a importância de se desenvolver mecanismos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos nas aulas de educação física.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Portanto, é interessante realizar uma pesquisa que possa identificar se professores de educação física que atuam em escolas e projetos sociais estão preparados para desenvolver aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, o que conhecem sobre este tema, e ainda, se estes professores buscam alternativas em cursos de formação continuada que possam auxiliar na busca destes conhecimentos.

A escolha de Municípios da região da costa leste do estado do Mato Grosso do Sul, se deve principalmente pela recente transformação da região em função da chegada das grandes empresas, principalmente na área de celulose, o que trouxe para a região nos últimos anos um crescimento um pouco desordenado, que certamente gera um impacto social para a população, e muitas vezes interferem na questão da garantia de direitos fundamentais voltados as crianças e adolescentes, entre eles a educação e o esporte. Então, é importante analisar como os professores buscam estratégias e se preparam para contribuir no desenvolvimento educacional das crianças nessa região.

É relevante analisar que, diante da discussão sobre a importância do PNEDH (2007) e o seu desenvolvimento no âmbito escolar, e a complementação deste diálogo apresentada pelo PNDH-3, trazendo questões sobre como deve ser a inserção da temática dos direitos humanos no sistema educacional, e no dia a dia dos estudantes. Ao olhar para as aulas de educação física, que são sempre vistas como um elemento transformador para as crianças torna-se necessário entender como o professor de educação física se encontra neste espaço, pois ele pode ser o mediador de momentos que contribuem significativamente para a formação de cidadãos, que sejam críticos e participativos na sociedade, que possam fazer escolhas de forma justa a todos, e principalmente construir uma cultura de direitos humanos.

O propósito deste estudo é identificar e refletir sobre a formação de professores de educação física para o desenvolvimento de aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, analisando o que esses profissionais já conhecem sobre direitos humanos e quais estratégias eles buscam para desenvolver o tema nas suas aulas.

2. A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Sabemos que a educação é um direito garantido do indivíduo através de diversos documentos de âmbito nacional e internacional entre eles a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 em seu art. 26, e também na Constituição Brasileira de 1988, que se regula entre os artigos 205 a 211. Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos seus artigos 53 a 59, também dispõe sobre a garantia do direito à educação a crianças e adolescentes, com o propósito de prepará-las para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, assegurando-lhes uma educação de qualidade.

Todos esses documentos fazem parte de um processo histórico de discussões e construção de instrumentos que buscam garantir direitos fundamentais na sociedade atual. Por isso educar em direitos humanos é importante, e neste sentido, a partir da discussão acerca destes documentos citados, com a Conferência de Viena em 1993, iniciou-se no Brasil a formulação e implantação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2007. Este tem um papel fundamental, e em suas linhas gerais, cita a importância da educação na difusão de uma cultura de direitos humanos no país, e ainda o seu papel de criar uma cultura universal de direitos humanos, firmado através do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

Segundo a reflexão feita por Mujica (2002), já avançamos muito, e com muitas propostas educacionais sólidas e inovadoras na maioria dos nossos países, resultando na construção de uma teoria, e centenas de materiais educativos produzidos por nossos educadores em direitos humanos. A autora também ressalta que a observância dos direitos humanos é uma tarefa inacabada, e que ainda há muito a ser feito.

Segundo o plano nacional de direitos humanos na sua versão final em 2009, no seu objetivo estratégico V, é citado o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola, e ainda prevê nas ações programáticas do objetivo estratégico VIII, o fomento de políticas públicas de formação em esporte e lazer. No contraponto do documento acima, segundo dados do censo escolar de 2015, na questão de formação de professores cerca de 52% dos professores da rede pública do país sequer completou o ensino superior, e cerca de 200 mil professores ministram aulas em



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

disciplinas diferentes daquela de sua formação.

Esta visão de uma tarefa inacabada acerca da educação escolar nos sugere que é preciso reavaliar como é possível se desenvolver estratégias que possam dar sentido a escola, e ainda reformular o papel de professor e aluno dentro do ambiente escolar. Assim, precisamos refletir sobre como era o funcionamento da antiga pedagogia na escola, que nos traz um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos prontos para seus alunos, oriundos de uma educação do século passado, para crianças deste século.

Para Martins e Duarte (2010, p. 64), "a antiga pedagogia era vista como ineficiente, e ainda perniciosa ao desenvolvimento de seus alunos" e, "a Escola Nova passa a ser vista como necessária reviravolta em que os princípios da educação eram finalmente invertidos", marcada pela importância dada à atividade dos alunos.

Se antes, para a pedagogia tradicional, o processo pedagógico era centrado no professor, na transmissão de certos conteúdos definidos em currículo, para a nova tendência, a atividade dos alunos assumia protagonismo incontestado. Na revisão e crítica da pedagogia tradicional, ela percebeu que a instrução catedrática que caracterizava sua antecessora não passava de uma forma perigosa de educação. Além de não favorecer o desenvolvimento, pois não se relacionava a nenhuma necessidade dos aprendizes, era ainda perniciosa a ele. (MARTINS; DUARTE, 2010 p. 64-65)

Observamos que a proposta de uma nova pedagogia vem sendo amplamente discutida no ambiente escolar, e que precisamos quebrar paradigmas propostos pela pedagogia tradicional e buscar novos caminhos de ensino que proporcionem o protagonismo dos alunos dentro da escola. Educar para os direitos humanos pode ajudar na formação para autonomia, e de acordo com o pensamento de Nóvoa, (1995, p. 27) "valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas".

Neste sentido, o PNEDH contribui essencialmente na identificação de espaços prioritários de atuação, nos quais se constitui recortes nas seguintes áreas: educação formal (básica e superior), educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, educação e mídia. Dentro destas áreas o plano estabelece princípios e ações programáticas a serem seguidas para que seja possível desenvolver uma cultura de direitos humanos na sociedade, e refletir como



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

escola e currículo podem convergir para o desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvam o conhecimento aliado a uma cultura de direitos humanos. Essas áreas de atuação ganham um reforço importante com a implantação da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, que traz entre seus avanços mais robustos, o destaque para transversalidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

A noção de dignidade humana e da sua inapagável presença em todos os seres humanos deve constituir ideia fulcral da organização de todo o processo pedagógico. Trata-se não apenas de construir um processo em que a educação trate dos direitos humanos como tema. Também não basta que se organize um processo pedagógico da educação para os direitos humanos. Está em causa a necessidade de implantar um processo de educação em direitos humanos, de modo a propiciar, já no processo educativo, experiências em que se possam vivenciar os direitos humanos e o respeito incondicional à dignidade humana e às suas diversidades. (MENDONÇA, 2013 p. 261)

Conforme o autor, a escola precisa proporcionar as crianças vivências para que elas possam compreender sobre respeito e dignidade humana, levar às crianças experiências que as levem a refletir sobre suas ações com autonomia. De acordo com o que prevê o PNDH, são necessárias ações que vão da educação básica a educação superior, portanto as instituições de ensino superior também precisam repensar seu currículo neste sentido.

O professor, por sua vez, precisa refletir sobre sua prática pedagógica, e repensar seu planejamento, seus objetivos de ensino e suas estratégias utilizadas. Se pensarmos que hoje o acesso à tecnologia é muito maior e, que as crianças também maior acesso a informação, então o como fazer para ensinar na escola também precisa ser diferente. É neste sentido que as estratégias de ensino para a educação em direitos humanos devem se apresentar na escola.

Cortella (2014, p.26) exemplifica que "a geração atual tornou à comunicação por intermédio da telefonia escrita, e não mais vocal. Em um primeiro momento, essa comunicação veio com caracteres mais reduzidos, no Twitter ou torpedo, mas eles voltaram a ler". O autor explica que não significa que eles voltaram a falar melhor, mas que através dessa comunicação verbal, apresenta-se uma boa oportunidade para se ensinar a ler e escrever melhor, aproveitando uma forma diferente de se ensinar através da tecnologia.

Outro aspecto a ser discutido no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

escola é a gestão escolar. Para Gutierrez e Urquiza (2013, p.193), "a escola é ainda uma instituição do Estado Educador, e não uma instituição do povo sobre bases democráticas". Os autores afirmam que a escola precisa desenvolver uma gestão democrática como diretriz de políticas públicas, e assim romper com as estruturas hierárquicas e burocráticas, para que possa firmar parcerias entre escola e comunidade em busca de um processo de absorção de valores e comportamentos que proporcionem às crianças a capacidade de pensamento crítico e reflexiva para a convivência em sociedade.

3. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Esta pesquisa foi desenvolvida na região da Costa Leste no estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente com 39 (trinta e nove) professores que atuam com educação física na rede pública municipal de educação das cidades de Três Lagoas, Aparecida do Taboado, Selvíria, Inocência, Brasilândia, Santa Rita do Pardo e Água Clara. Optou-se por desenvolver um estudo de caso quantitativo, com pesquisa de campo, do tipo exploratória que consistiu no levantamento de informações e estudos a respeito da compreensão acerca da educação em direitos humanos nas aulas de esporte, de acordo com a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH e as determinações dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH, a partir do que os profissionais de educação física já conhecem sobre estes documentos.

Foram analisados aspectos referentes à compreensão dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como a relação entre os discursos e os saberes contextualizados sobre o tema direitos humanos, e se existe algum impacto no desenvolvimento das aulas, tomando como base a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento destas práticas. As fontes de coletas de dados utilizadas foram: entrevista, questionários fechados e pesquisa bibliográfica. Por pesquisa bibliográfica entende-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica de questionário fechado com a presença do pesquisador, e foi composto por 11 questões objetivas e uma questão aberta, para que os entrevistados pudessem também emitir a sua opinião sobre o tema. O questionário, utilizado como técnica para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também pode dar espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Após o processo de coleta, os dados foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações), sistematização e análise estatística destes dados coletados, para aplicação dos resultados obtidos. Esta classificação possibilita maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que é a elaboração do texto do artigo. Dessa forma, apresentamos abaixo uma breve discussão sobre os resultados obtidos nos questionários respondidos pelos professores.

A primeira questão teve por objetivo conhecer o perfil dos professores, em relação ao tempo entre o término da graduação e o ano de realização da pesquisa. Ao observarmos as respostas coletadas durante a pesquisa, que serão apresentadas através dos gráficos a seguir, que apresentarão os percentuais das respostas, verificamos entre os professores entrevistados, o tempo de formação inicial se apresentou nos seguintes percentuais: 8% possui entre 00 e 02 anos, 18% possui entre 03 e 05 anos, 36% possui entre 06 e 09 anos, 23% possui entre 10 e 15 anos e 15% possui mais de 16 anos da formação inicial.

Se avaliarmos as somas do tempo de formação entre 00 e 09 anos, que é aproximadamente o tempo de referência do período de discussão acerca da educação em direitos humanos e o período do lançamento do PNEDH em 2007, chegamos a 62% do total de professores que participaram da pesquisa concluindo a sua graduação dentro deste ciclo de discussões acerca da educação em direitos humanos. Mas, o que chama a atenção é que apenas 44% do total de entrevistados citaram que tiveram alguma discussão sobre o tema durante a sua graduação, seja dentro da matriz curricular, ou em discussões e palestras propostas pelas Instituições de Ensino Superior.

Ao levantarmos algumas questões que se referem a objetivos pessoais dos professores, relativos à qualificação, ou a busca de cursos de formação continuada complementar para o exercício da profissão, podemos observar que 49% dos entrevistados citam que não realizaram



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

nenhum curso de capacitação ou formação continuada que discutisse sobre a temática da educação em direitos humanos, e 38% destes realizaram apenas um curso com a temática. No que se refere à informação geral sobre o Plano Nacional de Educação em direitos Humanos, 62% dos entrevistados afirmaram que não conhecem o PNEDH e que nunca leram nada sobre o tema.

O número percentual de respostas negativas referentes ao tema da educação em direitos Humanos se torna ainda mais marcante se considerarmos que cerca de 23% dos professores que responderam o questionário, são formados entre 10 e 15 anos (Fig. 01), aproximando-se neste caso do início dos anos 2000, que foi um período onde o Brasil já organizava a sua segunda versão do PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos), lançado em 2002, e se somado este número aos 62% de professores com tempo de formação de até 09 anos, chegamos a um total de 85% de professores com até 15 anos de formação inicial. Neste sentido, é possível observar no que se refere aos objetivos traçados para a educação superior que tanto o PNEDH quanto o PNDH-3 não tem atingido seus objetivos no que diz respeito à formação inicial, de promover a inserção da temática da educação em direitos humanos nas universidades.

A questão da EDH na educação básica também foi levada aos professores para um melhor entendimento sobre como ela é pensada dentro da escola, já que o PNEDH dispõe de um capítulo com princípios e ações programáticas voltadas ao segmento. Os professores foram questionados se havia dentro de sua escola ou Organização Não Governamental (ONG) entre os professores e gestores, alguma discussão sobre a educação em direitos humanos, e 69% deles disseram que não há nenhum tipo de discussão sobre o tema. Quando perguntados sobre as propostas pedagógicas dos Municípios ou de suas instituições, o percentual de respostas negativas também foi bem acima chegando a 59% de professores que citaram não haver nenhuma ação programática voltada para o tema de educação em direitos humanos na proposta pedagógica de Municípios ou instituições.

Os percentuais negativos nestas duas perguntas vão de encontro aos percentuais apurados quando as perguntas foram dirigidas a questão da EDH na formação inicial ou continuada dos professores, que também apresentaram número de respostas negativas maior. Para observar estes elementos, precisamos entender o que o professor traz de conhecimentos e vivências na sua bagagem de vida. A pesquisa nos apontou que os professores tiveram pouco ou nenhum contato



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com a educação em direitos humanos desde a sua formação inicial, formação continuada e propostas pedagógicas de escolas e municípios, sendo que a maioria dos professores afirmou não conhecer o PNEDH e o PNDH-3.

Porém, quando a pesquisa foi direcionada às questões práticas sobre ações relacionadas ao tema voltado para os direitos humanos e a garantia de direitos dentro das aulas, as respostas nos apresentaram uma compreensão diferente. Ao serem questionados sobre como a educação em direitos humanos deve ser inserida na escola, 74% dos professores responderam que ela deve ser discutida em todas as disciplinas da escola através da proposta pedagógica institucional, e cerca de 26% responderam que a EDH deve ser aplicada como uma disciplina específica inserida no currículo escolar, e nenhuma das respostas afirmou que a EDH não deve ser inserida na escola, o que sinaliza que os professores entendem a educação em direitos humanos como tema importante na escola.

Ao responderem as perguntas que tinham relação mais direta com as suas práticas pedagógicas, as respostas também mostram resultados que indicam ações importantes na garantia do direito ao esporte, como o acesso todas as crianças no ambiente escolar nas aulas de educação física. Ao serem questionados sobre a postura de um professor que utiliza das aulas de educação física da escola para a aplicação de treinamentos voltados para competições de alto rendimento, 74% dos professores discordaram desta postura. Este questionamento sobre a relação do esporte de rendimento com as aulas de educação física na escola é necessário para uma reflexão inicial sobre o esporte como direito, uma vez que o esporte na dimensão do rendimento se torna excludente.

Na questão voltada à garantia do esporte como um direito a todas as crianças, quando perguntados se os alunos portadores de deficiência deveriam fazer aulas em turmas separadas das regulares, 92% discordam pois entendem que estes alunos também devem estar inseridos nas turmas regulares, praticando esportes. Perguntamos aos professores sobre a questão de gênero, e qual era a opinião deles sobre a participação de meninos e meninas nas aulas. Nas respostas obtivemos um número de 95% de professores que afirmaram que meninos e meninas devem fazer aulas de educação física na mesma turma. Este número é bem relevante também no sentido da inclusão e da igualdade de direitos, uma vez que a discussão sobre os direitos humanos nos arremete ao



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pensamento de uma sociedade igualitária a homens e mulheres.

Ainda com relação à diversidade nas aulas, quando olhamos para as aulas de educação física, sempre nos vem à mente a questão das habilidades motoras e aptidão física, e neste caso, os professores foram questionados se aquelas crianças que não tem boa aptidão para a prática de esportes, bem como os alunos obesos deveriam fazer atividades alternativas de forma separada dos outros alunos, e 90% dos professores discordaram desta postura nas aulas de educação física.

Com essas respostas que apresentam uma opinião mais pessoal de como as práticas pedagógicas podem ser realizadas e que linhas podem ser seguidas nas aulas de educação física, pudemos observar que mesmo a maioria dos professores não tendo contato com o tema da educação em direitos humanos, seja na formação inicial ou continuada, e ainda aqueles que não tiveram o menor contato, como uma leitura simples, a maioria dos professores trazem internamente conceitos que vão de encontro com a proposta dos respectivos planos e programas nacionais de educação e de direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi de compreender como o PNEDH, lançado em 2007, e articulado de acordo com os princípios e ações estratégicas que partiram da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, e se estes documentos impactaram dentro dos ambientes de formação, do ensino superior até a educação básica. Foi possível observar através da pesquisa, que mesmo com um grande percentual dos professores tendo a sua formação inicial nos últimos 15 anos, a maioria destes ainda não teve nenhum contato com os documentos acima citados, o que impacta negativamente no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos no ambiente escolar.

Estamos falando de uma região em desenvolvimento industrial, que mesmo estando no interior do estado do Mato Grosso do Sul, se apresenta como região importante, fazendo divisa com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

o Estado de São Paulo. O que fica evidente é que não há na maioria das escolas ainda, uma proposta pedagógica que insira a discussão acerca do PNEDH nas aulas, e que as ações programáticas voltadas a educação básica ainda não são discutidas neste ambiente em sua maioria.

Porém, a pesquisa nos mostra que, quando voltamos para as práticas pedagógicas da educação física, o próprio esporte já favorece a essa discussão, e os professores mesmo sem conhecer sobre a educação em direitos humanos, já apresentam uma preocupação em desenvolver nos alunos aspectos do respeito às diferenças, se preocupam em incluir seus alunos na prática esportiva, o que já lhes garante o direito ao esporte, e também compreendem que a temática dos direitos humanos precisa ser de alguma forma inserida no ambiente escolar. Essa compreensão do professor de educação física ficou mais evidente quando os participantes da pesquisa foram convidados a emitir a sua opinião sobre o tema ao final da pesquisa, e há uma compreensão de que a educação em direitos humanos pode sim ser trabalhada nas aulas de educação física, pois o tema ajuda no desenvolvimento da formação para a cidadania, e que é importante que se trabalhe desde a educação infantil, já que estas aulas apresentam a possibilidade de resolver conflitos, garantir direitos, e discutir temas como gênero e respeito à diversidade. É um consenso que todo o aluno é um cidadão em formação, e que as aulas de educação físicas aliadas à educação em direitos humanos ajudam na formação, e que é importante ainda que seja trabalhada também em outras disciplinas.

Mas há um entendimento dos professores que falta dentro da formação universitária um espaço em que se possa discutir sobre a questão dos direitos humanos, e como eles podem ser desenvolvidos na prática pedagógica, e que também faltam cursos de formação continuada que trabalhem o tema aliado às aulas de educação física na escola, e que possam ajudar a desenvolver boas estratégias para a aplicação nas aulas.

Concluímos dentro dos resultados apresentados, que as ações programáticas inseridas nos programas nacionais de direitos humanos ainda não estão efetivadas, e que tanto a educação básica como a educação superior ainda não aplicam estes instrumentos na região da costa leste do estado do Mato Grosso do Sul. Fica claro também que o sistema educacional na região ainda não desenvolve um planejamento específico que possa desenvolver ações voltadas ao atendimento dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Programas Nacionais de Direitos Humanos, e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. É possível observar nas respostas, que são realizadas ações isoladas em algumas escolas, mas não de forma coordenada, com Secretarias e esferas governamentais.

Caminhamos para dez anos de lançamento do PNEDH, e a sua divulgação pelos meios responsáveis, seja o Ministério da Educação, ou as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, ainda não focam neste tema de forma mais explícita, principalmente pelos dados colhidos aqui na região. É possível concluir então que ainda falta uma ação coordenada entre as esferas governamentais que possam atender as ações programáticas previstas nos planos voltados aos direitos humanos. Tanto o PNDH-3 quanto o PNEDH evidenciam que o caminho para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, é preciso fomentar um trabalho que começa pela educação, nas suas diversas esferas e, portanto, devemos formar principalmente professores que possam ser multiplicadores dessa cultura. As respostas coletadas mostram que principalmente na formação docente, ainda há uma carência de temas que discutam os direitos humanos e não há uma demanda de cursos de formação continuada que discutam o tema dentro das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Formação de Educadores em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal no 8069, de 13 de julho de 1990**. 6ª Edição. Secretaria de Direitos Humanos - SDH - CONANDA, Brasília: 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso em: 23/03/2016

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 - Acesso em: 23/03/2016

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em:
<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3> - Acesso em: 30/11/2015

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.** 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Censo Escolar 2015.** Brasília, 2016. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21/09/2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação Escola e Docência: Novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Ed. Cortez, 2014

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera (org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela educação em direitos humanos.** Campo Grande - MS: Ed. UFMS, 2013.

MAGENDZO, Abraham; PAVÉZ Jorge Manuel. **Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para educar en la perspectiva controversial.** Primera edición, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México - D.F - 2015. Disponível em:
http://cdhdfbeta.cdhdf.org.mx/wp-content/uploads/2015/10/Educación-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavéz.pdf - Acesso em: 26/10/2015.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8> - Acesso em: 21/03/2016

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Educação em direitos humanos: Diversidade, políticas e desafios.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul. /dez. 2013. Disponível em:
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/issue/view/19> - Acesso em: 15/04/2016

MUJICA, Rosa María. **A Metodologia de Educação em Direitos Humanos.** Instituto Interamericano de Derechos Humanos San José, Costa Rica 2002. Disponível em:
http://virtual.ufms.br/file.php/1935/Disciplina_6_Educacao_em_Direitos_Humanos_e_o_Plano_Nacional_de_E.D.H./A_METODOLOGIA_DE_EDUCACAO_EM_DIREITOS_HUMANOS_TRADUZIDO.pdf - Acesso em: 29/02/2016

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> - Acesso em: 10/04/2016

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** Tradução: Ernani F. da Rosa. 224p - Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão: 2010



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO: aspectos teóricos e práticos

Daniela da Costa Santana. Egressa do curso de Pedagogia, UFMS/CPTL³⁶
Silvana Alves da Silva Bispo. Professora Adjunta. Curso de Pedagogia, UFMS/CPTL³⁷

Resumo: Este artigo é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), e teve como temática as implicações da afetividade na prática docente. O objetivo geral foi compreender a afetividade na relação entre professor e aluno como parte central do processo educativo dentro da perspectiva de uma educação libertadora. E, como objetivos específicos: a) apresentar conceitos de afetividade e; b) refletir a respeito da afetividade na prática docente libertadora e humanizadora. Para esse artigo apresentamos a revisão bibliográfica pautada em diferentes teóricos, tais como Wallon (1968, 1978, 1986); Vigostki (1996, 2000, 2001); Piaget (1995); Freire (1987, 1992, 1997, 1999); Kramer (2006); Libaneo (2004). Partimos do pressuposto de que, para se efetivar uma relação professor e aluno que seja realmente libertadora é preciso estar baseada na confiança, respeito, diálogo, compromisso e afetividade entre outros princípios. Constatamos que é importante que o professor esteja consciente que seu papel vai além do que ensinar conteúdos. É na relação humanizadora entre professores e alunos, alunos e alunos, bem como a organização da atividade educativa que faz com o que aluno seja afetado pela atividade de ensino.

Palavras-Chave: Afetividade. Educação libertadora. Relação professor e aluno.

Introdução

A pesquisa fundamenta-se na necessidade de uma reflexão sobre a relação que o professor exerce na aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola. A escola tem o papel de formação social, intelectual e humana. Para isso há a necessidade de que o aluno seja visto e tratado na sua singularidade tendo, portanto, uma educação de qualidade. Entretanto, a experiência tem mostrado

³⁶ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas. Concluiu em 2017.

³⁷ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. prof.silvana.bispo@outlook.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

que os alunos são tratados de forma coletiva e, nas salas de aulas não raras vezes são desenvolvidos conteúdos fora da realidade destes alunos não respeitando os seus sentimentos e suas relações afetivas particulares.

Temos conhecimento que o papel da escola é fazer com que os alunos se apropriem do conhecimento mais elaborado em todos os aspectos: artes, história entre outras áreas. Ou seja, é necessário que a escola cumpra seu papel de ensino básico e vá além dos conteúdos das grades curriculares. Ou seja, é preciso,

Ampliar as referências das crianças promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado – em outras palavras, articulando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada – é o papel essencial da escola de um modo geral. (AMARAL, 2010, p. 65).

Entretanto, para a aquisição do conhecimento no que se refere às formas mais elaboradas, torna-se importante que o aluno se vincule às atividades de estudo, uma vez que é da escola essa responsabilidade. No processo de aprendizagem se incluem os sentimentos e as emoções. Eles se fazem presentes em todos os momentos de nossa vida desde o nosso nascimento firmando assim laços afetivos com o outro. Partindo disso, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental para uma formação de um cidadão pleno, um ser humano humanizado socialmente.

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a afetividade na relação entre professor e aluno como parte central do processo educativo dentro da perspectiva de uma educação libertadora. E, como objetivos específicos: a) apresentar conceitos de afetividade e; b) refletir a respeito de educação libertadora à luz de Paulo Freire. Alguns questionamentos norteiam nossa escrita: Será que os professores sabem da importância da afetividade na sua relação professor e aluno? Sabem o que é afetividade?

Sabemos que todas as crianças têm direito a educação, esse é um preceito legal. Importante destacar que a educação a que nos referimos é a de qualidade. Entretanto, os mecanismos de avaliação externa e também os internos vem denunciando que a escola está falhando no cumprimento de seu objetivo. Por que será que isso ocorre? Os alunos não estão sendo afetados pelas atividades de estudo? Ora, se as crianças não estão tendo uma educação de qualidade, então a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educação libertadora, ideal pedagógico de Paulo Freire, não está sendo realizado? Trata-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso e, para esse artigo optamos por apresentar a revisão bibliográfica acerca do tema.

1. Afetividade: reflexões teóricas

Nesse tópico temos como objetivo conceituar e problematizar sobre o que é a afetividade. Para isso trazemos o conceito epistemológico da palavra e, a seguir, trazemos as contribuições de Piaget (1995), Wallon (1698, 1978, 1986), Vigotski (1996, 2000, 2001) e outros. Queremos enfocar, portanto, a importância da afetividade na relação professor e aluno e refletir sobre como essa afetação pode ser motivadora ou desanimadora dependendo do modo como o indivíduo é tratado, no caso dessa pesquisa, no ambiente escolar.

1.1 Afetividade

A palavra afetividade provém de “afetivo”, do latim *affectatio*, que significa a impressão interior que se produz devido a um fator interno ou externo. Dessa maneira, subentende-se de que para haver a relação de afeto, para desenvolver a afetividade é preciso algo exterior ao indivíduo. Em outras palavras, a afetividade não é um fator biológico dado à priori, mas é algo que se dá com o desenvolvimento das funções mentais superiores e que só se efetiva na relação com o outro.

Vallejo-Nágera (1997) entende a afetividade como o modo através do qual o nosso ser interior é afetado por tudo aquilo que ocorre à nossa volta, o que provoca sensações e que oscilam entre dois pólos opostos: amor-desamor, alegria-tristeza, recusa-aceitação. Gostaríamos de chamar a atenção para a palavra “afetado”. Pensando no ser humano, na criança em formação e no processo de escolarização, o que seria capaz de o afetar? De que forma as sensações são manifestadas nos mesmos?

Desde que nascemos somos acometidos de variadas sensações, que permeiam o nosso viver, nem sempre essas sensações são boas. Para saber mais a respeito pesquisamos alguns teóricos. Nas palavras de Rojas (1993, p.12), a afetividade é constituída por “[...] um conjunto de fenómenos de natureza subjetiva, diferentes do que é o puro conhecimento, que podem ser difíceis de verbalizar e provocam uma transformação interior que se move entre dois pólos extremos: agrado-desagrado,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

inclinação-recusa, atração-repulsão”. A dificuldade em conceituar a afetividade é expressa aqui por Rojas quando se admite falar de fenômenos de natureza subjetiva.

De acordo com o dicionário filosófico-pedagógico (1997) afetividade, entre outros aspectos, é uma das dimensões da pessoa, caracterizada por uma série de processos psíquicos, entre os quais emoções, sentimentos e paixões, unidos pelas manifestações sentimentais do homem e que se apresentam entre dois pólos: agrado-desagrado, ódio-amor.

Baseado nessas definições podemos considerar que a afetividade funciona como o motor que impulsiona o comportamento humano, visto que ela organiza a maioria das nossas formas de conduta ao realizarmos uma ação. Desse modo, o afeto tem a ver com aquilo que nos afeta e, mediante essa afetação produzimos uma resposta que necessariamente não precisa ser verbal. O afeto, portanto, está em nós e também no outro.

Nessa linha de pensamento, os sentimentos mesmo que não são observáveis desempenham um importante papel na vida de cada indivíduo, pois o indivíduo pode apropriar-se ou não, assimilar ou não, e em diferentes graus, com papel preponderante ou não, de matizes emocionais, com um determinado significado que o faça sentido.

Por conta disso, os indivíduos reagem de maneiras diferentes, pois os sentimentos, como já foi dito, não são observáveis, são privados e relacionam-se com o interior. Entretanto, percebemos sua manifestação, por exemplo: alegria, satisfação, felicidade, tristeza e outros. Num sentido amplo, a afetividade pode ser compreendida como conjunto de emoções, sentimentos e sensações presentes na vida do ser humano.

Esses aspectos desenvolvem-se de modo adequado por meio da vivência sociocultural ao qual o indivíduo está inserido bem como suas relações com familiares e amigos. Essas relações podem ser superficiais ou não, dependendo de seu vínculo afetivo. O afeto apresenta várias dimensões, incluindo os sentimentos subjetivos (amor, raiva, depressão) e aspectos expressivos (sorrisos, gritos, lágrimas) (SOUZA, 2008).

Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. [...] Portanto, os primeiros gestos [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão. (WALLON, 1978, p. 201).

De acordo com o teórico, o aspecto afetivo vem anterior à inteligência, sendo o primeiro e mais forte vínculo que a criança possa ter.

Em relação à cisão entre do intelecto e do afetivo, Marta Kohl (1992, p.76), faz uma leitura dos pressupostos escritos por Vigotski sobre o assunto e destaca que:

A separação do intelecto e do afetivo, diz, Vygotsky, “enquanto objeto de estudo”, é uma das principais deficiências da Psicologia Tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprios”, dissociados da plenitude da vida, das necessidades dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.

Disso decorre que o aspecto afetivo/emocional tem um papel imprescindível no desenvolvimento da aprendizagem e não pode ser menosprezado no processo de ensino. Para Vygotsky existe uma necessidade que a afetividade seja reconhecida como uma força de vontade, ou seja, uma ação volitiva que passa a nortear toda ação humana independente da cultura que está inserida.

De acordo com Piaget (1977), desde o nascimento até a vida adulta o afeto faz parte de tudo o que ser humano realiza no seu cotidiano. A partir dele é que se definem as relações familiares, as amizades que serão feitas, as decisões tomadas. Nesse entendimento, o afeto não pode ser excluído da cognição no processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Em relação a esse tema convém destacar que,

Um primeiro autor que podemos citar como tendo questionado as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados foi o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Em um trabalho publicado a partir de um curso que ministrou na Universidade de Sorbonne (Paris) no ano acadêmico de 1953-54, “*Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*”³⁸, o autor nos advertiu sobre o fato de que, apesar de

³⁸ A relação entre inteligência e afetividade no desenvolvimento da criança (tradução livre)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociadas em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Ele postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. (ARANTES, 2002, p.3)

Sendo assim, podemos entender que no trabalho acima publicado, Piaget conseguiu demonstrar que não existem os estados afetivos sem serem permeados por elementos cognitivos, da mesma forma que não existem comportamentos cognitivos sem carga afetiva. Sem o afeto não existe motivação que leve o ser humano ao conhecimento. Na visão piagetiana, o afeto desempenha um papel primordial no funcionamento da inteligência, pois segundo Piaget, “[...] não se poderia raciocinar sem vivenciar certos sentimentos e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão” (PIAGET, 1977, p.16).

Jean Piaget defende a visão interacionista em que o organismo e o meio possuem ação recíproca. Experiências vivenciadas constituem a base para as construções futuras, embora a relação com outros indivíduos e com o ambiente também influenciam em situações do cotidiano e no modo de agir futuros. Piaget defende, também, que o funcionamento mental da criança possui lógica qualitativa diferente do funcionamento mental do adulto (PIAGET, 1977). Dessa maneira, pode-se dizer que o meio com o qual o indivíduo está inserido e a forma como acontece o seu desenvolvimento, influenciará diretamente na sua formação.

Ainda de acordo com o teórico, a afetividade é fundamental no processo da inteligência, o aspecto afetivo se apoia no aspecto cognitivo no processo de aprendizagem:

[...] assim é que não poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existe afeição sem um mínimo de compreensão. O ato da inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade...) (PIAGET, 1977, p. 16).

Portanto, o que impulsiona a motivação das ações provém da afetividade, Piaget (1977) afirma que as situações que estimulam a inteligência, repercutem também na afetividade e assim consequentemente, nas relações sociais, ainda segundo Piaget o afeto pode acelerar ou retardar a formação das estruturas cognitivas.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A criança conhece da mesma forma que o adulto, ou seja, a ação exterior ou inteiramente interior, provocada pela necessidade, mesmo elementar, evoca o aprendizado. A percepção de um mesmo objeto evoca diferentes perguntas em uma criança, incapaz de classificar e em outra com mais idade, que pense de forma mais ampla e mais sistemática. (PIAGET, 1995, p.14)

Percebemos então que a necessidade que vai impulsionar, ou seja, mobilizar a criança para a ação também acontece com o adulto, o que diferencia é que a criança por conta do movimento intelectual que caracteriza essa interação corresponde às formas de organização cognitiva e esta acontece de acordo com a rede de esquemas já estruturados pelo sujeito. Numa perspectiva piagetiana, a criança é um ser que amplia seus esquemas conforme vivencia situações interativas com o objeto de conhecimento. E ainda, é pertinente dizer que os novos esquemas se formam a partir de outros, anteriormente adquiridos.

Tassoni (2000) realizou uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a sua influência no processo de aprendizagem. Para tanto, a autora traz na fundamentação teórica diversos autores que objetivam elucidar a questão da afetividade e sua relação com a aprendizagem. Um desses teóricos é Wallon que a é descrito como um “[...] estudioso francês com formação em medicina e filosofia (na época não havia curso autônomo de psicologia e a formação do psicólogo vinculava-se ao curso de filosofia), dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade”.

Ainda na esteira do pensamento de Wallon, para explicar a relação do afeto e sua manifestação, ela escreve que “Wallon (1978) entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana.” Explicando melhor,

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. [...] Portanto, os primeiros gestos [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (WALLON, 1978, p. 201, apud TASSONI, 2000, p.5).

Dessa maneira, podemos afirmar que a relação com os pais são as primeiras demonstrações



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de afeto que a criança recebe, ou seja, os primeiros estímulos de sensações acontece no âmbito familiar. Tassoni (2000) ressalta que Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade (1968). Ela explica isso da seguinte forma:

Segundo o autor [Wallon] as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê. Ao defender o caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular.

Ao pensarmos no caráter biológico das emoções e o modo de sua apresentação nas crianças em idade escolar, podemos inferir que, aquelas que estão tristes, que não se encontram motivadas são aquelas que ficam apáticas, ombros caídos, tônus fechado. É como se a criança se fechasse em concha. O corpo biológico age/reage de acordo com os estímulos recebidos.

Wallon não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento no ser humano, em seus estudos ele defendeu que o desenvolvimento se dá integralmente juntos na dimensão motora, afetiva e cognitiva, como na citação abaixo podemos ver que,

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que consequentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação (TASSONI, 2013, p.6).

Por um tempo o bebê não diferencia o que é ele e o que é mundo, o que são os objetos, o que é a mãe e outros. Somente mais tarde com os elementos simbólicos apresentados a ele nas interações sociais, que ele consegue fazer essa diferenciação e é, portanto, nesse momento da relação onde o indivíduo afeta é afetado que encontramos a afetividade em si.

O ato de ensinar, ou seja, o processo de aprendizagem está ligado à afetividade de modo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

indissolúvel. Pensando no ensino escolar, o conhecimento não é transmitido apenas no campo cognitivo, existe uma ligação que permeia a relação professor e aluno que se apoia numa base afetiva, a fala de Almeida (2003) nos ilustra essa relação,

[...] o cenário pedagógico propicia condições transferenciais que permitem reeditar sentimentos hostis e/ou afetuosos que podem impedir ou favorecer o reconhecimento da autoridade do professor para ensinar. A transformação da autoridade formal em autoridade real depende de um campo transferencial favorável à “relação” professor-aluno. (Ibid., p.6)

Na leitura da fala de Almeida podemos ponderar que um professor consciente da sua função social, precisa investir na dialogicidade com o aluno construindo uma relação em que exista abertura para a troca de saberes em sala de aula. Ou seja, em atitudes que possa transparecer a afetividade, assumindo além da teoria, ações que transforme o espaço da sala de aula e também a escola em um ambiente favorável para a aprendizagem. Dessa maneira, a sala de aula deve existir colaboração e desafios constantes entre todo o grupo de modo que o aluno seja afetado pela atividade de estudo.

2. Afetividade e aprendizagem

Os sentimentos afetivos se constroem a partir das relações que as pessoas estabelecem, e essas relações vão dar a noção dessa criança de quem ela é, sendo assim, a qualidade das relações que vai se estabelecendo com o mundo, no retorno que vai recebendo, que vai construindo quem ela é, ou seja, ela passa a entender-se no mundo a partir desse retorno dessa inter-relação que ela estabelece com seus educadores, e a partir daí que ela constrói o seu campo afetivo. É este campo afetivo que propiciará à criança fazer a leitura do mundo a partir das relações pessoais que a afetaram (e afetam) durante o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este, por sinal, é um processo contínuo.

Entendemos assim que para Wallon, a afetividade ou campo afetivo se constroem das relações que se estabelecem, dessas relações constrói nas crianças sinais afetivos, que são os sentimentos, e esses sentimentos vão movê-las a agir e interagir no mundo, portanto, quanto melhores forem as relações que ela estabeleça, ou seja, o clima emocional com que isso ocorre determinará a aprendizagem ou não dos conteúdos.

Nas experiências com o adulto a criança percebe os objetos no ambiente ao seu redor e o seu



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

significado. Dessa maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem por meio da interação social, ou seja, a criança precisa de um adulto ou de um parceiro mais experiente para mediar sua relação com o meio. Vigostky afirma que, “[...] a atividade humana é explicada com referência a influências sociais e culturais e pela reconstituição de seu desenvolvimento histórico na filogenia³⁹ e na ontogenia” (VIGOSTKY apud VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 386). Os autores ainda argumentam que Vygotsky, em seus estudos, “tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social” (VAN DER VEER & VALSINER, 1996, p. 386).

Entendemos assim que no processo de internalização do conhecimento não se leva em conta apenas o aspecto cognitivo, mas também o aspecto afetivo. Esse processo de internalização de conhecimento acontece de maneira dinâmica existindo uma interação entre o meio sócio cultural e subjetividade de cada um.

Vigotsky em seus estudos compreende que o homem desenvolve-se em sociedade, e em suas experiências pessoais que seu comportamento vai sendo construído,

Vigotski (2001) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece. (EMILIANO; TOMÁS, 2015, p.6)

É por meio da mediação com o mundo que recebemos uma gama de emoções que são capazes de despertar em nós os estímulos, Vigotsky compreende que a afetividade está no princípio e no fim de toda atividade humana. No processo de aprendizagem escolar não é diferente dos outros processos que permeiam durante a nossa vida. Emiliano e Tomas (2004), concordam que ao professor é necessário que faça não só com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo, mas que

³⁹ Filogênese: Filogênese estuda a história da evolução humana, nomeadamente a constituição dos seres humanos como sujeitos cognitivos. Ou seja, o sentido filogenético está presente quando a palavra evolução nos remete para o progresso da espécie humana, ocorrido desde as longínquas origens da vida até à forma que os Homens assumem na actualidade. Ontogênese: O conhecimento é encarado como um processo de modificações e adaptações ao meio que desde o nascimento ocorre em todos os seres vivos. Ou seja, verifica-se o sentido ontogenético, quando o termo evolução nos remete para o desenvolvimento do indivíduo, desde a concepção até ao final da vida, a velhice. (<http://filogeneseontogene.blogspot.com.br/2010/11/filogenese-e-ontogene.html>)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. Nesse sentido, Vigotsky (2001) afirma que o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto. (p. 7)

E é por meio dessa relação afetiva positiva que somos estimulados a desenvolver a inteligência, como considera Vigotsky na citação abaixo,

As emoções são divididas em dois grupos, sendo um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação, etc.) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento, etc.). Cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as (VIGOTSKY, 2001, apud EMILIANO, TOMÁS, 2015, p.64)

Como temos demonstrando teoricamente, todo tipo de sentimentos e emoções despertam em nós um estímulo que nos afeta de alguma maneira e, como vemos na fala de Vigotsky, essa afetividade tanto pode ser boa ou ruim, ou seja, esse valor pode ser positivo ou negativo. Assim sendo, dependendo do tipo de conduta do professor ele pode estar incentivando ou desmotivando o aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere a aprendizagem dos conteúdos escolares, é fundamental que os mesmos devem ser apresentados aos alunos de forma leve, desafiadora, questionadora, prazerosa e não como conteúdos maçantes, o professor tem que estar consciente que as suas falas e atitudes ficarão internalizados na memória de seus alunos. Por isso, concordamos que

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001, p. 139).

As emoções passam por todos os tipos de sentimentos da alegria à repulsa, ou seja, ela nos motiva ou nos desmotiva, regulando o nosso comportamento de acordo com o modo que recebemos um estímulo exterior e não é diferente esse processo dentro da cultura escolar.

Dentro do olhar da afetividade, podemos compreender gestos afetivos que vão além da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

troca de carinho. É também respeitar os saberes que o aluno traz consigo, ou seja, enaltecer o seu conhecimento, isso cabe ao professor que em suas práticas, potencialize em todas as formas de saberes dos alunos, ainda de acordo com Freire:

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1997, p. 82).

Educar afetivamente alguém é compreender e respeitar as ideias, saberes e opiniões, cabe ao professor considerar as capacidades das crianças em suas ideias e pensamentos, dar a ela autonomia e oportunidade para tomar decisões, mas também é apontar novas alternativas, problematizar, instigar, favorecer meios que amplie seu conhecimento em nível de complexidade. Acreditamos que, dando ao aluno, oportunidades de atuar de maneira autônoma estaremos educando a criança para a vida, para ser democrático, permitindo que todos os envolvidos dê sua contribuição, tenham vez e voz. Freire em relação à afetividade escreve que ela é constituída no relacionamento com o aluno, no encontro com o educando. Para ele “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente, por ser ético, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética” (FREIRE, 1999, p.66).

A ênfase de Freire quanto ao processo educativo, nos leva a pensar no compromisso da escola com a aprendizagem dos alunos, um compromisso que está objetivado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9394/96, ou seja, por uma educação de qualidade. A educação, portanto, tem uma função social e isso implica assumir que

[...] o processo de aprendizagem é social, [portanto] o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino [que] tornam-se fundamentais. O que se diz, como se diz, em que momento e por quê; da mesma forma que, o que se faz, como se faz, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem. O comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente. Através dos comentários desses alunos, foi possível obter uma amostra de como vêem, sentem e compreendem alguns aspectos do comportamento dessas professoras e a



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

influência destes na aprendizagem. (TASSONI, 2000, p.13)

A aprendizagem é alcançada por meio de um conjunto de processos, é preciso que o professor esteja comprometido com a aprendizagem dos seus alunos e disposto a manter uma relação afetiva amorosa, competente e objetivada caminhando num processo dinâmico de dialogicidade entre o educador e educando, num ambiente onde o aluno seja estimulado a superar-se. A escola e o educador tem a missão de despertar no educando suas potencialidades. Existe uma base afetiva permeando todas as relações dentro desse processo de aprendizagem.

3 Educação libertadora, prática docente e afetividade: pontos de convergência ?

A partir da concepção de Freire a educação é um meio de emancipação do homem de um sistema opressor para a liberdade de vida, acreditando que a educação possibilite as classes populares imergirem na sua realidade social por meio da linguagem, numa relação dialética. O caminho apontado por Freire era um caminho para a relação entre educadores e educando com a proposta que ambos são sujeitos do processo de construção do ensino e aprendizagem de maneira democrática e conjunta “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põe a caminhar.” (FREIRE, 1992, p.79).

Reconhecer e respeitar as vivências dos alunos para juntos criarem um caminho que amplie a possibilidade da aprendizagem de forma que o aluno se sinta parte desse processo, essa relação de generosidade entre o educador e o educando construirá um ambiente que facilitará esse processo, que não somente educa, mas também humaniza.

O processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 1997, p.82)

A afetividade é percebida no respeito entre o educador e o educando, esse sentimento faz parte do processo de ensino e aprendizagem, é o caminho para uma relação que favoreça uma educação libertadora. Diz Freire: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente, por ser ético, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética” (FREIRE, 1999, p.66).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, último livro escrito por Freire, ele sintetiza em três capítulos, saberes que são imprescindíveis a uma educação libertadora, ética, humanizadora. Um desses saberes diz respeito a “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Nesse tópico Freire explica que respeitar o saber do outro não é significa somente acatar o que o outro sabe, mas que, ao partir desse conhecimento, o professor deve favorecer que o aluno usufrua da cultura mais elaborada. Isso exige que o professor “pense certo”. Ou seja,

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2013, p.15)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta de suas e vivências e trazer para a sala de aula e juntos construir, ou seja, elaborar juntos algo que trará significados para aluno. Motivado o aluno terá interesse nas aulas, garantindo um bom desenvolvimento da aula. O professor precisa ter uma atuação que promova a autonomia do aluno, ou seja, não ter o aluno como mero reprodutor do conhecimento ensinado, mas também seja um parceiro nesse processo escolar.

A respeito da formação dos professores, Libâneo (2004) defende que a prática reflexiva seja algo contínuo, buscando novas teorias que possam embasar suas ações ou seja, [...] a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2004, p. 137).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Concordamos com Libâneo, que o professor não se acomode aos conhecimentos e práticas já conhecidas, mas busque sempre aprimorar seus conhecimentos,

Nessa direção, vale dizer que é necessário ao professor uma formação inicial e continuada que possibilite a compreensão do seu papel mediador e da importância de uma prática reflexiva em sala de aula. Talvez esse seja o caminho para que se tenha uma educação de qualidade, na construção de um país, no sentido de contribuir para a formação de pessoas críticas, conscientes de seus atos e não alienadas em uma sociedade que procura manter-se como está sendo essa educação tão necessária para a construção de uma nova realidade social. (EMILIANO, TOMÁS, 2015, p. 70)

Nesse sentido, o professor precisa buscar se aperfeiçoar na busca constante e continua de novos conhecimentos, buscar refletir sempre sobre suas práticas e conteúdos, ter humildade para reconhecer quando suas práticas e conteúdos não tem sido eficientes diante a necessidade de aprendizagem do aluno. Fazer a análise do tipo de aluno que está se formando com suas práticas, sabendo que os alunos são frutos de suas ações dentro da sala de aula, ou seja, o sucesso de cada aluno está, em grande medida, nas mãos dos professores.

Enfim, formar um aluno consciente de seus direitos e deveres dentro da sociedade, um cidadão capaz de atuar em todos os setores de forma plena. A missão do professor não é trazer as respostas prontas, mas estimular, afetar, despertar a busca do conhecimento desse aluno, despertar para a curiosidade científica, acender o desejo por mais e mais conhecimento.

Considerações finais

Esta pesquisa trouxe novos conhecimentos para minha formação como professora. A revisão bibliográfica me oportunizou o pensamento crítico sobre o que é o afeto e ter a consciência que a afetividade é parte do processo de ensino e aprendizagem e que está presente em qualquer ambiente, seja ele escolar ou familiar. Por isso temos que estar consciente de que, das ações e reações que recebemos e a que estamos expostos, depende, muitas vezes do modo como agimos e reagimos.

A pesquisa também nos conscientizou a ter responsabilidade com os conteúdos e métodos de ensino utilizados com os alunos. Isto nos remete ao compromisso ético que é de estar sempre em processo de formação, buscando novos conhecimentos, inovando sempre para ser boa professora



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

diante dos alunos que estão cada vez mais informados e curiosos perante esse mundo de informação que a tecnologia trouxe.

É importante que o professor tenha conhecimento sobre o que é afetividade para poder compreender o seu aluno em todos os aspectos, ou seja, como um indivíduo em sua totalidade e não fragmentado em que os sentimentos estejam separados de pensamento. Conhecer o aluno em sua amplitude propicia respeitar suas condições econômicas, sociais e culturais e, ao mesmo tempo, contribuir para que tenha acesso a meios sociais e culturais mais elaborados. Para isso é importante dispor de sensibilidade para ouvir os alunos em suas dúvidas e angústias, acompanhá-los em suas dificuldades, provocar e propiciar meios para exercer a educação libertadora e não apenas agir sobre o aluno, depositando sobre ele/nele os conteúdos.

Ficou evidente, na pesquisa, que a afetividade permeia todo o processo de escolarização, principalmente na relação professor e aluno. Concluímos também que o campo afetivo e o cognitivo são indissociáveis e elementos inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem, sabendo que a qualidade dessa relação, professor e aluno vai construir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento. É a relação humanizadora entre professores e alunos, alunos e alunos, bem como a organização da atividade educativa que faz com o que aluno seja afetado pela atividade de ensino.

Nas palavras de Paulo Freire e em sua educação chamada de libertadora podemos nos inspirar como professores, para sermos responsáveis em todos os sentidos que atuamos para que possamos formar cidadãos que não sejam oprimidos pelo sistema, mas que sejam livres e capazes de estar atuando na sociedade com clareza dos seus direitos e deveres.

A partir do entendimento de que: o afeto é importante para a aprendizagem; de que o indivíduo pode ser afetado tanto positivamente como negativamente; de que o aluno tem direito a uma educação de qualidade, trazemos Freire para dialogar conosco e problematizar o a educação libertadora. De acordo com a pesquisa de doutorado de Bispo (2016), é por meio de uma educação libertadora, humanizadora que os alunos terão seu direito constitucional garantido, o de uma educação de qualidade.

Referências

ALMEIDA, I. M. M. Z. Pires de. **Os docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise**. Apresentação realizada no Segundo Encontro Mundial dos Estados Gerais da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Psicanálise. Rio de Janeiro, 2003.

AMARAL, Mello Suely; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 53-67

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Diário de um escritor (1873):** Meia carta de um sujeito. Editora Hedra, 2016.

FREIRE, Paulo, **Educação e Conscientização.** In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p.109-130.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido FREIRE, Paulo . Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar.** Olho d'água, 1997.

SOUZA, Rose Keila Melo e COSTA, Keyla Soares. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de piaget, vygotsky e wallon – site educação on line -** 2004.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil:** educação infantil e é fundamental. In: Educação e Sociedade, nº 96, p. 797-818. Campinas: CEDES, 2006.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei Federal nº 9.394/96 e Legislação Congênere, 2. Ed., Vitória, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** Educar, Curitiba, nº 24, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

NAHOUM, C. **La entrevista psicológica.** Buenos Aires: Kapelusz, 1961.

OLIVEIRA, M. K ; TRENTTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002. Valéria Amorim Arantes
http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm#_ftn1.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Rojas, E.. **El laberinto de la afectividad**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. 1993

SOUZA, Maria do Rosário Silva. **Afetividade**: A questão afetiva se bem atendida ajudará seu filho para que tenha êxito na escola. Campinas, 2008. Disponível em <http://www.saudevidaonline.com.br/artigo53.htm>. Acesso em 25 de junho de 2012. 21 TAILLE, Yves de La;

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>> Acesso em: 10 out. 2013.

TOMÁS, Débora Nogueira. **Vygotski**: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, 2 (1): 59-72, 2015.

TUNES, E; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>> Acesso em: 22 set. 2014.

Vallejo-Nájera, J.A. (1997). **Guía práctica de Psicología**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.

VAN DER, VEER, R. E VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996 (VAN DER, VEER, R. E VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996)

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. _____. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

WALLON, H. (1968) **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

WALLON, H. (1978) **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores.

WALLON, Henri. **A atividade proprioplástica**. In: NADEL-BRULFERT J. & WEREBE, M.J.G. Henri Wallon (antologia). São Paulo: Ática, 1986. EMILIANO, Joyce Monteiro;



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

OS PAIS CONHECEM A ROTINA DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL? Reflexões teóricas e implementação de um plano de ação: família e educadores, uma parceria necessária

Patrícia Kelly Trindade Vantini. Pedagoga. Diretora de Centro de E. Infantil⁴⁰
Silvana Alves da Silva Bispo. Professora Adjunta. CPTL/UFMS⁴¹.

RESUMO: Objetivo principal desta pesquisa é investigar a percepção que os pais têm a respeito da rotina em um centro de educação infantil (CEI). A partir da questão norteadora da pesquisa - “Será que os pais conhecem a rotina de um CEI? -, procuramos não só investigar os conhecimentos que eles tinham a respeito do funcionamento deste espaço educativo, mas também verificar seus conhecimentos a respeito do projeto político-pedagógico da instituição em que seus filhos estão matriculados. Seguindo esta linha de pensamento, a pesquisa ainda buscou conhecer o conhecimento dos pais sobre o trabalho desenvolvido pelos professores da instituição. A metodologia partiu do estudo bibliográfico acerca da temática e, a seguir, realizamos uma pesquisa em campo. Os procedimentos de coleta de dados se pautaram por questionários com perguntas estruturadas e semiestruturadas, com dez pais de um centro de educação infantil da rede pública municipal de ensino do estado de Mato Grosso do Sul. O interesse pelo tema da pesquisa tem relação direta com minha atividade profissional. Durante 12 anos de exercício, tanto na docência como na equipe gestora do município, dava-me conta de certo distanciamento – por parte dos pais – em participar das atividades realizadas em CEIs. Essa ausência era comum também nos discursos de professores, coordenadores e diretores. Dessa maneira, ao pesquisar sobre o tema e tendo os pais e professores como sujeitos, juntei-me à diretoria e aos demais professores para expor aos pais o funcionamento de um CEI em contexto real, por meio de visitas para que eles pudessem observar a rotina da instituição, conversar com professores, com a diretora e a coordenadora. Os autores Casanova, Ferreira (2011), Gauthier (1988), e documentos oficiais contribuíram para a investigação do tema. Ao final da visita, previamente organizada pela pesquisadora, foi gratificante o diálogo dos pais, pela possibilidade de lhes esclarecer as dúvidas. Na ocasião, eles puderam sugerir a introdução de algumas melhorias na instituição; reconheceram a importância de sua participação na elaboração dos documentos da escola, como, por exemplo, no PPP, e, ainda, como foi por eles relatado, perceberam “a necessidade de profissionais formados em Pedagogia para trabalhar com as

⁴⁰ Pedagoga formada pela instituição UNIESP. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Docência no Ensino Superior pelo Centro de estudos Avançados de Presidente Venceslau CEVEA; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2014); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (2015). Atualmente Diretora do Centro de Educação Infantil Casa da Vovó Diva no Município de Bataguassu MS.

⁴¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. prof.silvana.bispo@outlook.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

crianças”.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Educação infantil. Família.

Introdução

A partir da década de 1990 para cá, a educação infantil tem passado por inúmeras transformações, como, por exemplo: trabalho didático-pedagógico realizado pelos professores para atender as crianças pequenas, uma nova concepção de infância, a necessidade de reorganização do espaço físico para atender às especificidades das crianças, a exigência da formação docente, parceria com a família, entre outros. Entretanto, percebemos que muitos ainda veem Centros de Educação Infantil como instituições de assistencialismo, principalmente os que atendem a crianças menores de 0 a 3 anos e 11 meses.

Um exemplo de como algumas pessoas ainda confundem a função do ambiente educativo com outro espaço, o de assistencialismo, é quando os pais reclamam que seu filho voltou do CEI para casa com a roupa suja e questionam: Por que não deram banho? Ou ainda, por que meu filho na escolinha só brinca? Por que meu filho não leva tarefa para casa?

Ao lado dos questionamentos dos pais, também é comum ouvir de professores, coordenadores e diretores que os pais não participam assiduamente das atividades realizadas pelo CEI. Por estas e outras questões, sentimos a necessidade de pesquisar sobre que tipo de conhecimento os pais têm a respeito da rotina de um centro de educação infantil. Será que sua percepção é de um ambiente de assistencialismo, em vez de educativo? Eles conhecem o projeto político-pedagógico da escola?

Como docente e técnica pedagógica da educação infantil, percebo que as instituições têm se preocupado demasiadamente com cobranças de participação em inúmeros projetos e atividades extras não previstas no PPP. São fatores que de alguma forma já concorrem para que o tempo seja escasso, mais escasso ainda quando, apesar do dinamismo da instituição, se deve abrir espaço para ouvir os pais.

Neste sentido, a presente pesquisa busca investigar a percepção que os pais têm a respeito da rotina em um centro de educação infantil. Pesquisas dessa natureza em que,



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Escutar as famílias num processo de conhecer o que elas sabem, tanto sobre os cuidados quanto sobre as atividades pedagógicas, a rotina e o tempo da creche, parece ser uma questão a ser mais explorada nas pesquisas de Educação Infantil (CASANOVA e FERREIRA, 2011, p. 53).

As autoras propõem uma iniciativa que vem ao encontro do objetivo do presente estudo, que é investigar a concepção dos pais a respeito do centro de educação infantil e ampliar sua visão a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na escola em que seus filhos estão matriculados.

Trabalhar com educação infantil ao tempo em que representa um privilégio, não deixa de ser um desafio, pois é uma atividade em que o educar e o cuidar caminham juntos, transformando mundos e valorizando a formação humana. Para que isso aconteça, é preciso associar a prática do profissional com o estudo permanente para enfrentar os desafios dos novos tempos. Minha prática e minha observação confirmam o quanto as crianças menores precisam de uma atenção especial de nossa parte, os professores, assim como exigem que estudemos, observemos e entendamos o que cada uma em sua particularidade necessita. Infelizmente, porém, não é uma profissão valorizada, sendo até, muitas vezes, pouco considerada, como se não tivesse importância. E os pais, o que pensam sobre essa profissão? Esta é uma das curiosidades que sempre tive em minha vida profissional.

Sentia a necessidade de aprofundar estudos na área da educação infantil para que pudesse melhor desenvolver as atividades no cargo que exercia. Em 2014, surgiu a oportunidade de participar de um curso de pós-graduação *lato sensu*, em Docência na Educação, voltado à formação de professores, coordenadores, diretores e atendentes que atuam na educação infantil. A atuação nessa área foi uma das exigências para a participação no curso, além da formação em Pedagogia, ou normal superior. O curso de especialização foi oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e como exigência de conclusão, estava prevista a elaboração de um artigo que promovesse a reflexão da própria prática. A partir dessa exigência, não restaram dúvidas de que um item a investigar era se os pais têm conhecimento sobre o trabalho desenvolvido dentro da instituição na qual seus filhos estão inseridos. A pergunta norteadora da pesquisa, e que faz parte do título do artigo, é: Os pais conhecem a rotina de um centro de educação infantil?

O artigo está estruturado em subtítulos. No primeiro, apresentamos a fundamentação teórica



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

acerca da identidade docente, o que antes era visto como o foco de quem transmite conhecimento; hoje, a prioridade é outra: o docente é o articulador, o responsável por oferecer um ambiente acolhedor e com estímulos para que a criança aprenda.

A seguir, seguem-se observações pessoais a respeito dos professores de crianças pequenas, propondo-me apresentar a relação entre a atuação de cuidar e de educar; falarei da importância da formação continuada para entender melhor o processo de desenvolvimento da criança. Também apresentarei a concepção de infâncias e suas transformações.

Na segunda parte, apresentarei o que a pesquisa mostra a respeito dos pais e do trabalho pedagógico em um centro de educação infantil. Nesse ponto, trabalharei as respostas ao questionário realizado e descreverei a visita de um grupo de pais à instituição.

Por fim, discorrerei sobre os resultados da pesquisa nas considerações finais, apresentando os caminhos percorridos pelos pais e a instituição.

1. Professores de crianças pequenas

Na educação infantil, o cuidar, o educar e o brincar aparecem de forma interligada, pois fazem parte de um contexto que envolve uma relação de sensibilidade, afeto e comunicação:

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual, porém, foi acompanhada, nas últimas décadas, de debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos (BRASIL, 1994, v. 1, p. 39).

O que os referenciais afirmam é que não basta ter um instinto maternal para trabalhar com crianças menores; exigem-se profissionais que respondam às demandas atuais de educação para as crianças dessa faixa etária. A seguir, apresentarei uma parte do referencial que fala da função desse profissional:

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1994, v. 1, p. 39).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Os referenciais apontam para a importância da formação abrangente do profissional que atua com crianças pequenas e reforça, ainda, a necessidade de atualização profissional. No passado, quando a preocupação das creches era assistencialista, as pessoas que cuidavam dessas crianças não precisavam de formação; bastava apenas gostar de crianças para passar o dia cuidando delas. Nos dias atuais, além de ter essa prática, exige-se do profissional formação e atualização para poder acompanhar e mediar o processo de desenvolvimento da criança.

Pesquisas e estudos vêm indicando, pouco a pouco, novos caminhos para a educação infantil, com o olhar voltado à formação integral da criança, valorizando o desenvolvimento infantil, a infância e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Embora o ensino seja um ofício universal, sabe-se muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes. É preciso identificar qual o papel do professor de crianças pequenas, ou seja, as crianças da educação infantil. O professor é peça fundamental para o bom desenvolvimento e aprendizagem; portanto, ele é, nos espaços educativos, o responsável direto pela aprendizagem das crianças. Nesse tópico, proponho-me refletir sobre ser professor de crianças pequenas.

Nos últimos anos, muitas pesquisas foram desenvolvidas para definir os conhecimentos mais importantes para a prática pedagógica,

com o objetivo de definir um repertório de conhecimentos para a prática pedagógica, podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto docente, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério (GAUTHIER, 1988, p. 18).

Apesar dos grandes esforços, percebe-se que somente nas últimas décadas surgiu o interesse em descrever a prática docente a partir de pesquisas realizadas diretamente em sala de aula. Essa identificação profissional vem sendo debatida até os dias atuais, pois, durante muito tempo, pensava-se que ensinar consistisse apenas em transmitir conteúdo. Entretanto, para ser um docente comprometido com seu trabalho, sabe-se que não basta conhecer bem o conteúdo. Gauthier (1988) o confirma quando diz que para ensinar é preciso muito mais que conhecer a matéria; é preciso organizar, planejar, avaliar e não esquecer dos problemas das disciplinas.

Apesar de o docente ser visto como sujeito de conhecimento, que gera conhecimento



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pedagógico, hoje ele é visto de uma maneira diferente da que se tinha antes, quando era apenas um repassador de conhecimento. Hoje, diferentemente desses outros tempos, a ideia é que o professor precisa seguir um tipo constante de formação que estruture a teoria e a prática.

Imbernón (2009) destaca que, diferente de outras profissões, o professor precisa ter uma identidade que o defina. É essa identidade profissional que servirá de espinha dorsal para as formações e projetos de trabalho, principalmente para atender as necessidades das crianças. Deve-se lembrar que ela está em constante processo de desenvolvimento, exigindo um pouco mais do profissional que a está acompanhando. Apesar de existirem cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação infantil, em nossa sociedade ainda há conflito entre as ações de cuidar das crianças no ambiente educativo. O conflito é antigo e tem relação direta com a função, antes desempenhada, pelas babás, cuidadoras, amas. Uma pesquisa realizada em 2009 mostra a esse respeito,

O conflito entre a educação e os cuidados (babá ou professora?) sobressaiu nos relatos. Eles expressam também ressentimentos da maneira pela qual a família se relaciona com a creche, ainda permeada de uma visão de tutela, de favor. Reconhecemos que há longo caminho a ser percorrido no que diz respeito a compreensão da educação infantil como direito da criança e opção da família (GOMES, 2009, p. 176).

Apesar dessa dupla visão em relação à identidade do profissional da educação infantil, que não bem distingue babá de professora, vêm crescendo os debates a respeito da concepção sobre a criança, a educação e o atendimento institucional, gerando um novo olhar sobre esse profissional. Este conflito se deve a ranços de um passado remoto, em que a educação infantil era responsabilidade da assistência social, quando não havia nenhum financiamento específico.

O professor da educação infantil exerce importante papel na vida da criança, pois é mediador de conhecimento e organizador de ambientes lúdicos e desafiadores entre a criança e o meio. O professor é observador e promotor do desenvolvimento de cada criança. A ele cabe promover, frisando novamente, promover o desenvolvimento e aprendizagem, para isso deverá buscar meios e metodologias eficazes para que a criança se desenvolva.

Dessa forma, acolher, observar, interagir, além de registrar e identificar necessidades, gostos de cada criança e do grupo, faz parte do trabalho do professor, assim como compete a ele articular



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com a família e a escola os direitos infantis.

2 Infâncias e suas transformações: pequeno histórico

Ao olhar para a infância, percebemos que as concepções mudaram bastante ao longo dos tempos. Na Idade Média, as crianças eram consideradas como adultos em miniatura. Ao longo dos anos, essa concepção tem passado por algumas mudanças.

De acordo com Àries (1975), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. A infância não passava de um período de transição para a fase adulta. A criança era vista como um adulto em miniatura.

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: parvuli. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ÀRIES 1975, p. 39).

O mesmo autor, que faz um estudo sobre a infância na arte ao longo dos tempos, informa que desde quando ela começa a aparecer, na arte medieval, a criança sempre aparece com traços de adultos. Somente no século XVII se multiplicam retratos de crianças sozinhas e com famílias.

No início do século XVII, surge a preocupação com as crianças menores e a maneira como eram educadas, como se pode ver na explicação:

No início do século XVII, surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas por adultos. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento de infância, nesse século, provocou mudanças no quadro educacional (ALMEIDA, SOUZA, BITTELBRUNN, 2010, p. 15).

A partir desse momento, tornam-se claras as preocupações com as crianças pequenas, com a maneira como viviam, com o tipo de aprendizagem que se lhes passava, e o que era necessário fazer para melhorar.

Na concepção atual, a criança é vista como sujeito de direito. Assim, as instituições de educação infantil estão presentes e acompanham essa mudança. No século XX, as instituições



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

(creches) ainda tinham um objetivo assistencialista, o de cuidar da criança enquanto suas mães trabalhavam; hoje, além do cuidar, tem-se um olhar diferenciado sobre ela, expresso no propósito de cuidar e educar, responsabilidade atribuída aos profissionais da educação que devem acompanhar, auxiliar e conhecer a criança em seu processo de desenvolvimento.

A infância pode ou não estar vinculada a uma faixa etária, etapa psicológica ou temporalidade linear, fases que, para Kramer (2007), são sinônimo de experimentações, com tempo de acontecer ou de se inventar.

A autora escreve (*op cit*, 2007, p. 13) que “a infância é entendida, por um lado, como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um”. Ela relata algumas ideias sobre a infância, apresentada pela história humana como períodos e fases vivenciados pelas crianças em épocas em que a infância é apresentada pela sociedade segundo diferentes vivências e costumes, pelos quais cada ser passa do nascimento até os dez anos de idade.

A autora ainda reforça não haver uma concepção exclusiva de infância, pois as crianças não passam pelas mesmas experiências. Mesmo apresentando características comuns em relação aos ritmos de crescimento e necessidades fundamentais - como alimentação, proteção higiene e afeto -, há mais características que diferenciam a infância. A educação infantil é importante no processo de desenvolvimento da criança, pois assume significado em razão de uma concepção que lhe dá sustentação e impõe um direcionamento à ação educativa. Historicamente, diferentes concepções de infância orientam o atendimento da criança.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a concepção que se tem de criança hoje é de um ser histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cognitiva ou cultural, precisa ser respeitada. A criança é um sujeito com identidade própria, em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, cognitiva, social, motora, psicológica, lúdica ou expressiva. (BRASIL, 1994)

3 Direitos da criança: reflexões acerca da legislação

Do ponto de vista da legislação que dá suporte e legitimidade à educação infantil, é preciso recorrer à Constituição Federal de 1988, que define um novo conceito de criança, entendendo-a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

como sujeito de direitos, como um ser social a quem deve ser garantido o direito à educação, à saúde, à alimentação, à proteção e ao lazer. A Constituição Federal de 1988 assegura esse direito como dever da família, da sociedade e do Estado:

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 (*“Caput” do artigo, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010*).

De acordo com a Constituição Federal, a família deve procurar a instituição para efetuar a matrícula, e o Estado deverá ofertar essa educação de qualidade e acompanhá-la.

A integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino que compõem a primeira etapa da educação básica nacional veio por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).

O Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação, define, pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No artigo 21, refere-se às diversas etapas:

Art. 21. São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;

A Educação Infantil é a primeira das etapas da educação básica, a ser ofertada a todas as crianças sem pré-requisitos. É subdividida em dois momentos, o das creches para crianças de até 3 anos e 11 meses, e o da pré-escola, para criança de quatro e cinco anos, conforme apresentado nas Diretrizes:

Art. 5º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximo às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Em uma análise do artigo 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais no município em que foi realizada a pesquisa constatamos que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, com vagas em período integral para crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade nos centros de educação infantil em período parcial para crianças de quatro, cinco e seis anos de idade nas escolas municipais. Quanto às vagas, não obedecem a requisito de seleção; é obrigatória a matrícula de toda criança que complete quatro ou cinco anos até dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

O município também segue a Lei de que crianças que completam seis anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência nessa etapa não é pré-requisito para matrícula no ensino fundamental. Quanto a oferecer vaga próximo à residência, ainda tem sido difícil no município, que possui somente dois centros de educação infantil urbanos e mantém um convênio com outro centro de educação infantil filantrópico, insuficientes para atender a todo o município. Vale, portanto, a prática de matricular o filho onde for possível, mesmo que não tão próximo ao do domicílio da criança.

Sabe-se que a educação infantil é diferente das demais etapas da educação básica, pois é o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, que abrange uma etapa de vida do ser humano repleta de grandes aquisições e conquistas. Percebe-se que, em consideração a esse preceito, nas diretrizes consta que:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Resolução CNE/CEB



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

5/2009 Seção 1, p. 18. 98).

As diretrizes nos ajudam a refletir sobre quais aspectos devem ser seguidos ao se elaborar as propostas pedagógicas da educação infantil, desde a autonomia, a responsabilidade, até a liberdade de expressão, criatividade e ludicidade, vendo a criança sempre como um sujeito de direitos e com capacidade de aprendizagem.

Frente ao grande desafio e às necessidades impostas pelo contexto histórico, social, político e econômico, tem sido essencial a incorporação de avanços científicos na busca e conquista de uma educação de qualidade. O que e como se aprende ao longo da infância pode ser determinante para toda a vida de uma pessoa.

Se, como determina a lei, a criança é vista como um sujeito de direitos, a questão é o que fazer para garantir esse direito. A criança, já ao nascer, é situada em sua primeira instituição, chamada família, a primeira responsável pela garantia desse direito. A educação de qualidade é mais um deles. A questão que se levanta é: será que a família conhece a rotina da instituição para saber se este direito está sendo garantido à criança?

4 Os pais e o trabalho pedagógico em um centro de educação infantil: o que a pesquisa mostra

A metodologia de investigação deste trabalho é de cunho qualitativo, com base em pesquisa-ação, com a finalidade de descrever qual seja a visão dos pais em relação ao centro de educação infantil, e levá-los a conhecer como funciona a rotina do centro em que seu filho está inserido, e a vivenciá-la. A pesquisa-ação, por envolver o pesquisador, exige uma ação ativa por parte das pessoas ou grupos envolvidos no trabalho. A pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, *apud* GIL, 1985, p.14).

A pesquisa foi realizada em um centro de educação infantil que atende a 140 crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade. Essa instituição atende em período integral a crianças da zona urbana. Conta com nove salas, em que atende a crianças por faixa etária, desde o berçário até o



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

jardim I. As crianças de quatro anos formam o denominado jardim I destinado à fase de estimulação à alfabetização.

Após o levantamento bibliográfico, tenho conversado com a diretora da instituição, apresentando-lhe o projeto da pesquisa que, por sinal, foi por ela muito bem aceito. Em uma próxima visita, na hora-atividade das professoras, realizada com a coordenadora, eu e a diretora realizamos uma conversa com o corpo docente da instituição explicando e apresentando os objetivos do trabalho. O projeto foi bem aceito pela equipe gestora e pelos professores da instituição. A partir desse momento, marcamos, como grupo, uma data que ficaria à escolha dos pais, comprometendo nessa operação a participação da equipe gestora.

Na próxima visita à instituição com a equipe gestora, as mães foram convidados a participar da pesquisa. Nesse momento, foi-lhes apresentado o objetivo do trabalho. Depois de haverem aceito, formou-se um grupo de dez mães de diferentes salas da instituição.

Para a escolha procedeu-se de forma aleatória, pois, conforme chegavam à instituição para buscar seu filho, se lhes apresentava o tema da pesquisa e se perguntava se gostariam de participar; em seguida, aos que haviam aceito integrar o grupo, foi apresentado o objetivo da pesquisa.

Em outro momento, cada um dos envolvidos no projeto, em sua própria área de atuação, pedia aos pais que respondessem a um questionário com perguntas referentes à *escola*, com o objetivo de saber sua opinião sobre a instituição e sobre a rotina dentro de um centro de educação infantil.

Por isso, que investigar o que a família sabe sobre as atividades da creche é evidenciar também os mecanismos de comunicação entre os pais e instituição do ponto de vista da própria família (CASANOVA, FERREIRA 2011 p. 54).

Dez mães se dispuseram a responder ao questionário. Algumas delas responderam na própria instituição, em uma sala reservada pela diretora da escola; outras, preferiram levar para casa e devolveram no dia seguinte. As mães participantes da pesquisa tinha em média de 20 a 35 anos de idade, segundo dados da tabela seguinte:

Estado civil	Porcentagem
Casada	50%
Divorciada	25%
Solteira	25%



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O nome das mães será omitido. Daremos a elas nomes fictícios para preservar-lhes a identidade. Antes de responder ao questionário, foi-lhes entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que se apresentava a pesquisa e se esclarecia que a participação era voluntária, sendo-lhes facultado desistir sem qualquer prejuízo ou problema.

Após dez dias, procuramos essas mães para convidá-las a permanecer na escola durante um período para se inteirar da rotina. Apenas cinco mães disseram poder destinar a isso o período da manhã, ficando então marcado o período para daí a dois dias, a partir das 8h30min. Das cinco, somente três compareceram. Tentamos contato com as outras, mas não foi possível seu comparecimento. Tentamos transferir o compromisso para o período vespertino, mas ninguém compareceu. Mais uma vez, procuramos os pais para tentar outros dias, mas não conseguimos alcançar o objetivo.

Como relatou a diretora da instituição, há diferentes tipos de pais: há os que consideramos “presentes”, e são os que sempre estão atentos ao que acontece na escola; há os que só aparecem em dias de reunião e, infelizmente, os que só aparecem no dia da matrícula. Antes de tecermos qualquer julgamento, concordamos que “os pais e mães precisam de um programa de orientação sobre a educação e a formação de seus filhos, demonstrando preocupação em promover a interação entre escola e família (VEQUI, 2008 apud CASANOVA, FERREIRA, 2011 p. 58).

Mesmo não comparecendo o número esperado de pais, deu-se continuidade à pesquisa com quem estivesse presente. A visita, com os pais que compareceram, realizou-se com sucesso, pois visitamos a escola sala por sala; os professores explicavam como era realizado o trabalho com cada turma, e qual era a rotina. Os pais aproveitaram para perguntar e tirar suas dúvidas.

Com o encerramento da visita, juntamos os pais, professoras, diretora e coordenadora da escola para um bate-papo. Com essa conversa, foi possível explicar aos pais sobre os documentos da escola, regimento interno, projeto político-pedagógico e planejamentos dos professores. Este momento foi muito rico porque, através dele, além de conhecer o trabalho da instituição, os pais também deram sugestões, entre elas a de que a escola, no início do ano, convidasse os pais para conhecer a rotina da instituição e orientá-los, quando preciso fosse, para receber ajuda nas atividades quando a considerassem necessária.

No decorrer da visita foram tiradas fotos, todas com autorização prévia e mediante o Termo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de Consentimento Livre e Esclarecido. Em uma das turmas os pais viram uma das professoras fazendo a estimulação dos movimentos de um bebê com uma bola; esse momento é importante para o bebê, pois o ajuda em sua coordenação física e motora. As outras professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil trabalhavam com outras crianças, com bolinhas coloridas, músicas, processos importantes para o desenvolvimento da linguagem oral e coordenação motora, enquanto outra professora preparava o cantinho para higiene pessoal. Foi explicado para os pais que todos os bebês tomam banho antes de almoçarem.

Durante a visita, as professoras explicaram como são desenvolvidas as atividades e qual é a rotina da instituição, como elaboram as atividades, em que momento param para planejar, explicando que esses momentos de planejamento são trabalhados junto com os professores de outras salas. A explicação da rotina para os pais faz parte do projeto apresentado previamente para as professoras, e todas manifestaram interesse em contribuir e ajudar na avaliação do mesmo.

Passados os momentos iniciais, os pais começaram a interagir com os professores e também com as crianças. Faziam perguntas e sanavam suas dúvidas a respeito do funcionamento e planejamento de atividades. Nesse momento, mamãe Flor do Campo comentou: “Agora entendo a necessidade de ter profissionais formados em Pedagogia para trabalhar com as crianças”. Em outro momento os pais observam as crianças brincando e cantando com a professora do maternal I; tivemos o privilégio de ver as crianças ensaiando para a apresentação de encerramento do ano.

Ao perguntar o que sabiam sobre a instituição, a mãe Flor do Campo respondeu “ser muito importante para o bairro, onde as mães podem ir trabalhar e deixar seus filhos com segurança onde serão muito bem tratados e alimentados e retornarão com segurança no final do dia”. A mãe Flor de Lis fez questão de registrar: “Não tenho nada a reclamar da instituição; sempre que precisei, fui bem atendida”.

No questionário, perguntamos: “Como você imagina que seja a rotina de trabalho das professoras e auxiliares dentro do centro de educação infantil no qual seu filho está inserido?” A mãe Jasmim respondeu: “Com certeza, muito difícil, pois são muitas crianças que precisam de atenção, cuidados e dedicação, mas, com certeza, gratificante”.

Em sequência, perguntamos o que mais gostavam na instituição. Todas as mães disseram gostar muito da atenção e do cuidado que as crianças recebiam dentro da instituição. Mãe Rosa



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

escreveu: “Gosto do ensino, pois minha filha já sabe escrever o nome dela”. Percebemos na resposta da mãe que a Educação Infantil está relacionada à preparação para a aprendizagem da leitura e escrita, como uma preparação para o Ensino Fundamental.

Na oportunidade, perguntamos aos pais qual o conhecimento deles a respeito do projeto político-pedagógico da escola, pois nos interessava saber o que sabiam e pensavam a respeito deste documento. De dez pais, cinco disseram saber que a escola tinha documentos que necessitavam da participação deles. Contudo, apenas uma das dez mães que responderam ao questionário dissera saber o que é um projeto político-pedagógico. Mãe Violeta disse “conhecer o projeto politico-pedagógico da escola” e saber da importância de ele ser realizado de forma coletiva, acrescentando: “Tive acesso ao PPP da escola, pois sou estudante de Pedagogia e realizei estágio na escola”. Nesse caso, a mãe só teve acesso ao documento por fazer o curso de Pedagogia e ter realizado o estágio curricular no Centro de Educação Infantil. Esse foi um ponto registrado para que, em ações futuras os pais tenham acesso e conhecimento de forma clara e objetiva a respeito do documento.

O projeto político-pedagógico é um documento importante para a escola, pois é elaborado de forma coletiva, e admite a possibilidade de pais, alunos professores e servidores participarem, unindo-se ou separando-se de acordo com suas necessidades. No projeto político-pedagógico, podemos encontrar as organizações das atividades educativas, a rotina, a organização, os objetivos e linhas de trabalho da instituição. Ou seja,

Olhando de modo mais específico, no que concerne ao projeto político-pedagógico, o processo inovador orienta-se pela padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. O projeto político-pedagógico visa à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Ele tem o cunho empírico-racional ou político-administrativo. Neste sentido, o projeto político-pedagógico é visto como um documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso (VEIGA, 2003, p. 271).

Sabemos que o projeto político-pedagógico é um documento norteador da escola e que preciso contar com participação de todos em sua elaboração. Através desse questionário, observamos que alguns pais sabem que existem documentos que necessitam da participação deles, mas não têm acesso a esse documento.

Ao perguntarmos o que as crianças faziam durante o dia na instituição, mãe Lírio respondeu:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

“Além dos cuidados com a higiene, alimentação, brinca e estuda”. A mãe Azaleia disse: “Brinca com os coleguinhas, canta, assiste a vídeo”

No artigo de 2004, Casanova e Ferreira Moro escreveram a respeito do que as mães sabem sobre as atividades que as crianças desenvolvem na escola, embora sem as saber especificar.

Nessa pesquisa, por meio das entrevistas, as mães usuárias [da creche] apenas conseguem reconhecer como positivo ao desenvolvimento da sua criança o tempo e as atividades da creche, mas não especificam o que as crianças fazem, como e por quê (CASANOVA; FERREIRA, 2011, p. 55).

Ao responder às questões, uma professora esteve ao lado de cada mãe, prontificando-se caso houvesse alguma dúvida. Foi interessante porque a mãe Flor do Campo disse: “Vou escrever aqui o que meu filho diz quando chega em casa: o que fez na escola”.

Perguntamos também se alguma delas havia realizado alguma visita à instituição no horário de funcionamento. A mãe Violeta conhecia a rotina por ter realizado estágio do curso de Pedagogia; a mãe Rosa disse “ter realizado uma visita no período de funcionamento, mas não conhecia a rotina”. As outras oito mães disseram não conhecer instituição no horário de funcionamento nem lhe haver realizado visita.

A instituição é um espaço importante para a criança se desenvolver, principalmente em relação a regras e socialização. Na instituição, ela não faz tudo o que quer, na hora em que quer e do jeito que quer. Para isso existe uma rotina e a criança consegue internalizar rápido a rotina, as regras e os combinados.

Quando perguntamos sobre o limite dado às crianças, a mãe Margarida disse: “É necessário ensiná-las a ter regras e quando minha filha não cumpre com o combinado, não deixo ela brincar com o celular, que é algo que ela gosta.” A mãe Jasmim disse: “Ainda não faço combinados com minha filha, pois ela só tem oito meses de idade”. Cada mãe tem um jeito próprio de agir e isso também depende da idade das crianças.

É comum ouvir professores se queixando de que os pais não participam das atividades desenvolvidas no CEI, como já foi escrito no início deste artigo. Uma das formas de participação é por meio de reuniões de pais e mestres. Assim, perguntamos aos pais se eles participavam dessas reuniões e foram unânimes em responder positivamente. Ao pedirmos que deixassem alguma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sugestão para que os demais pais também tomassem parte mais ativamente, nem todas responderam; apenas as mães Violeta, Margarida e Flor de Lis disseram que as reuniões poderiam permanecer no período noturno, por combinarem melhor com os horários de trabalho dos pais.

Interrogadas sobre as atividades que consideravam mais importante realizar no centro de educação infantil, mãe Flor do Campo respondeu: “Brincadeiras, ações de higiene, atividades que possam deixá-los felizes e com vontade de participar”. A mãe Margarida disse: “Brincar e estudar”. Mãe Violeta sugeriu: “Alimentação e brincadeiras”.

Quanto à importância de a família participar das atividades realizadas pelo Centro de Educação Infantil, mãe Rosa respondeu: “Acredito que a participação do pai na escola incentiva muito a criança a gostar da escola e ver que tudo que ela faz seus pais estão aí, do seu lado, aplaudindo. Isso se reflete no futuro dela, de ser uma pessoa do bem”.

Durante o período passado na instituição, a diretora e a coordenadora acompanharam todo o processo, disponibilizando-se a ajudar no que fosse preciso, acompanhando atentamente cada fala dos pais. Os professores recepcionaram os pais muito bem, mostrando e explicando o trabalho realizado no dia a dia. A equipe do centro de educação infantil colaborou muito para a conclusão do presente artigo.

Considerações finais

Este estudo teve como motivação a necessidade de responder ao questionamento: os pais conhecem a rotina de um Centro de Educação Infantil? Para responder, primeiramente, foi feita a pesquisa bibliográfica a respeito da temática; posteriormente, procedeu-se à pesquisa qualitativa para analisar a maneira como as professoras a havíamos aplicado na ação, o que nos aproximou da problemática vivida na instituição pesquisada e possibilitou uma melhor reflexão sobre o assunto.

Os autores nos levaram a compreender coisas importantes: como a educação infantil está organizada; que a criança é um sujeito de direitos; nos deixou clara a consciência da parceria da família, primeiro, para assegurar um direito da criança, e, segundo, para nos dar um retorno sobre a atividade da instituição com a criança, confirmando que de fato seu olhar é diferente do passado, quando desempenhava uma ação apenas assistencial, contra um desempenho, hoje, mais comprometido com a vida da criança.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Antes de a educação infantil ser uma responsabilidade institucional, já existiam espaços em que as crianças eram cuidadas. Entretanto, era um espaço criado para que os pais pudessem trabalhar e deixar seus filhos em um lugar seguro e no final do dia pudessem pegá-los seguros e limpos. A atual educação infantil tem uma preocupação social e com o desenvolvimento da criança, proporcionando a ela momentos e meios para que esse desenvolvimento aconteça.

O espaço da educação infantil é um espaço público, diferente do doméstico e do fraternal, com a finalidade específica de permitir experimentações, criações e formas diferentes de sociabilidade. É um espaço de acontecimentos acompanhados por alguém que se chama professora, que não é mãe, nem tia, nem os colegas são irmãos. Tudo isso ajuda a criança a gerenciar outras relações de afeto e amizade.

Para preparar este ambiente acolhedor e estimulante e organizar a rotina, proporcionar atividades de acordo com a idade das crianças, são necessários profissionais adequados, que conheçam cada etapa de desenvolvimento da criança.

Este artigo também serviu de oportunidade aos pais para exporem seu conhecimento e sua visão a respeito da instituição, o que foi possível após visita, diálogos e esclarecimento de dúvidas. Os pais tiveram a oportunidade de conhecer e saber como é organizado o centro de educação infantil no qual seu filho está inserido, e de conhecer o trabalho desenvolvido, o que ajudou a aumentar a confiança no trabalho institucional.

Ao final da visita, foi gratificante o diálogo com pais, pela possibilidade de esclarecer dúvidas, pelas sugestões que puderam dar para que se melhorassem algumas coisas na instituição, por reconhecerem a importância de sua participação nos atos e documentos da escola. A diretora da instituição, em reunião com os diretores de outras escolas realizada pela Secretaria de Educação, comentou o quanto havia sido positivo o presente trabalho, fato que estimulou a Secretaria de Educação aos demais diretores para que estendessem o projeto a todos os Centros de Educação Infantil do município.

Referências

ALMEIDA, Ordália Alves; SOUZA, Regina A. M.; BITTELBRUNN, Ivonete B. A. **Práticas Pedagógicas**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ARIÈS, Philippe. O sentimento de infância/Descoberta da infância. In: ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. Tradução de Dora Flaksman.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set/dez.2009.p. 179-197.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

CASANOVA, Letícia; FERREIRA, Valéria Silva. Famílias de crianças e escola: relações em foco. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011.p. 51-63.

BRASIL. 1988. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. In: file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 11 out. 2015

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por Uma Teoria da Pedagogia**. Ijuí: UNIJUI, 1998. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2015; http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 out. 2015

IMBERNÒN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**. São Paulo: Cortez, 2009.

IGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação Regulatória ou Emancipatória? In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, Dezembro 2003. p. 267-281 Disponível em: www.cedes.unicamp.br

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beaucauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 2- Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento

Resumo expandido



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PEDAGOGOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tábata Caroline Vilela (UFMS)

Introdução

A avaliação é uma prática presente no processo de interação entre os homens e encontramos trações deste tipo de relação na história da humanidade. Seu objetivo inicial relaciona-se à necessidade de medir o grau de conhecimento de um sujeito na condição de aprendiz por outro na condição de mestre. Já em 2.205 a.C. Depresbiteris (1989), destaca que o imperador chinês Shun, examinava seus oficiais a cada três anos, com o fim de promovê-los ou demiti-los.

No Brasil o sistema de avaliação existe desde a época da colonização, com escolas jesuíticas que tinham como função domesticar os nativos, por meio de um ensino baseado na repetição, com o intuito de ocorrer à memorização.

No início do século XX já havia a preocupação de como era usada a avaliação da aprendizagem. Muitos autores contribuíram nesse rico processo, mas destacaremos apenas um. Por meio de Depresbiteris (1989), temos um autor que contribuiu nas principais idéias de aprendizagem para o domínio, Bloom (1963) defende a idéia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo. Cabe à escola esforçar-se para assegurar experiências de aprendizagem bem sucedidas, no campo das ideias e do autodesenvolvimento, a todos os estudantes. Como podemos observar a ideia de uma educação contínua não é nova, e a função da escola de garantir aprendizagem e o autodesenvolvimento dos alunos também não. Bloom pressupõe que o domínio da aprendizagem é teoricamente disponível para todos, se houver possibilidade de encontrar meios de ajudar cada estudante.

Assim esse trabalho aponta os resultados de pesquisa realizada com pedagogos-docentes na educação infantil, acerca da avaliação da aprendizagem, que foi realizada em duas escolas de Educação Infantil do município de Castilho/SP. Por meio da revisão da literatura pertinente, foi



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

possível reunir e sistematizar uma parcela significativa do conhecimento produzido sobre a avaliação da aprendizagem no Brasil, apontando a sua função no processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Na parte campal desta pesquisa executamos um estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas com 03 pedagogos-docentes na educação infantil. Percebemos, por meio da análise das falas dos sujeitos como eles entendem/concebem a avaliação da aprendizagem. Concluímos que os professores entrevistados sabem, com clareza, qual a função da avaliação da aprendizagem, destacando que desenvolvem com as crianças os meios necessários para retro-informar a prática pedagógica com o objetivo de garantir a aprendizagem.

Avaliação da aprendizagem: pressupostos teórico-práticos

A avaliação da aprendizagem tem a função de diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno, compreender o estágio de aprendizagem que o aluno se encontra e a qualidade do seu conhecimento. Caso o aluno não esteja alcançando o objetivo esperado, cabe ao professor providenciar meios necessários para que aconteça o avanço no processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Assim, é por meio da avaliação da aprendizagem que o professor poderá saber como seus alunos estão avançando no processo de construção do conhecimento, e também como auxiliá-los e incentivá-los nesse processo. Como afirma Depresbiteris (1989):

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então, permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem. (DEPRESBITERIS, p. 45)

A avaliação da aprendizagem, não tem como função selecionar o melhor aluno e nem para atribuições de notas e conceitos, mas sim, tem como função promover a aprendizagem e diagnosticar as dificuldades que os alunos enfrentam, auxiliando cada um na construção efetiva do conhecimento, até que todos alcancem o objetivo esperado pelo professor. Como cita Vasconcellos (2008), a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de todos os alunos. Assim, a escola colabora com a formação de cidadãos que possam compreender o complexo mundo que vivemos e nele poder intervir, por meio do conhecimento.

Portanto, é necessário o professor saber qual o propósito, o sentido da avaliação da aprendizagem, para que não venha ocorrer resultados negativos, frustrantes na sala de aula. Pois, cabe ao professor saber diagnosticar as dificuldades que o aluno enfrenta, para poder ajudá-lo a alcançar a aprendizagem, a construção necessária do conhecimento.

No caso da educação infantil a avaliação da aprendizagem é entendida como acompanhamento que coloca ao pedagogo o desafio de entender e executar práticas avaliativas enquanto estratégia de coleta de dados do desempenho das crianças.

A documentação pode também ser usada para avaliar o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das aptidões de uma criança. Quando os professores enfrentam os desafios (...) a avaliação individual lhes dá segurança de que cada criança está aprendendo o que precisa para ter êxito na escola. A avaliação diz ao professor o que cada criança sabe ou não sabe e o que pode e o que não pode fazer (HELM e BENEKE, 2005, 145-146)

Concepções de pedagogos sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil: uma análise possível dos dados

Por meio de questionários, professores que lecionam na educação infantil da rede pública de ensino, falam sobre a importância da avaliação da aprendizagem. É necessário destacar que na educação infantil não são utilizados provas ou avaliações escritas, pois nessa fase os alunos ainda não são alfabetizados.

Assim, depois de análises obtidas com os questionários respondidos pelos professores, foi possível saber como esses professores utilizam a avaliação. Consideram a avaliação da aprendizagem um fator necessário para diagnosticar como está o processo de ensino aprendizagem do aluno. Por meio de observações e atividades desenvolvidas diariamente na sala de aula, o professor pode obter um diagnóstico do aluno, permitindo saber se o mesmo conseguiu assimilar o conteúdo, caso o aluno não tenha conseguido, é necessário então que o professor retome o conteúdo, variando os métodos de ensino, a fim de que todos consigam aprender.

As avaliações na educação infantil são obtidas por meio de atividades escritas e orais e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

atividades realizadas na sala de aula, segundo os professores é necessário que se faça um acompanhamento diariamente do progresso dos alunos, usando fichas de anotações para cada aluno, para assim saber se o mesmo está conseguindo avançar nos conteúdos aplicados.

Nessa fase da educação infantil, os professores além de trabalhar com a pré-alfabetização dos alunos, trabalham também valores morais, regras de boa convivência, respeito, higiene pessoal, egocentrismo, entre outros. Considerando também os valores sociais de cada criança, pois na sala de aula há uma diversidade de situações que prejudicam a aprendizagem dos alunos. Assim o professor tem que saber lidar com cada situação, respeitando o limite de cada aluno. Contam com a ajuda de psicólogos, terapeutas e fonoaudiólogos, além de outros meios que ajudam nesse processo.

Por meio dessas análises foi possível observar que os professores entrevistados estão andando no caminho certo, pois é por meio da avaliação diagnóstica que o professor pode saber o progresso de aprendizagem de cada aluno. Como afirma Villas Boas (2004), a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos.

A avaliação é uma grande aliada para o professor, por meio dela se obtêm respostas sobre o ensino aprendizagem, sobre como o professor está desenvolvendo esse ensino, se precisa mudar ou não o método de ensino, por meio da avaliação o aluno também saberá se obteve o conhecimento, a aprendizagem. Como afirma Depresbiteris (1989):

A avaliação no seio da atividade de aprendizagem é uma necessidade, tanto para o professor como para o aluno. A avaliação permite ao professor adquirir os elementos de conhecimento que o tornem capaz de situar, do modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno. A este último, então, permite verificar em que aspectos ele deve melhorar durante seu processo de aprendizagem. (DEPRESBITERIS, p.45)

Na educação infantil percebemos que a concepção de acompanhamento está presente no discurso dos sujeitos desta pesquisa, considerando que apontam os portfólios como estratégia avaliativa. Registrar e documentar os trabalhos realizados pelas crianças na sala de aula é uma forma dos professores acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas. Como afirma Barbosa e Horn (2008):

A documentação é construída através da observação, dos registros e das interpretações



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

acerca daquilo que acontece na sala de aula, pois é documentando o que o grupo realiza conjuntamente que professores e crianças desenvolvem a consciência e as consequências de seus atos. Ao realizar o trabalho de registro na sala de aula, o professor auxilia na construção de significados coletivos e compartilhados sobre aquilo que está sendo estudado por meio da contextualização e da criação da possibilidade de aprendizagens significativas. (BARBOSA E HORN, p.95)

O portfólio consiste em uma coleção de trabalhos e produções feitas pelas próprias crianças, na qual apresentam evidências de sua aprendizagem. Trabalho realizado pelo professor para registrar o progresso de cada criança. Por meio de portfólios, os professores que foram entrevistados, também registram o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na sala de aula, acompanhando de modo significativo o que foi trabalhado. Assim:

A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento. A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão. (BARBOSA E HORN 2008, p. 119)

Considerações Finais

Por meio deste trabalho foi possível refletir sobre a importância da avaliação da aprendizagem em diferentes contextos, porém, observa-se que avaliar não consiste apenas em criar um instrumento de avaliação, mas transformá-lo em um instrumento de crescimento, reflexão para professores e alunos, onde o professor reflita sobre a sua capacidade de provocar o processo de construção dos aspectos cognitivos dos seus alunos e onde os educandos possam refletir sobre o processo de construção da aprendizagem desenvolvida diariamente em sala de aula. Assim, a avaliação da aprendizagem é um instrumento de fundamental importância para professores, pais e alunos, pois nos provoca a refletir sobre os diferentes processos de avaliações que devem ser formativa, reflexiva, diagnóstica, processual e contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CATANI, DENICE BARBARA. GALLEGO, RITA DE CÁSSIA. Avaliação. SP: UNESP, 2009.

DEPRESBITERIS, LÉA. O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora. SP: EPU, 1989.

HARRIS, JUDY. BENEKE, SALLEE. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto alegre: Artemed, 2005.

HOFFMANN, JUSSARA. Avaliação mediadora: uma pratica em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HELM, JUDY HARRIS. BENEKE, SALLEE. O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2005.

LUCKESI, CIPRIANO CARLOS. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, CELSO DOS SANTOS. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, CELSO DOS SANTOS. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad 2008.

VILLAS BOAS, BENIGNA MARIA DE FREITAS. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

LITERATURA E ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS QUÍMICOS POR MEIO DO TEXTO LITERÁRIO

Leandro Passos (IFMS CPTL)⁴²

Samara Melo Valcacer (IFMS CPCB)⁴³

Antonio Jorge Pinho de Mattos (IFMS CPTL)⁴⁴

Resumo: Esta comunicação oral propõe-se a refletir sobre o metal pesado Ferro e a ação do homem ao manipulá-lo de forma equivocada, resultando em prejuízo ao meio ambiente. A reflexão irá ocorrer por meio do texto literário poético intitulado “Tragédia”, de autoria do bolsista Antonio Jorge Pinho de Mattos (PIBIC/EM-CNPq), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul Campus Corumbá, do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Metalurgia. A proposta insere-se na pesquisa “Literalizando os metais pesados: estudo de elementos químicos por meio do texto literário”, contemplada pelo Edital 035/2017 da Pró Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPI do IFMS, cujo objetivo é conscientizar alunos tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio sobre a contaminação no meio ambiente. No poema produzido, o autor-bolsista dá um tratamento literário e científico ao rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais, ocorrido na tarde de 5 de novembro de 2015, enfatizando a inserção de Ferro na região. Para tanto, serão levados em consideração os apontamentos de Morin (2006), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”; da Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999 e seu Art. 1º sobre questões de Educação Ambiental; de Silva (2013), no artigo “Proposta para tornar o ensino de Química mais Atraente”; de Chassot (1990), em “A educação no ensino de Química”; de Morin (2006), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”; bem como os de Cândido (1995), em “O direito à literatura”.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem de Ciências. Educação Ambiental. Metais pesados. Poluição. Texto literário.

⁴² Doutor em Letras. Professor EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de Português – *Campus Três Lagoas*. leandro.passos@ifms.edu.br.

⁴³ Doutora em Ciência e Engenharia de Materiais. Professora EBTT e Coordenadora do Curso Superior de Tecnologia em Processos Metalúrgicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus Corumbá*. samara.valcacer@ifms.edu.br

⁴⁴ Estudante do Ensino Médio Técnico Integrado em Metalurgia, 5º Período do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – *Campus Corumbá*. Bolsista PIBIC-EM/CNPq. ajtonemattos@gmail.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Introdução

Os metais, dentre os quais o Ferro, são todos os elementos químicos cujos átomos apresentam como principal característica a capacidade de perder elétrons e formar cátions. Isso acontece por conta de sua baixa energia de ionização. A definição precisa de metais pesados ainda é um assunto em evolução; não existe um conceito específico para esses metais em especial.

Vale ressaltar que já se é sabido sobre a grande influência do homem sobre o meio ambiente. As alterações feitas pelo ser humano têm sido sobremaneira rápida e acumulativa, ao passo que as alterações naturais, geológicas e biológicas sobre a superfície da terra são mais lentas. A atividade humana, como se vê, vem aumentando os níveis de metais pesados nos ecossistemas, provenientes de atividades de mineração, de indústrias de galvanoplastia, e do despejo de efluentes domésticos.

Embora os metais sejam apenas úteis em pequenas quantidades para o homem, como o ferro, zinco, magnésio, cobalto, se a quantidade limite desses metais for ultrapassada, eles se tornarão tóxicos ocasionando problemas de saúde.

Ao se pensar esta proposta, não há como abster-se da reflexão sobre interdisciplinaridade na educação e, portanto, tratá-la no âmbito das Ciências Sociais. Tal perspectiva justifica-se, pois este campo de natureza interdisciplinar constitui-se como objeto de produção do saber enquanto prática docente de socialização de conhecimento. Ainda sobre este aspecto, vale salientar que isto decorre do fato de serem processos educativos constituídos nas e pelas relações sociais nas quais o ensino e a aprendizagem significativa são objetivos propostos.

A aprendizagem das Ciências, dentre as quais a Química está inserida, tendo em vista a sua complexidade ao envolver cálculos matemáticos, equações, símbolos químicos etc., apresenta bastantes dificuldades por alunos do Ensino Fundamental e Médio. Silva (2013, p. 1613), no artigo “Proposta para tornar o ensino de Química mais Atraente”, explica que, infelizmente, o “ensino de química segue ainda de maneira tradicional gerando nos alunos um grande desinteresse pela matéria mesmo a química estando presente no nosso cotidiano”. O ideal seria, porém, que a aprendizagem de tal disciplina possibilitasse, aos alunos, a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de maneira abrangente e integrada, a fim de que estes possam, assim, julgar, com conceitos e fundamentos, as informações adquiridas nos mais diversos contextos, afora o meio educacional, a saber, a escola.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

As considerações de Silva (2013) estão em consonância com as de Chassot (1990), em “A educação no ensino de Química”, quanto afirma que a melhor alternativa para trabalhar os conceitos químicos em sala de aula é relacioná-los com a vida e o cotidiano dos estudantes, o que nesta proposta de comunicação oral ocorre por meio do texto literário de gênero poético.

Cândido (1995), em “O direito à literatura”, traz importantes contribuições a esse respeito, ao dizer que a literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos. Para o autor, os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Barbosa (1994, p. 23), em “A literatura nunca é apenas literatura”, explica que o que se lê como literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia: “Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária”. Deste modo, acredita-se que a leitura de textos literários pode ser um modo de atrair os alunos para a prática de leitura e, principalmente, repensar questões voltadas à conservação do meio ambiente.

A literatura, então, como um método de ensino e de aprendizagem de Ciências e Educação Ambiental, para se pensar o Eixo 2 - Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento em questão da “XIX Semana de Educação – Educar para a libertação: concepções de Paulo Freire”, confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem.

Portanto, acredita-se que a literatura pode ser, sim, um elemento para a reflexão sobre o ensino aprendizagem de Ciências e Educação Ambiental, tendo em vista que a Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999 relata em seu Art. 1º, que Educação Ambiental são os processos em que indivíduos e coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, o que é essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 2005). Entretanto, muitas vezes, a abordagem tradicional sobre o estudo de Ciência limita a compreensão do estudante.

Desenvolvimento

Nesta comunicação oral, o conhecimento significativo dos elementos químicos é de suma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

importância para se pensar a inserção dos metais pesados no meio ambiente, fazer, aliás, que deve estar atrelado à ação do homem.

Oportunizar a reflexão das Ciências e da Educação Ambiental por meio da linguagem artística da Literatura é um modo de amenizar os conceitos abstratos da disciplina Química, muitas vezes, considerados complexos por parte dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O interessante é que tais conceitos façam sentido para os alunos. Além disso, cabe a instituição Escola pensar práticas que possam minimizar e extinguir problemas socioambientais.

Morin (2006), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, pontua que não é preciso destruir disciplinas, contudo é necessário integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência como as ciências estão reunidas. Para o autor, tudo deve estar integrado, para oportunizar uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade. Para o autor, essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes.

Neste sentido, conjugar o estudo dos elementos de químicos metais pesados por meio da linguagem literária é uma forma de contribuir para a conscientização sobre o tema meio ambiente e poluição de forma a incentivar e seduzir os alunos para pensar, de forma crítica, portanto acadêmica, o assunto, além de, evidentemente, proporcionar ao professor meios significativos de se pensar a prática docente.

A abordagem tradicional limita a compreensão do estudante sobre os elementos químicos contidos na tabela periódica. O conhecimento dos elementos químicos é de suma importância para se pensar a inserção dos metais pesados no meio ambiente. Sendo assim, cabe a instituição Escola pensar práticas que possam minimizar e extinguir problemas socioambientais.

Logo, será feita a leitura do texto literário – poema - “Tragédia”, observada a inserção dos elementos químicos no texto e apontado o modo como o professor pode refletir o ensino e a aprendizagem não só de Ciências, mas também a linguagem literária do texto em estudo.

Considerações finais

O professor, no exercício da docência significativa, demonstra relação com seus saberes, diante de manifestações que ecoam advindas de determinadas situações promovidas pela própria



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

docência na modalidade educacional em que exerça suas atividades.

As origens dos conhecimentos, enfim, dos saberes são variadas, uma vez que são oriundas de ordem pessoal, de formações iniciais e continuadas, de situações diversas de sala de aula, de reflexões sobre as práticas, entre outros fatores que se consubstanciam no êxito do exercício profissional, dentre os quais a pesquisa com os próprios alunos na instituição escolar.

Esta comunicação oral faz parte de uma pesquisa ainda em andamento, cujo objetivo é a produção de textos literários voltada aos elementos químicos de metais pesados. A proposta justifica-se não só por conta da grande dificuldade que os alunos do Ensino Médio possuem ao sair do ensino fundamental e, portanto, ingressar no Ensino Médio, mas também por conta da significativa inserção negativa destes elementos no meio ambiente.

O profissional em formação e aquele que já está atuando precisa oportunizar o amplo diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento aos estudantes, como também pesquisadores e membros de movimentos sociais sobre os fundamentos que sustentam e embasam as suas reflexões, os seus estudos e suas ações em Educação Ambiental, no sentido da partilha de experiências por meio de discussões.

Referências bibliográficas

BARBOSA, J. A. **Literatura nunca é apenas literatura**. São Paulo: FTD, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº. 9.795** de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, 2005.

CANDIDO, A. O direito a literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHASSOT, A. **A educação no Ensino de Química**. Ijuí: Unijuí, 1990.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

SILVA, S. G. da. As principais dificuldades na aprendizagem de Química na visão dos alunos do

Ensino Médio. Anais do IX CONGIC – **Congresso de Iniciação Científica do IFRN** – Tecnologia e Inovação para o Semiárido, páginas 1612-1616, 2013.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



EXPERIÊNCIAS NA APRENDIZAGEM: ABORDANDO ÁFRICA E ESCRAVIZAÇÃO AFRICANA NO BRASIL NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Livia Becari Ferreira Silva, Thamyres Alessandra Patrício⁴⁵

Coautora: Cintia Lima Crescêncio⁴⁶

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO: O intuito deste trabalho é tratar especificamente sobre as experiências de estágio obrigatório das acadêmicas Livia e Thamyres na escola estadual do Mato Grosso do Sul, Padre João Tomes, onde aplicaram oito aulas para alunos do ensino fundamental, abordando a temática África e escravidão africana no Brasil. Ao longo deste trabalho será explicado a metodologia de ensino, os relatos de andamento de cada aula, como se deu sua produção, quais fontes foram usadas e principalmente o aprendizado adquirido em seu período de regência. Também será tratado do comportamento dos alunos em sala de aula, se foi necessária uma adequação ou alteração do plano de aula por parte das estagiárias para melhor desenvolvimento ao longo das aulas, quais atividades foram propostas, se foram bem-sucedidas ou se não atingiram as expectativas, quais metodologias usadas para aprendizado do conteúdo foram atrativas e quais não atingiram o interesse dos estudantes, e claramente, se as crianças conseguiram absorver o conteúdo aplicado de forma satisfatória, ou se poucos conseguiram aprender ao longo das oito aulas. Por fim, demonstrar a importância de se tratar e como desenvolver a temática africana em sala de aula, com o intuito de não reforçar os estereótipos, e sim expandir a visão dos estudantes para os acontecimentos, apontar outros ângulos, e novas formas de compreensão.

Palavras chave: Aprendizagem. Experiências. África. Escravidão. Brasil.

Introdução

Como abordar África em sala de aula? Quais fontes e materiais usar? Qual a visão sobre o tema que você, enquanto professor, quer transmitir para os estudantes? Em experiências de estágio obrigatório, foi possível desenvolver o tema, a partir de oito aulas previamente planejadas e trabalhadas em dupla.

Foram produzidas aulas que buscavam tratar desde a vida cotidiana dos povos naturais da

⁴⁵ Acadêmicas do Sétimo semestre do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, (UMFS/CPTL).

liviabecari@hotmail.com, thamyresalessandra92@hotmail.com.

⁴⁶ Coautora Prof.^a Dra. Cintia Lima Crescêncio, Curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UMFS/CPTL).

climahist@gmail.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

África, sua cultura e políticas básicas, destacar a chegada dos europeus ao continente e as consequências depois do ocorrido, em seguida, abordar o tráfico negreiro, e a chegada dos africanos nos portos brasileiros. Também foram destacados os motivos pelos quais a entrada dos povos africanos no sistema escravista ocorreu e a consequente substituição de mão de obra indígena, entre outros temas destacados como violência, fuga, economia, cartas de liberdade, quilombos e mocambos.

O objetivo em sala, era trazer uma nova perspectiva dos estudantes perante os acontecimentos, e buscar olhar além da visão dos portugueses e colonizadores para todo o processo de escravização.

Desenvolvimento e caracterização das aulas:

A primeira aula desenvolvida, foi aplicada no dia 29/05/2017, trazendo uma introdução ao que seria tratado ao longo dessas oito aulas. Inicialmente aplicando uma avaliação diagnostica para entender a noção prévia que os estudantes teriam com relação a África antes e depois da sua colonização, e sobre a mão de obra escrava no Brasil.

Ao decorrer da aula, as crianças realizaram a atividade e em seguida com a utilização de slides foi trabalhado a cultura africana antes da chegada dos europeus no continente, destacando a servidão familiar, o desenvolvimento econômico dos impérios e reinos, como Mali e Congo, destacando líderes importantes como Sundiata Keita. Ao final da aula foi tratado sobre a importância dos Griôs e da tradição e cultura oral, assim, sendo possível desenvolver uma atividade coletiva na segunda aula.

Autores importantes como Alberto da Costa Silva em seu livro “A enxada e a lança: A África antes dos portugueses” que destaca a riqueza da cultura africana antes da colonização, aborda os reinos como Gana e Mali, trás uma abordagem diferente do que se é acostumado a tratar em salas de aula. Ou então, Vansina, autor que aborda os estudos sobre a tradição oral e sobre como é sua natureza. Para o autor é importante interpretar tradições, se atentar as características verbais, e a outros aspectos de grande importância.

Essa bibliografia serviu de base para a produção, da primeira e segunda aula, pois foi dado segmento a importância dos Griôs na tradição oral. Nesta aula, foi promovido um debate em sala,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

onde todos os alunos deveriam participar do entendimento de um texto exibido em sala através de Datashow.

A fonte se tratava da “História de um griot do século XX – Makunzo Kiok”, onde era retratado na visão dos africanos, a chegada inesperada dos europeus na África, sendo essa uma fonte muito rica e interessante de ser trabalhada em sala, pois pode fazer com que os estudantes tenham um novo ponto de vista sobre o assunto.

A aula foi preenchida totalmente com o debate e deixou os alunos bastante instigados a falar como cada parágrafo se desenvolvia.

A terceira aula, do dia 02/06/2017, foi interessante e bastante produtiva, tanto como a segunda, os estudantes se prenderam bastante as imagens exibidas em slides, sendo uma aula funcional, expositiva e dialogada.

O tema tratado era sobre as rotas de comércio entre colonizadores e líderes africanos, destacando a questão de compra e venda de escravos, e em seguida ao longo das explicações, foi mostrada as estruturas e situações ocorridas dentro de um navio negreiro e qual era o objetivo do tráfico negreiro, e por fim, relatando como era seu desembarque e exibições para vendas nos portos brasileiros.

Em seguida, na quarta aula de 05/06/2017, o tema tráfico, saiu um pouco de destaque, para abordar como e porque se deu a escravização dos africanos no Brasil, explicando brevemente sobre a mão de obra indígena e seu desfalque econômico, como se deu a transição de uma mão de obra para outra, algumas crianças perguntaram sobre a questão de mão de obra indígena e os motivos de sua demanda, e foram dadas explicações sobre seu cotidiano e sistema familiar, ao qual não estavam acostumados a um sistema trabalhista totalmente novo e forçado.

Foi explicado também, sobre as doenças e fugas em massa, que provocavam um desfalque enorme no rendimento de trabalho escravo e consequentemente um desfalque econômico, o qual foi necessário pensar em uma nova mão de obra para o trabalho forçado, sendo esse o escravizado africano. A partir de então, foi abordada temática sobre as diferentes formas de trabalho escravo no Brasil, destacando os trabalhos domésticos, o trabalho nas plantações e nos engenhos, fora os trabalhos a parte que as mulheres ou homens escravizados faziam para conseguir conquistar suas cartas de alforria. Tema este que foi abordado na seguinte aula.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Autores importantes foram usados para compor o planejamento das aulas, como Alencastro em “História da vida privada no Brasil 2” que destaca as formas de tratamento entre senhor e escravo, sobre as vestimentas e diferentes formas de trabalho do negro escravizado, ou então os textos de Silvia Hunold Lara, sobre “Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil” e “Campos da Violência – Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro”, que são textos importantes para compreender as formas de trabalho ou o tratamento usado pelos senhores e como era a relação entre os senhores e seus escravos, este sendo importante para compreender o que levou as mulheres e homens escravizados a lutarem por sua liberdade através da compra das cartas de alforria.

A quinta aula se desenvolveu em torno de uma explicação inicial e em seguida sobre uma atividade em grupo. O tema era as cartas de alforria e as formas de conquista. Como embasamento teórico para o conhecimento prévio para as aulas foram utilizados textos de Bezerra “Nos seios da escravidão: um olhar sobre alforrias negociadas por mulheres escravas” e outro de Mauricélia Medeiros Silva, este intitulado “Cartas de alforria, a luz da liberdade: “Concedo a liberdade com a condição de me servir”, artigos muito bons para a produção de aulas com a temática “alforria”.

Bezerra destaca em seu artigo, os motivos pelos quais as mulheres negras lutaram pela compra de cartas de liberdade, principalmente para conquistar a liberdade de seus filhos, netos, ou irmãos, maridos. E o artigo de Silva, relata como se dá as diferentes formas de serviços prestados para conquistar o direito as cartas de liberdade.

Ao fim da explicação, a atividade se iniciou, reunimos os estudantes em 5 grupos com média de 5 a 6 crianças por grupo, e pedimos para eles analisarem diferentes cartas de alforrias que foram transcritas. Eles deveriam entender qual era o motivo de sua liberdade, e apontar as características básicas, como por exemplo de qual ano se tratava a produção da carta, quais os motivos levaram o senhor a conceder a carta de liberdade e quais eram os nomes envolvidos na negociação.

A expectativa era que os alunos conseguissem desenvolver bem a atividade em grupo proposta. Porém, a atividade não se desenvolveu bem, os alunos não souberam se enturmar em grupos, não conseguiram se reunir com facilidade, e apenas dois grupos conseguiram terminar a atividade e entregar a tempo antes do fim da aula.

É bastante comum, em experiências de estágio, os planejamentos não se desenvolverem com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

facilidade, ou as aulas não atingirem as expectativas desejadas. Foi esse o caso, e serve de aprendizado para que o futuro professor saiba planejar melhor suas propostas de atividade.

Em segmento, a sexta aula, ministrada no dia 07/06/2017, buscava tratar da temática sobre fugas e formações de quilombos. Os textos base, para a formulação das aulas foram “Liberdade por um fio – história dos quilombos no Brasil”, dos autores Gomes e Reis, e também, novamente do autor Gomes, o texto “A hidra e os pântanos – mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)”. Tais textos, se destacam como muito importantes para a compreensão do surgimento de comunidades quilombolas e para a compreensão do motivo das fugas dos negros escravizados.

Outro texto interessante para se abordar resistência é “Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista” de Silva e novamente do autor Reis, que destaca os conflitos, as negociações, as fugas, os maus-tratos, entre outras vertentes.

A aula, prendeu a atenção dos estudantes boa parte do tempo, pois foram analisadas imagens sobre alguns quilombos bem conhecidos da época, como “O buraco do tatu” e “Quilombo dos palmares”, os alunos também gostaram de ver imagens de anúncios de jornais de época que destacavam a fuga de um escravo e a recompensa a ser ganha, se capturassem novamente e levassem ao seu dono. Durante a aula, também, foram trabalhados dois poemas que abordavam a força de palmares e a importância e representatividade dos quilombos.

Ao longo das aulas, foram discutidas as diferentes formas de fugas, coletivas, ou individuais, as estatísticas de quantos homens, mulheres, crianças e idosos fugiam, e em seguida, explicou-se como ocorriam os desenvolvimentos de quilombos e quais seus sistemas econômicos e militares, para manter a ordem e segurança. O buraco do tatu, foi usado como exemplo pois, era composto por armadilhas estratégicas que auxiliavam na segurança do local. O quilombo dos palmares foi usado como exemplo de força e representatividade, pois, durou muito tempo, ao longo de sua existência teve a liderança de grandes homens e mulheres como Zumbi e Dandara dos palmares, além de ter uma força militar e econômica muito grande. O uso dos poemas foi para reforçar a importância deste quilombo.

É interessante que os alunos tenham essa noção de passado e presente, por isso, na sétima aula, foi retomado o assunto de quilombos, e imagens foram anexadas a slides e exibidas através de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Datashow, para que os estudantes pudessem observar as comunidades quilombolas que existem ainda hoje.

Ao decorrer da sétima aula, foi feita uma revisão básica de todos os temas e conceitos trabalhados ao decorrer dos encontros e por fim, a construção de um mapa conceitual foi realizada, assim, sendo possível a criança compreender de forma básica as temáticas das aulas anteriores.

A oitava e última aula, foi ministrada no dia 12/06/2017, e para finalizar o plano, foi aplicada novamente uma avaliação diagnostica, com perguntas um pouco mais complexas, assim, os alunos responderiam e demonstrariam se conseguiram absorver os conteúdos aplicados.

A primeira avaliação diagnostica pedia para que os alunos descrevessem o que entendiam sobre a África antes dos europeus, sobre o tráfico negreiro e sobre a escravidão negra no Brasil.

As respostas das crianças eram parecidas. Acreditavam em uma África onde todos eram livres e felizes, que o tráfico negreiro era a forma de locomoção dos africanos para o Brasil, e lá sendo escravos, e essa escravidão brasileira foi apenas algo muito terrível.

Ao fim do período de regência, as crianças entendiam as estruturas dos reinos africanos, compreendiam a servidão familiar, e tinham uma visão da chegada dos europeus a África a partir do ponto de vista dos próprios africanos. Tinham também, a noção de resistência dos negros escravizados e a composição de seus quilombos. Sendo assim, absorveram boa parte do conteúdo trabalhado. Basicamente, a conclusão do estágio teve seu fim, satisfatório.

Considerações finais:

Ao longo deste trabalho, foi possível a compreensão do desenvolvimento das aulas e da relação entre estudantes e estagiarias. Os pontos de vista que precisavam ser apontados, foram apontados, e a intenção era realmente essa, ou seja, mostrar novas perspectivas aos estudantes, diferente daquelas as quais eles já estavam acostumados a ver.

Abordar África em sala de aula e escravidão no Brasil, pode ser clichê e ajudar a reforçar as perspectivas de pontos de vista sempre do colonizador, senhor de escravo, dominador. Mas, se buscar novas fontes e “expandir os horizontes”, poderá construir temáticas a partir de outros olhares, dos africanos, dos povos originários, do escravizado, daqueles que lutam e resistem.

Mesmo sendo apenas uma simples e primeira experiência de estágio obrigatório, vale a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

importância de tentar buscar novos eixos, e apesar de algumas situações em sala não terem atingido as expectativas desejadas, mesmo assim, é rico o aprendizado obtido.

As intenções deste trabalho foram abordar através de relatos sobre experiências reais em sala de aula, como podemos enquanto professores, buscar nos renovar e melhorar em quesito de didática.

Bibliografia:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **História da vida privada no Brasil 2**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

BEZERRA, Nielson Rosa. **NOS SEIOS DA ESCRAVIDÃO: um olhar sobre alforrias negociadas por mulheres escravas. Freguesia de Santo Antônio da Jacutinga – Século XIX**. Rio de Janeiro: Revista Outros Tempos, 2010.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos – mocambos, quilombos E comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)**. São Paulo: Editora UNESP: Editora Polis, 2005.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da Violência – Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro – 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARA, Silvia Hunold. **Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil**. São Paulo: Proj. História, 1998.

REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio – história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Eduardo. REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Mauricélia Medeiros. **Cartas de alforria, a luz da liberdade: “Concedo a liberdade com a condição de me servir...”**. Cáceres, MT: Revista História e Diversidade, 2013.

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: A África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira Participações S.A, 2009.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO (coord.). **História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO DOS ALUNOS: FORMAÇÃO DO CONCEITO NUMÉRICO

Isabel Cristina Coutinho Carlos –
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Programa Docência Para a Educação Básica
Bauru/ SP
E-mail para contato: belcoutcarlos@yahoo.com

Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto (orientador) –
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Programa Docência Para a Educação Básica
Bauru/ SP

RESUMO

A presente pesquisa é um trabalho de articulação entre teoria e prática, de caráter qualitativo com características de pesquisa-ação. Com este trabalho, busca-se a compreensão do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de alunos da Educação Infantil de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Com a atual pesquisa, que se encontra em andamento, pretende-se desenvolver uma Sequência Didática com a utilização de jogos que terá como objetivo o desenvolvimento de procedimentos de ensino visando à formação do conceito numérico dos alunos. Devido à ausência de procedimentos metodológicos que garantam a apropriação do conceito numérico pelos alunos, tem ocorrido uma significativa defasagem na aprendizagem na disciplina de matemática. Ao sistematizar o conteúdo a ser trabalhado com os alunos, o educador deve levar em conta as especificidades de sua turma, partindo do conhecimento prévio dos mesmos e levando-os a um aprofundamento, ou seja, fazendo com que toda atividade cognitiva passe da ação a representação. Para que ocorra a formação de conceitos o educador deve propor diferentes atividades visando que o aluno consiga dar uma mesma resposta para diferentes estímulos e em diferentes situações de aprendizagem. O ensino da matemática na Educação Infantil deve iniciar-se por meio da exploração de objetos, da contagem e organização de materiais, atividades lúdicas que envolvam jogos, agrupamentos, etc. Assim, os conhecimentos prévios dos alunos juntamente com as atividades sistematizadas pelo educador, os levarão a tarefas de abstração e formalização do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Matemática. Conceito de Número.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, representa uma importante fase no processo de aprendizagem da criança. Nesse período, onde a criança inicia sua vida escolar, ela já possui o que Vigotski denomina de “pré-história da aprendizagem”, nesse processo, os professores fazem uma mediação da criança com o mundo de forma intencional proporcionando-lhes vivências que os levarão a uma atividade interpsíquica. O trabalho com o eixo de matemática nessa etapa visa desenvolver o raciocínio lógico dos alunos e fornecer subsídios para que ocorra a alfabetização matemática. O trabalho com o eixo de Matemática, pode se afirmar que não vem sendo trabalhado com qualidade efetiva, devido à ausência de procedimentos metodológicos que garantam a apropriação dos conceitos numéricos dos alunos. Esse pode ser o motivo que os levam a ter uma significativa defasagem na aprendizagem desta disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental, constatado por avaliações externas do governo. Pretende-se, com a presente pesquisa que se encontra em andamento, desenvolver uma Sequência Didática que utilizará jogos como procedimentos metodológicos, visando à formação do conceito numérico dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento infantil é uma questão que norteia o trabalho dos educadores com as crianças na Educação Infantil. Nos primeiros meses de vida a criança se interessa pelos brinquedos, pois por meio deles ela se comunica com o mundo. Em um segundo momento a criança passa a se interessar pelos brinquedos em si, ou seja, pelos objetos e suas funcionalidades. Nesse momento, a criança passa a assimilar como os indivíduos se relacionam e agem com os objetos socialmente constituídos. Essa fase de trocas de significados dos brinquedos é a primeira crise do desenvolvimento psíquico que a criança passa. No entanto, estudos atuais da neurociência, afirmam que por mais que os bebês recebam as necessidades básicas como higiene e alimentação, se houver a falta de comunicação, ou seja, a falta de relações afetivas, ela poderá sofrer enfermidades que poderão acarretar sequelas por toda vida. (Tolstji, 1989). Por volta dos dois anos de idade a criança



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

da um salto evolutivo na linguagem. Essa é a segunda crise do desenvolvimento, onde a criança começa a contestar as regras estabelecidas pelos adultos, assim se forma um novo período, novos objetivos da atividade. Nessa fase começa a surgir o jogo-simbólico, jogo de papéis que predominará até por volta dos seis anos. Nesse período o uso de objetos não mais constitui um desafio. A criança começa a perceber a diferença entre querer e poder. Desta maneira, suas brincadeiras começam a ser de “imitar” o que os adultos fazem, começando a reproduzir as ações dos adultos e apossando-se do mundo concreto dos objetos constituídos pela humanidade. Nesse aspecto, Arce (2004, p. 21) pontua que:

No brinquedo a criança realiza ações que estão além do que sua idade lhe permite realizar, agindo no mundo que a rodeia tentando aprendê-lo. Neste ponto o papel da imaginação aparece como emancipatório: a criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade. A criança reproduz ao brincar uma situação real do mundo em que vive, extrapolando suas condições materiais reais com a ajuda do aspecto imaginativo. Para que a criança possa tornar real uma operação impossível de ser realizada na sua idade, ela utiliza-se de ações que possuem um caráter imaginário, o faz de conta entra em cena [...]

Na faixa etária de quatro a cinco anos, na qual se realiza a presente pesquisa, os jogos simbólicos se ampliam e se tornam mais complexo, podendo ser acordadas as regras previamente. Sobre os jogos simbólicos nessa faixa etária, Martins (2007b, p. 74) afirma que:

[...] neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada.

Para que aconteça a formação do conceito numérico dos alunos, o educador tem que ter em mente que a sala de aula é um local de sistematização do conhecimento, onde ele é um articulador do processo que garante aos alunos a apropriação do saber cultural e científico adquirido historicamente, não podendo acontecer de forma não intencional.

Sendo assim, sabendo-se que o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por aquilo que ela já sabe (conhecimentos prévios) juntamente com aquilo que ela pode vir a saber (conhecimento sistematizado pelo professor/ conhecimento escolar), a escola deve possibilitar ao aluno a aquisição de conteúdos que viabilizem o desenvolvimento das atividades intelectuais. Nesse



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sentido, Duarte (1996, p.40) destaca que:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominada.

Sabendo-se que na Educação Infantil, o jogo é uma importante ferramenta, pois contribui para o desenvolvimento da criança na área da matemática, Giardinetto e Mariane (2007, p. 192) pontuam que:

Neste contexto teórico, é que o trabalho com jogos na área da matemática se fundamenta, pois ao jogar vários esquemas das funções psicológicas superiores, são acionadas: a linguagem, a memória a atenção, a vontade, o sentimento, assim como os valores e atitudes. O jogo cria uma ZDP da criança, sendo a atividade do jogo um elemento mediador entre a ação da criança e o saber matemático.

Destaca-se nesse ponto que o jogo é diferenciado do brinquedo, para se jogar, algumas habilidades devem estar desenvolvidas, pois o jogo possui uma linguagem específica, regras e é caracterizado por um objeto. Sobre isso, Giardinetto e Mariane (2007, p. 185) apontam que:

“No jogo certas habilidades são necessárias para o desenvolvimento da atividade, por exemplo, saber contar antes de participar de jogos que envolvam números. Portanto, no jogo a criança não só desenvolve a cultura lúdica, mas enriquece-se com ela”.

O brinquedo faz com que a criança utilize o faz de conta para investigar a realidade e constitua-se socialmente. O objeto na brincadeira, não precisa ser estruturado, a criança utiliza do imaginário para realizar suas atividades do brincar.

Ainda sobre o jogo, Giardinetto e Mariane (2007, p. 186) afirmam que:

É importante saber trabalhar conteúdos inerentes ao jogo, aos brinquedos e às brincadeiras, que favoreçam a formação/apropriação de conceitos. Por exemplo, o professor poderá descobrir nesses recursos didáticos possibilidades de desenvolver situações-problema,



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conceitos de operações, estimativas e cálculo mental, além de poder considerá-los um suporte para representações e ações.

Para o trabalho com a Formação de Conceitos Numéricos, existem alguns esquemas mentais que devem ser desenvolvidos com atividades lúdicas. São eles: Comparação; Classificação; Seriação (ou ordenação), Sequenciação; Inclusão; Correspondência biunívoca e Conservação. Verificando-se a importância de se utilizar jogos no ensino da matemática na educação infantil, o presente trabalho utilizará destes recursos lúdicos e terá como resultado final o desenvolvimento e sistematização de atividades que se tornarão uma Sequência Didática respeitando os esquemas mentais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino escolar deve ser um ensino sistematizado, produzido historicamente, pois o saber não sistematizado cientificamente (não intencional) aprende-se no dia-a-dia, portanto a escola, local onde acontece o ensino sistematizado, deve utilizar procedimentos metodológicos específicos para proporcionar a apropriação do conhecimento dos alunos. (Saviani, Duarte, 2012).

Sendo assim, a presente pesquisa defende que na educação infantil, para garantia da apropriação de conceitos, um dos procedimentos metodológicos efetivos para o ensino da matemática é a utilização de jogos. Portanto, almeja-se a criação de uma Sequência Didática que garanta a apropriação da formação do conceito numérico dos alunos com a utilização de jogos.

4. REFERÊNCIAS

ARCE, A. “O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel”. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, 2004, p. 09-25, abr.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a Educação Escolar: Algumas hipóteses para uma Leitura da Pedagogia da Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia USP. São Paulo, V. 7, n.1/2, p. 17-50, 1996.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

GIARDINETTO, J. R. B; MARIANI, J. M. O Lúdico no Ensino da Matemática na Perspectiva Vigotskiana do Desenvolvimento Infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** Campinas. Alínea, 2007, Cap. 8, p. 185-217.

MARTINS, L. M. “Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos”. In: ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, Alínea, 2007b, p. 63-92.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad.** Moscou, Progreso, (1989).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O EXERCÍCIO DE EMPREENDER E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Katiana Azambuja Silva (UFMS)⁴⁷

Conrado Rodrigues Silva (UNESP)⁴⁸

Fernando Ferreira Anselmo (UEMS)⁴⁹

O presente trabalho apresenta dados do projeto: **Tecnologia na ponta da Língua com a Matemática** realizado na Educação de Jovens e Adultos no primeiro semestre de 2017 com o intuito de oferecer informações sistematizadas, discutir curiosidades culturais, realizar atividades práticas para desenvolver atitudes empreendedoras no processo de ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas: Língua Inglesa e Língua Espanhola, tendo a interface da fundamentação teórica com a colaboração da disciplina de Matemática e com o auxílio das plataformas tecnológicas atuais. Observando que a EJA da Escola Estadual Luiz Lopes de Carvalho em Três Lagoas – MS encontra-se inserida no formato Conectando Saberes com a divisão modular e semestral, os módulos envolvidos foram: Módulos Intermediários I e III; Módulos Finais I e III. Levando-se em consideração as metodologias ativas no ato de aprender por meio da pesquisa e refletindo que empreender significa analisar as tendências do mercado e buscar estratégias para a criação de novos negócios, especialmente na cidade de Três Lagoas, que tornou-se um dos polos industriais do estado em crescente desenvolvimento do Terceiro Setor no contexto sociocultural, econômicos e tecnológicos. Fez-se oportuno este projeto por abranger os conteúdos propostos no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, além de proporcionar aos alunos do noturno a oportunidade de relacionar a língua estrangeira com o cotidiano pelo viés dos conhecimentos linguísticos e matemáticos. Ressaltando que na EJA, as principais dificuldades são: a evasão escolar e a falta de pré-requisitos para relacionar os conteúdos escolares à prática social. Os pressupostos teóricos que nortearão o trabalho têm como aporte em língua portuguesa e língua estrangeira: Freire (2008) a Educação de Adultos no Brasil, Foucault (1971) o SABER X PODER, Bakhtin (2000) em relação aos conceitos dos gêneros textuais e a dimensão sócio-histórica, Kleiman (1995) e Solé (1998) sobre os postulados de leitura e produção de textos como atividades sócias e cognitivas. Em matemática os autores serão: Carvalho (2000) com relação à habilidade de representar o espaço, Bachelard (1938) sobre a construção do conhecimento e Brousseau (1997) na didática da matemática.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Empreendedorismo. Matemática. Processo ensino-

⁴⁷ Katiana Azambuja Silva, licenciada em Letras – UFMS, Mestre em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos – UFMS. katyazambuja@gmail.com

⁴⁸ Conrado Rodrigues Silva (UNESP), licenciado em Matemática – UNESP. conradorodriguessilva@gmail.com

⁴⁹ Fernando Ferreira Anselmo, licenciado em Física (UEMS) e Engenharia Civil (AEMS). fernando.uems@gmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O exercício de empreender e o ensino de Língua estrangeira e Matemática na Educação de jovens e adultos buscou garantir a criação de um espaço na escola, conforme as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os PCNs, para a formação do cidadão crítico, empreendedor, ético, livre e participativo na construção de conhecimentos, estimulando os alunos para que esses se interessassem e aprendessem os conteúdos propostos pelos professores de forma prazerosa, conseguindo relacionar as temáticas com suas necessidades quotidianas, despertando a vontade de aprender e consequentemente elevar o seu grau de aprimoramento pessoal e profissional.

Um fator importante que fez parte das estratégias foi o ato de ensinar o uso adequado das diferentes fontes de informação na tabulação dos dados e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos matemáticos e linguísticos atendendo a diferentes situações e intenções de comunicação. Além de usar atividades de aprendizagem colaborativa em rede assistida pelas tecnologias, simulações, animações e jogos educativos.

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. Está compreendido, na linguagem matemática, um processo de “tradução” da linguagem natural para uma linguagem formalizada, específica dessa disciplina. Os enunciados emitidos em língua portuguesa ou em qualquer língua estrangeira passam a ser escritos para o equivalente em símbolos matemáticos. Essa tradução é o que permite converter os conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis.

O projeto “Tecnologia na ponta da Língua com a Matemática” foi pensado com o intuito de atrair a atenção dos alunos da EJA para os conteúdos educacionais pertencentes ao referencial curricular da modalidade com múltiplas possibilidades de relacioná-los a curiosidades culturais, atitudes empreendedoras e práticas do cotidiano. Uma vez que a principal dificuldade dos alunos,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com relação à matemática, consiste na dificuldade de concretizar os conteúdos dessa ciência abstrata.

Em relação ao estudo das Línguas Estrangeiras Modernas o desenvolvimento das quatro habilidades: leitura, fala, compreensão e escrita são de suma importância no âmbito profissional da atualidade, além das esferas econômicas e culturais. Esses fatores somados a localização do estado do Mato Grosso do Sul (MS) na região fronteiriça com países do MERCOSUL tornam a aprendizagem necessária para ascensão e qualificação profissional.

A cidade de Três Lagoas tornou-se polo industrial em franco crescimento nos últimos anos, no entanto, carece de profissionais que estejam plenamente qualificados. O diferencial deste projeto consiste no objetivo de preparar o educando para o mercado de trabalho, desenvolvendo atividades no sentido de capacitar para o uso das linguagens e incentivando ao desenvolvimento profissional.

Em relação ao ensino de adultos, devemos considerar o espaço-escola como um espaço de biopoder, também do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem significativo. Nesse espaço, deve conter atividades contemporâneas que auxiliem no processo formativo envolvendo vários agentes educativos (professores, coordenação, direção, comunidade externa e etc.), todas embasadas na equidade, na inclusão, na sustentabilidade e em um projeto educativo como simulacro da vida enquanto cidadão ativo e participativo da sociedade pós-moderna, totalmente singular e heterogênea.

Coube a nós enquanto professores, garantirmos que a construção da aprendizagem significativa fosse realmente coletiva e democrática. E para tanto, envolvemo-nos em todas as etapas do processo, desde o planejamento até o acompanhamento dos resultados. Ao mesmo tempo, que criamos estratégias para desenvolver a autonomia do aluno em relação ao seu conhecimento, também o de ser um artesão do seu próprio conhecimento por meio de uma participação educativa, decisória, assertiva, além de reflexiva.

Portanto, o projeto visou exatamente o processo de ensino-aprendizagem focado no aluno como construtor do próprio conhecimento, tendo o professor como mediador desse conhecimento e a atividade como um instrumento-e-resultado. A pesquisa não foi encarada como modismo e nem o estudo/cópia do fragmento de outra pessoa, mas uma ação educativa que gerou a



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

reflexão e transformação do aluno.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente o projeto teve como instrumento norteador o preenchimento de um questionário para a avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios e posteriormente a explanação sobre as etapas de desenvolvimento do projeto e as formas de avaliação somativa em cada etapa, tanto em Língua estrangeira Moderna, quanto em Matemática.

As aulas aconteceram em sala de aula e também na sala de tecnologia com utilização dos computadores e internet, os alunos terão acesso aos recursos necessários para confeccionar, elaborar, quantificar e organizar as informações necessárias para produzir todo material que foi utilizado nas aulas práticas, no Restaurante Mexicano e no Restaurante de *Fast-food*.

As aulas foram ministradas de acordo com o horário dos professores responsáveis pelas turmas e da PROGETEC, os alunos tiveram acesso as tecnologias e a cozinha, seguindo sempre o referencial curricular de modo também a contemplar os itens presentes no projeto. As aulas procederam de forma dinâmica, interativa e diversificada, que corresponderam aos conteúdos propostos, trabalhando a capacidade de criação, inovação, o potencial empreendedor, o raciocínio lógico, entendimento das regras, os conhecimentos linguísticos, a socialização e interação com os colegas. Proporcionando a construção natural de seus próprios conhecimentos e aprimoramento daqueles já adquiridos de acordo com as necessidades dos mesmos.

A avaliação deu-se de forma contínua, por meio da compreensão das atividades e de todo o processo que envolve o senso coletivo e individual, sendo que esta será de maneira diversificada, com registros de participação e aprendizado. Esses critérios foram necessários como ferramentas de um processo que permite planejamento e visualização daquilo que os alunos conseguiram avançar nas suas defasagens dos conhecimentos e também aprimorar aqueles saberes que já existiam devido às suas práticas de vivência.

A avaliação englobou dois aspectos dos conhecimentos linguísticos e matemáticos: o oral e o escrito. No aspecto da oralidade o foco é a capacidade de argumentos e contra-argumentos que deverá ser ampliada e dentro de suas características principais, observar o que o aluno atingir e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

quantificar, ou seja, a avaliação somativa. Em relação aos conhecimentos linguísticos o foco será a revisão e reescrita de textos, observando os aspectos discursivos, textuais, gramaticais e notacionais. Também serão aplicadas avaliações somativas. Os dois aspectos (orais e escritos) juntos, representaram uma nota ao fim do desenvolvimento do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ganho do projeto de pesquisa na EJA centrado nas Metodologias Ativas, que é uma concepção educacional que prevê ao estudante a aquisição de autonomia, o estímulo à crítica e a reflexão, transformando-o em principal agente de seu aprendizado foi marcante no índice de retenção de 89% ao final do semestre e de aprovação de 93% para a próxima fase.

Este processo não descartou a presença do professor e sim evidenciou a perspectiva mediadora do conhecimento. Em relação às práticas tradicionais, a metodologia ativa exerceu um motivador científico por parte do aluno-protagonista e do professor-mediador, enquanto que no método tradicional o professor é o centro da aprendizagem.

Levando-se em consideração que normalmente o aluno retém somente 70% do que é aprendido em 20 minutos de aula, o restante é descartado, a metodologia descentraliza a aprendizagem e favorece a retenção maior do conteúdo que passou por vários crivos, sendo internalizado.

Essa proposta aliada a Metodologia da Problematização poderá alcançar resultados para algum tipo de intervenção na realidade. Ambas preveem uma mudança do *status quo* gerada pela aprendizagem, de envolvimento e de compromisso social do grupo. O que torna o estudo do problema em gerador de estratégias assertivas para o protagonismo, independente de em qual modalidade será utilizada, ou seja, ensino regular, profissionalizante, AJA ou EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. La formation de l'esprit scientifique. Paris : Vrin, 1938.

BACKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BROUSSEAU, G. Theory of didactical situations in mathematics. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston. p. 1970-1990, 1997.

CARVALHO, E. A. Construção de relações espaciais por crianças de 7 a 10 anos. Educação Matemática em Revista, n. 8, ano 7, jun. 2000.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FOUCAULT, M. (1971) *A ordem do discurso*. 8ª ed. Trad. Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. 2ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 2- Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento

Trabalho Completo



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO SIMBÓLICO COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Murilo Cézar de Carvalho Pereira

É possível perceber o quão importante é uma organização curricular ser desenvolvida com base nas necessidades educacionais para os diferentes níveis de ensino dissociando a visão assistencialista da educação infantil da visão pedagógica. Na busca de elucidar aspectos da prática pedagógica, a pesquisa propôs uma perspectiva teórico metodológica onde o jogo e a brincadeira sejam priorizados nos conteúdos da educação física na educação infantil. Para a construção dessa discussão, buscou-se apoio em alguns estudos como o de Suraya Darido (2002) e João Batista Freire (1989), além dos documentos reguladores nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) utilizado também como referência o teórico Levy Vygotsky (1989) com sua teoria histórico cultural, traçando assim uma discussão sobre a cultura infantil e o conteúdo de brincadeiras na educação infantil, respeitando os conhecimentos prévios da criança e a valorização simbólica na construção de novos conhecimentos. Foi realizada uma revisão bibliográfica, do tipo descritiva, em livros e artigos científicos, consultados no acervo da Instituição de Ensino Superior AEMS em Três Lagoas, MS e em sites como Scielo. Foi possível observar que os diversos autores pesquisados concordam sobre o processo de resgate e desenvolvimento cultural das crianças por meio das brincadeiras e jogos simbólicos na educação infantil. Observamos também o papel importantíssimo que a educação física representa para a construção do processo de desenvolvimento. Concluiu-se com o trabalho, a fundamental importância do professor de educação física, dentro de um centro de educação infantil, como também a afirmação por parte dos autores, sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional, social e cultural das crianças valorizando suas ações.

Palavras-chave: Cultura Corporal. Educação Física. Educação Infantil. Currículo.

Introdução

A história da educação física no Brasil já passou por várias transições, desde sua inserção como componente curricular em 1920 (SOARES, 2012).

Tendo como fundamento de estudo o corpo e seus aspectos mais intrínsecos a educação física foi ganhando espaço e se caracterizando como importante componente curricular desde as séries iniciais, passando pela educação infantil, ensino fundamental e médio, tornando-se um direito garantido para todos os estudantes desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

De acordo com a nova LDB Art.26, § 3o., “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

O grande desafio do professor de educação física na educação infantil é a indissociabilidade das questões assistenciais e pedagógicas. Essa discussão fica ainda mais complexa no âmbito do desenvolvimento das habilidades motoras que são pautadas num currículo construído historicamente fragmentado.

Historicamente, os conteúdos de um currículo de educação física ficaram restritos ao que se deve aprender, segundo os princípios e conceitos de uma determinada área de conhecimento, saúde ou militar.

É possível perceber o quão importante é uma organização curricular, ser desenvolvida com base nas necessidades educacionais para os diferentes níveis de ensino. Assim, “o currículo pode ser definido como uma moldura organizada que delinea as habilidades e o conteúdo que as crianças terão de aprender.” (HELM e BENEKE, 2005 p.21).

Contudo há uma tentativa para que possamos passar a tratar conteúdo como tudo que se abrange nas mais diversas capacidades, deixando de lado a ideia de separar capacidade cognitiva de outras capacidades, tratando a criança como um ser indissociável (DARIDO, 2002).

Atualmente as creches e pré-escolas no Brasil contam com um número expressivo de professores de educação física, e sua visão para as crianças ali inseridas são com os olhos do cuidar e do educar. Sendo assim, como pensar um currículo que abranja esses conceitos pautado no desenvolvimento e na cultura desse pequeno ser? Muito além disso, quais seriam então os conteúdos presentes nesse currículo de primeira infância?

Enquanto professores, devemos compreender esse processo baseado em mecanismos psicológicos e raízes socioculturais que permeiam essa prática, trazendo esse princípio como ferramenta na construção de uma intervenção pedagógica de qualidade.

Para a construção dessa discussão, buscou-se apoio em alguns estudos como os de Suraya Darido (2002) e João Batista Freite (1989), além dos documentos reguladores nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) utilizado também como referência o teórico Levy Vygotsky (1989) com sua teoria histórico cultural, traçando assim uma discussão sobre a cultura



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

infantil e o conteúdo de brincadeiras na educação infantil.

A educação física, entendida como um componente de códigos e linguagens segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). A linguagem corporal, a leitura de gestos, a compreensão de mundo, tão subjetivas e singulares em cada indivíduo pode então ser trabalhado no campo da semiótica respeitando cada indivíduo como ser único.

Outro ponto chave para a discussão, é a chamada cultura corporal de movimento, para Betti, (2005 p.148) “parcela da cultura geral que abrange formas culturais que se veem historicamente construindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana”. Isso nos faz crer ainda mais a importância da interação dos alunos durante as aulas de educação física, garantindo a eles a valorização da expressão e da criatividade por meio de sua linguagem corporal rica e significativa.

Segundo Geertz (1989, p.27), “as culturas são estruturas de significado através das quais os homens dão forma às suas experiências”.

Se entendermos a educação física como uma ferramenta de construção cultural de experimentação e de ação social, podemos entender a educação física como um processo de linguagem, de leitura de mundo. Sendo assim temos o dever de elaborar um projeto curricular que transcenda os limites do cuidar/educar para uma educação mais significativa.

A educação física escolar necessita reconhecer que dados e experiências comuns a uma comunidade devem ser ordenados e articulados, possibilitando a compreensão da linguagem de um determinado grupo seja ela corporal, gestual ou falada. Essa compreensão e interação tem o poder de ampliar o reconhecimento de si próprio e do outro (DARIDO, 2002).

Tais questões incorporadas ao currículo explícito podem enriquecer o trabalho pedagógico dos professores de educação física o que antes estava oculto nos conteúdos, numa perspectiva integral da criança como ser histórico-cultural e significativo.

Para Neira (2006, p.107) “O currículo é um processo discursivo intimamente ligado à nossa identidade, à nossa subjetividade, à nossa personalidade. O currículo é uma forma de política cultural”.

Optando-se por uma definição mais ampla de currículo, não restrita aos conteúdos fragmentados, permite-se que o processo educativo torne-se mais significativo para o professor na



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educação infantil.

O jogo, o brinquedo e a brincadeira produzem conhecimento. O conhecimento favorece novas perspectivas. As novas perspectivas são o retrato do desenvolvimento de novas possibilidades, que por sua vez, auxiliam no desenvolvimento da cultura corporal da criança.

Cultura segundo o dicionário Aurélio (2011, p.271):

(...) 3. O conjunto de características humanas que não são inatas, que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. 4. O conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., de uma sociedade ou de uma época.

Os Parametros Curriculares Nacionais PCNs, Brasil (1998, p.27), também nos traz uma referencia para cultura:

(...) um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo. Neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os conhecimentos e valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social a concebe.

Relacionando as duas citações, podemos dizer que o Homem, é um ser influenciável, suas experiências de vida em sociedade, desde criança é que iram construir valores que levaram as ações da vida adulta, independente do meio em que vive.

Isso nos mostra como é importante as construções de valores oferecidos durante as aulas de educação física na primeira infância. Assim como nos mostra Andrade (2012, p.11):

As aulas de Educação Física Escolar são um rico momento de trocas de cultura, nelas acontece o que podemos chamar de pluralidade cultural, pois nossos alunos são oriundos de diversas regiões, assim como seus pais, com isso trazem uma bagagem cultural imensa.

O jogo e a brincadeira estão presentes em nosso meio a muitos e muitos anos, com o passar



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

do tempo, eles foram sendo recriadas e transformadas, ganhando a identidade de cada civilização e de cada época vivida.

O brincar é natural na vida das crianças, é algo espontâneo, prazeroso e faz parte de seu universo (SILVA e SANTOS 2009). Através da brincadeira a criança expressa sua forma de representação da realidade. Brincar é uma atividade cotidiana na vida das crianças e o brinquedo a forma pela qual ela resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive (ALVES e INEZ, 2012).

Esta ação é tão importante quanto qualquer outra ação humana, e o que determina esse ato tão significativo está intimamente ligado aos anseios da criança, ou seja, a criança brinca por um propósito e não somente para passar o tempo. A escolha da brincadeira está, ainda que inconsciente para elas, ligadas a processos e desejos íntimos. O que acontece em sua mente no momento da brincadeira, determina suas atividades lúdicas (ALVES e INEZ, 2012).

A interação do “sujeito” criança, com o meio social e cultural, garantem a experiência necessária para a construção da sua cultura. Segundo Sarmaneto (2002, p.3):

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e crescimento e que está sob o controle de uma geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Quando pensamos em imaginário infantil ou códigos, símbolos, jogo simbólico, estamos falando dos processos que permitem que a criança navegue entre seus pensamentos e suas fantasias, através das concepções de mundo que ela tem para si, ela interage e desenvolve novas concepções.

O brinquedo, brincadeira, o jogo simbólico é o lugar de desenvolvimento. No jogo simbólico através da inversão de papéis é possível perceber como a criança desenha seu próprio mundo, contudo, as regras estão presentes e isso nos leva a crer como sua interação com o simbólico e com as regras constituem seu pensamento sobre o mundo em que vivem.

Este desenvolvimento deve ser olhado de forma prospectiva, daquilo que ainda não



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aconteceu, mas que está prestes a acontecer o que Vygotsky (1989) chamou de zona de desenvolvimento proximal.

Este processo deve ser extremamente considerado quando para a elaboração de currículos pautados na valorização dos conhecimentos prévios da criança, seus sentidos e significados.

Segundo Leontiev *in* Vygotsky (2010, p.63):

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Seu meio social, sua história, sua cultura nos traz uma bagagem extremamente importante na elaboração de conteúdos que possibilitem que as crianças estabeleçam conexões com a vida garantindo assim seu desenvolvimento psicomotor.

Cada sujeito precisa da intervenção social para o desenvolvimento, não de forma passiva, mas de forma ativa. Interferir intencionalmente é fundamental para o desenvolvimento e esse é o papel da escola como meio pedagógico de desenvolvimento.

Quando passamos a entender os processos que permeiam o brincar, passamos a entender melhor a construção dos valores culturais da criança.

O próprio jogo é parte da cultura humana, sendo de fato, mais antigo do que a própria cultura e do que o próprio homem. Sendo facilmente observado até mesmo nos animais. (ALVES, 2012).

O desenvolvimento e a aprendizagem estão estreitamente relacionados, a partir do momento que a criança passa a ter contato com o mundo que a cerca.

De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, (2008, p.17-18) é muito importante transportarmos esse universo de possibilidades para fora da sala de aula:

Da mesma forma que defendemos uma perspectiva educacional que respeite a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, atentamos para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes.

Ainda no mesmo parágrafo o texto diz que:

Criando condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade, estaremos difundindo uma concepção de educação em que o ser humano é parte da natureza e não seu dono ou senhor absoluto.

Na interação sujeito e meio social, a criança começa a desenvolver-se de uma forma muito mais ampla e eficaz. Isso significa que com a interação e o envolvimento com as possibilidades do meio social, vão sendo desencadeados muitos processos internos que permitirão um novo patamar de desenvolvimento (QUINTÃO, *et. al.*, 2004).

As experiências que a criança vivencia e posteriormente reproduz, dá-se principalmente por meio da observação, além das experimentação das instruções recebidas de pessoas maiores e mais experientes, vão vivenciando diversas experiências físicas e culturais. Dessa forma a criança vai construindo um conhecimento a respeito de si em relação ao mundo que a cerca.

As reproduções culturais, as vivências e o aprendizado estão inteiramente ligados na educação infantil, quando pensamos na questão de que a criança reproduz aquilo que vivencia, devemos nos atentar para garantir que as aulas de educação física, possam oferecer experiências que estimulem conceitos éticos em relação ao mundo, por meio da brincadeira. Isso deve ser extremamente garantido a criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) (BRASIL, 1998 p.13):

O brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais sem discriminação de espécie alguma.

Uma criança que brinca, aprende a cooperar, aprende a dividir, aprende a superação e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aprende a entender o prazer daquela brincadeira que vivencia. Precisamos oferecer a essa criança ambientes desafiadores, exigentes, que possam estimular sempre o intelecto e a ação motora.

Devemos também ter atenção sobre as relações afetivas, não bastando apenas oferecer estímulos em cima de estímulos, toda eficácia do trabalho desenvolvido, depende muito do contexto afetivo em que esse estímulo está inserido (QUINTÃO, *et. al.* 2004).

Ayoub, (2001, p.57-58):

Pensando na “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

As possibilidades de desenvolvimento do intelecto, afetivo, cultural e corporal da criança é extremamente amplo nas aulas de educação física. Os jogos tradicionais hoje tão esquecidos dentro das escolas, que foram aos poucos sendo substituídos pelos brinquedos industrializados, resgatam os valores e as culturas de uma sociedade em comum. Jogos que foram sendo transformados e recriados com passar dos anos, ganham um novo significado e contexto dentro da escola infantil. Os significados e ações executados pelas crianças vão aos poucos contribuindo para o seu desenvolvimento e as ações aprendidas anteriormente nos mais diversificados lugares onde esta criança está inserida, vai sendo recriado e transformado por ela e por todos a sua volta.

Todo processo desta construção depende exclusivamente das possibilidades que a criança terá de se desenvolver e o enfrentamento de novas barreiras só poderão ser bem executadas a partir das vivências adquiridas anteriormente por ela (FREIRE, 1989).

Desta forma, podemos destacar os jogos simbólicos como componente importante para o desenvolvimento infantil.

Através da “faz de conta”, as crianças criam e recriam um mundo imaginário, intimamente seu, nesse momento a criança vai resignificando o que vivencia no mundo “real”, se colocando no papel de um adulto, ou de um super herói, de uma mãe cuidando de sua bonequinha, ou de um



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

piloto de corrida. Esses significados são extremamente importantes, para sua construção de valores.

Podemos reforçar esse aspecto através de Alves e Inez, (2012, p.2):

Brincar é uma atividade cotidiana na vida das crianças. É o brinquedo a forma pela qual ela resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vive e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. Através da brincadeira a criança expressa sua forma de representação da realidade.

Acima de tudo nós professores, devemos ter a concepção de que é impossível privar a criança do ato de brincar, igualmente impossível retirar a brincadeira da criança.

Criança e brincadeira são quase que sinônimos, a criança não precisa exatamente de um brinquedo industrializado para brincar, para a criança qualquer graveto, pode virar uma espada, um boneco, um carrinho, um lápis. Qualquer folha de árvore pode virar uma pipa, um pássaro ou um crocodilo, dependendo do significado que essa criança dê ao elemento. Igualmente nenhuma criança precisa exatamente de um brinquedo em forma física para brincar. Sua imaginação é maior do que qualquer brinquedo que ela possa imaginar, ou mais valiosa do que qualquer dinheiro possa pagar.

Em sua imaginação a criança vive o mundo a sua forma, a sua maneira, significando o seu mundo da forma que lhe convir.

Tendo essa concepção de brinquedo ou brincadeira e criança o professor deve usufruir dessa rica gama de possibilidades, o professor deve ser o interlocutor desse conhecimento, desse desenvolvimento, desse prazer. Pensar a criança e justamente pensar a brincadeira.

Ainda para Alves e Inez (2012, p.3):

As crianças utilizam-se de várias formas de representação: o desenho, a linguagem, a imitação e, principalmente, o jogo simbólico, mais conhecido como jogo de “faz de conta”. Estes elementos vão se constituindo em recursos de socialização e, historicamente, conforme o ambiente cultural, vão produzindo os saberes infantis sobre o mundo.

O ambiente cultural dito pelas autoras significam o lugar ou o meio onde estas crianças estão inseridas socialmente. Sua própria casa, a casa dos avós, a casa dos tios e é claro a escola, onde essa criança geralmente passa a maior parte do tempo.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Esse ambiente cultural pode ser o grande “mocinho” ou grande “vilão” da história. A escola deve oferecer a essa criança um ambiente extremamente valoroso nas questões afetivas, sociais e culturais, pois através do que lhe é oferecido, é que a criança aprenderá que valor dar ao elemento cultural que lhe foi apresentado e também da forma como foi lhe apresentado.

A criança recria e resignifica o que foi ofertado, mas os valores empregados, esse, ela internalizará.

Para Quintão, *et. al.* (2004, n.p.):

A evolução infantil obedece a uma seqüência motora, cognitiva, e afetiva-social que ocorrerá de forma mais lenta ou mais acelerada, de acordo com os estímulos recebidos. A criança entre de 1 ano e meio e os dois anos de idade age sem refletir. O ato precede o pensamento. A partir dessa fase, a criança já adquire duas funções importantíssimas: o andar e a linguagem. O pensamento passa a ser projetado no exterior pelos movimentos e pela linguagem. Isto permitirá uma maior participação na sua relação com o meio. A ação da criança sobre o meio estimulará sua atividade mental. A partir daí, a criança começa a ter maior consciência sobre sua própria pessoa, iniciando a formação da sua auto-imagem. Em seguida, a criança vai iniciando a sua vida social ao formar pequenos grupos, porém ocorre uma troca constante de amizades e de grupos (escola, clubes, etc.). Esse intercâmbio social é essencial, pois leva a criança a se adaptar a diferentes papéis, reconhecendo-se como pessoa.

É evidente que as ações empregadas, vão desenvolvendo seus significados, conforme a evolução da criança, quando ela passa a reconhecer seu espaço no mundo e conhecer-se como pessoa que está realmente inserida.

Análise dos Dados

Através do levantamento bibliográfico realizado foi observado que os autores citados exprimem uma opinião semelhante no resgate e desenvolvimento cultural infantil por meio dos conteúdos e currículos que contemplem jogos e brincadeiras nos diversos campos de experiências nas aulas da educação infantil.

Observou-se também o papel importante da disciplina de educação física para esta faixa etária, auxiliando na construção desses processos de desenvolvimento infantil.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A utilização do jogo simbólico, da valorização dos conhecimentos prévios e da criatividade foram pontos fortes citados pelos autores que defendem a sua utilização como proposta de ensino mediada pelo professor e devem ser contemplados nos currículos da educação infantil.

Como resultado desta revisão bibliográfica, podemos constatar que o professor de educação física assim como os professores das demais disciplinas, devem se apropriar de forma correta dessa atividade prazerosa e espontânea para as crianças. Com seu uso correto, podemos alcançar os objetivos propostos para cada aula, sem nos preocuparmos com resultados a curto prazo, pois o processo de formação cultural está em desenvolvimento constante.

Considerações finais

A elaboração de conteúdos que contemplem jogos e brincadeiras na educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual, afetivo, emocional, social e cultural, valorizando seus conhecimentos e significando suas ações. Conclui-se então que professores de educação física, dentro de centros de educação infantil, devem utiliza-se de jogos simbólicos de forma mediada, pois o mesmo é de grande importância para a construção de sua cultura.

Referências Bibliográficas

ALVES, R. L. **O Jogo na Educação Física Escolar: Atribuições Dadas Pelo Professor**, Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/O_JOGO_NA_ED_F.pdf Acesso em: 08/02/2018.

ALVES, F. G.; INEZ, A. M. A. S. **Brincar e Aprender: A Função do Jogo nas Escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG**. Disponível em: https://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdf Acesso em: 29/01/2018.

ANDRADE, S. J. **Jogos e Brincadeiras Tradicionais, Uma Proposta na Educação Física Escolar**, Disponível em: <http://files.faculdadede.webnode.com.br/200000032-625ce63572/Jogos%20e%20brincadeiras%20tradicionais%20-.pdf> Acesso em: 04/02/2018.

AYOUB, E. **Reflexões Sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Rev. paul. Educ. Fís., São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

BETTI, M. Educação física In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005a, p. 144-155.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96

_____. Ministério de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Vol. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parametros de Qualidade para a Educação Infantil**, Vol. 1, Brasília/ DF, 2008

DARIDO, S. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio: orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Junior: Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**, 2ª ed. Positivo, Curitiba, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro - Teoria e Prática da Educação Física**, São Paulo/SP, 2ª ed. Scipione, 1989.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989

HELM, J. H.; BENEKE, S. **O Poder dos Projetos: Novas Estratégias e Soluções para a Educação Infantil**, Porto Alegre; RS: ARTMED, 2005.

NEIRA, M. G. **Ensino da educação física**. São Paulo: Thomson Learnig, 2007.

QUINTAO, D; et.al. **A educação física e o desenvolvimento infantil**. Humanites. vol. 1.n. 02, nov. 2004

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002

SILVA, A. F. F.; SANTOS, E. C. M. **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: 27/01/2018.

SOARES E. R. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais**. EFDeportes.com,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 169 - Junio de 2012

YYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O LÚDICO E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO: HISTÓRIA, TEORIAS E REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO LIBERTADORAS E PARTICIPATIVAS

Aline Cristina Pedrozo Pereira – Unesp - Bauru 50
Lilian Rodrigues Martins Pereira – Unesp - Bauru 51
Isabel Cristina Coutinho Carlos – Unesp - Bauru 52

RESUMO

No Brasil, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças na escola aos seis anos, houve uma ruptura com as metodologias lúdicas presentes na Educação Infantil, prevalecendo uma perspectiva sistemática de alfabetização. O estudo visa refletir a importância do uso de metodologias lúdicas em sala de aula, pois apesar do tema ser bastante discutido, há poucas práticas que contemplem as diversas possibilidades do lúdico para a aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com base em Gil (2002), na qual apresenta-se estudos e discussões sobre a temática. Para realizar tal reflexão, o trabalho fundamenta-se em Freire (1996) quanto as metodologias e meios que buscam como fim maior a aprendizagem por meio da curiosidade epistemológica e participação direta dos alunos, Rodari (1982) que aponta a imaginação, a criatividade e a motivação como essenciais à aprendizagem; Piaget (1998) que destaca os jogos e as brincadeiras como instrumentos de construção e formação do ser social e psicológico, Vygotsky (2001) que assinala a importância dos jogos no estímulo às funções psicológicas superiores e Carbonell (2003) no traçado e reflexões históricas. O trabalho destaca a importância da utilização dos recursos lúdicos para desenvolver as metodologias, de maneira a despertar maior interesse e motivação aos alunos, oferecendo maiores possibilidades e estratégias para mudanças no cenário atual da educação. Atualmente, as metodologias utilizadas pelos educadores concorrem com as tecnologias, que trazem variados recursos áudio - visuais e proporcionam mais interesse aos alunos do que os oferecidos em sala de aula. Este contexto educacional apresentado traz sérios problemas à escola como indisciplina, agressividade, desinteresse, insucesso, evasão escolar, dentre outros. Neste sentido, encontra-se a necessidade de se repensar a educação frente as múltiplas possibilidades da inserção do lúdico em sala de aula.

Palavras-chave: Lúdico. Metodologia. Educação

50 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: acpedrozo@yahoo.com.br
51 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: lilianejosemairon@gmail.com
52 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: belcoutcarlos@yahoo.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei Federal nº 11.274/2006, associada ao ingresso obrigatório das crianças aos seis anos no 1º ano, foi instituído em sua totalidade em 2010. De acordo com orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a implantação de novo Ensino Fundamental tem por objetivo “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL/MEC, 2006, p.7).

Houve a discussão de diversos aspectos, entre eles, a alfabetização, a ludicidade, a infância, as concepções de aprendizagem, a prática pedagógica, dentre outros.

Os documentos do governo federal (BRASIL, 2004, 2006) ressaltam que deve-se assegurar que “a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL/MEC, 2004, p.21).

Diante desse quadro surgiram vários questionamentos e discussões que ainda permeiam a educação, entre elas a discussão sobre o uso de metodologias lúdicas em sala de aula, que teve grande impacto na Educação Infantil, porém no Ensino Fundamental os desafios são ainda maiores.

Ao longo de nossas trajetórias profissionais, pudemos verificar que poucos professores fazem uso das diferentes possibilidades do lúdico em sala de aula, tanto para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, como para motivá-los a ter o gosto pelo aprender e pela escola. Estudos sobre as relações do ensino com as atividades lúdicas permeiam nossas práticas e devido a isso, buscamos, por meio deste estudo, refletir sobre os diferentes aspectos envolvidos na ludicidade, para que mais profissionais possam enxergar o caráter essencial dessa metodologia.

Buscamos com isso despertar a curiosidade epistemológica e a alegria em aprender, como ressaltava Paulo Freire (1996), em suas reflexões constantes sobre as necessidades de mudanças tanto na metodologia como na didática do ensino.

Voltamos nosso olhar para essa mudança por meio dos jogos e outras atividades lúdicas que possam proporcionar aos alunos o contato direto com seu objeto de estudo e com isso buscar explicações sobre ele e ter interesse em conhecê-lo.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de tomar distancia do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Assim, esse trabalho é fruto de nossos estudos na disciplina Educação, Ludicidade e Tecnologias da Informação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da UNESP-Bauru. Contamos com a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, grande referência nessa temática.

2- BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A LUDICIDADE

Para traçar um cenário histórico das novas pedagogias, tidas como inovadoras e não mais tradicionais, buscamos Carbonell (2003) que apresenta várias considerações sobre a Pedagogia do séc XX e relaciona diversos autores que tiveram forte influência nas mudanças metodológicas e consequentemente nas reflexões sobre a ludicidade na educação. Ao final dessa seção apresentamos outros autores, com pesquisas mais recentes.

Carbonell, apresenta a Escola Nova como ponto inicial de transformação e traz Montessori como grande referência dessas mudanças metodológicas. Montessori utilizava brinquedos e objetos com o intuito de concretizar e vivenciar situações de aprendizagem com as crianças. Seu método é baseado na atividade sensorial, na aprendizagem ativa e independente, preparando o aluno para ser livre. Seus estudos eram para crianças com deficiência, porém mais tarde foi, e ainda é utilizado em muitas escolas como facilitadores do ensino.

Dewey foi outro autor apontado por Carbonell (2003) que, com a Escola Ativa, enfatizou os experimentos como essencial ao aprendizado em um ensino voltado a representação social com organização cooperativa, associativa e com intercâmbio, realizado em projetos, fazendo da escola



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

uma associação da vida com as vivências oportunizadas. O aprendizado é constituído em tentativas e erros, não precisando necessariamente de salas de aula para sua efetivação, mas de espaços e recursos para as vivências. O professor é um dirigente indireto dessas aprendizagens.

Freinet traz, além de mudanças metodológicas, uma ideologia democrática e social de ensino, com a expressão livre da criança e a experimentação como meio de aprendizagem e trocas de conhecimento, partindo de um currículo que vá de encontro com as necessidades e interesses das crianças. Assim, o aluno constrói seu conhecimento no agir e o professor é o mediador dessas aprendizagens. Aulas passeio, jornal de classe, conferências, visitas às bibliotecas e outras metodologias foram enfatizadas por ele como novas formas de ensino, lúdicas, propiciadas nas discussões e decisões realizadas nesses momentos (Carbonell, 2003).

Carbonell (2003) também cita Neill, com a escola de Summerhill, e as novas visões sobre os métodos de ensino e educação. Buscando deixar seus alunos livres das amarras sociais, pois essa escola foi constituída para crianças com inaptações sociais, os alunos organizam suas próprias rotinas de aprendizagem, currículo, com o objetivo de educar pessoas livres para escolhas, sendo seu limite o limite do outro. É uma grande escola oficina e os alunos optam pelas que mais chamam sua atenção ou que vão de encontro a sua necessidade.

Piaget, autor de grande importância e também assinalado por Carbonell (2003), assinala que a construção do conhecimento parte da realidade para buscar sua transformação, sendo consolidado a partir das interações das crianças com o meio, pois a aprendizagem é um processo que vai aumentando conforme o indivíduo se desenvolve e adquire novas noções. A formação da moral na criança e os jogos simbólicos também foram estudos que contribuíram muito para as novas formas de ensinar, pois o jogo e as brincadeiras, foram considerados instrumentos de construção e formação do ser social e psicológico. Piaget (1976) defendeu que a atividade lúdica é o essencial para as atividades intelectuais da criança, meios que contribuem e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual.

Paulo Freire, ícone da educação brasileira, também apresentou novas formas de aprender e ensinar relacionadas ao diálogo e as relações com a vida dos educandos. Para ele, o homem é inacabado e vive em constante aprendizado e transformação. Assim, os meios são importantes para o processo de libertação do homem e na fundamentação da práxis política e cultural, porém eles



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

precisam estar diretamente relacionados ao fim maior que é o aprendizado (Carbonell, 2003).

Freire (1996) ainda assinala que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p. 31).

A afirmação de Freire (1996) possibilita a reflexão sobre o ensino mais participativo, que mobiliza os alunos a pensarem e a resolver problemas enquanto aprendem e a transformá-los enquanto agentes críticos e mobilizadores capazes de transcender a essa situação. Os jogos e outras metodologias lúdicas desenvolvem essa capacidade de ação.

Ainda ao falar de novas metodologias e ludicidade, deve-se apresentar as considerações de Froebel. Ele não foi citado em Carbonell (2003), porém ressalta-se a grande relevância desse autor que, tendo sua referência em Pestalozzi, iniciou uma busca por novos meios educacionais. Para Froebel, a criança aprende com a vida, nas vivências, de forma livre e espontânea e os brinquedos são peças fundamentais para isso, trazendo princípios essenciais como verdade, justiça, personalidade, responsabilidade. Para ele o simbolismo é a essência do aprendizado. Criou os Kindergarten – jardim de infância com este intuito, aliando objetos lúdicos ao ensino formal. Os materiais de Froebel, os gifts, são utilizados até hoje como facilitadores do processo ensino-aprendizagem como os blocos lógicos, geoplanos, materiais de estimulação de bebês etc.

A história contada e as expressões por meio de desenhos também são metodologias trazidas por Froebel para estimular a oralidade, criatividade e representações da realidade e da sociedade (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

Outros autores mais recentes como Fernando Hernandez (1998) enfatiza o ensino por projetos como um recurso baseado na curiosidade e interesse do grupo de alunos. Realizados de forma colaborativa e em comunidades de aprendizagem, os conceitos são construídos juntos, no coletivo, e assim geralmente transgridem os padrões pré-estabelecidos que não vão de encontro com a realidade ou necessidade daquela comunidade.

Malaguzzi, colaborou com sua pedagogia inovadora, criativa e valoriza as várias formas de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

relações e as diferentes linguagens da criança. Nesse sentido, a escola de Reggio Emilia é a referência desse autor que busca na Arte uma forma de ensino mais livre e personalizada. Os materiais de ensino são bastante amplos e os recursos, desde papel, areia, tintas até outros meios tecnológicos estão a favor da criatividade e do aprendizado cooperativo. O que permeia essa escola é o seu fundamento na equidade (FARIA, 2007).

Conforme afirma Luckesi (2005) a ludicidade vai muito além de jogos, brincadeiras, brinquedos. Ao tirar os professores do centro e mudar as aulas expositivas, colocando aos alunos como o centro do processo de ensino-aprendizagem, de forma ativa, interativa e com envolvimento tanto mental como corporal dos mesmos, o aprendizado se torna prazeroso, interessante, dinâmico e, por isso, lúdico. Por esse motivo, todos os autores citados acima contribuíram muito para uma educação mais lúdica com maior presença e participação dos alunos.

Rodari (1982) apresenta os aspectos essenciais da imaginação e da criatividade como pontos essenciais à educação e motivação para a aprendizagem de novos saberes. Tornar as aulas com um gosto de mistério, de desafios, provoca interesse e promove outras formas de ver o mundo e de resoluções cabíveis. Sendo os brinquedos, os jogos e as brincadeiras significativos no universo infantil, estes são instrumentos essenciais em um processo de ensino-aprendizagem que coloca o aluno como centro de tudo e que quer promover uma aprendizagem mais concreta.

Vygotsky (2001) assinala que os jogos estimulam as funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória e pensamento) e destaca, seguindo a abordagem sócio-histórica, que estes recursos trabalham com a mediação pessoal e social e contribuem para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Enfatiza que os brinquedos e brincadeiras são utilizados como formas de imitar e assimilar a realidade e os jogos com regras são as primeiras escolas de viver em sociedade. Para ele, os jogos, realizados coletivamente, num processo de troca de aprendizagens, é ainda mais positivo e eficaz na Zona de Desenvolvimento Proximal de todos os envolvidos, proporcionando “superação dos limites da sua capacidade potencial de ação” e o aluno, com este auxílio é capaz de resolver sozinho o que antes ainda não conseguia. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV; 2001, p.112).

Piaget, também ressalta a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras e relaciona a formação da moral por meio destes, pois são nos jogos simbólicos que a criança se lança em



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

vivências sociais, didáticas, culturais, num faz-de-conta e representações e, assim, expressa-se com naturalidade, vive situações diversas e aprende com maior facilidade. São nessas situações que há as comparações, representações do que está ausente fisicamente, mas assume um papel mental. Para Piaget é assim que se consolida o pensamento e o desenvolvimento da inteligência na criança (PIAGET, 1988).

Quanto à função do brinquedo, Brougère (2010) ressalta o seu valor simbólico que pode assumir funções da imaginação ou ser o próprio objeto com sua função real, vivido em contextos de brincadeiras ou outras situações imaginativas. Porém assegura que para o jogo simbólico nem sempre é necessário um objeto.

Assim, pode-se ressaltar que, por meio dos jogos e de situações lúdicas que possibilitam pensar e relacioná-los ao mundo, as crianças desenvolvem o raciocínio, o que conduz ao conhecimento, pois ao desenrolar essas situações, elas constroem um espaço de experimentação e de transição entre o mundo interno e externo e ressignificam o conhecimento, sendo capazes de refletir o que aprenderam, relacionando com as situações cotidianas e de resoluções em grupo.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da utilização de objetos e atividades lúdicas em sala de aula ainda é grande, e muitos são os percalços encontrados na prática, desde falta de recursos, de tempo, criatividade, entre outras, porém não há como contestar que as formas de ensino atuais, não proporcionam estímulos que instiguem e motivem os alunos.

Faz-se necessário que as práticas pedagógicas que efetivamente construam referências para que a escola, seja um espaço acolhedor dos interesses e das motivações dessas crianças e estejam presentes nas salas de aula.

A supressão da perspectiva lúdica no Ensino Fundamental é preocupante, porque pode causar prejuízos no enriquecimento da imaginação, na capacidade de operar no campo simbólico e na apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo.

O uso do lúdico oferece inúmeras possibilidades e estratégias que podem levar a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

mudanças importantes no cenário educacional atual. Para isso, é necessária mais formação nessa área e maiores investimentos, pois alguns recursos ainda estão em falta na escola.

Volta-se a questão de que os meios para se chegar a aprendizagem efetiva precisam ser mais ricos e significantes aos alunos. É preciso negar a educação bancária, que deposita o conhecimento no aluno e não o faz refletir e talvez transformar esse mesmo e partir para a educação libertadora como assinala Paulo Freire (2005):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

Nesse sentido, os jogos e as atividades lúdicas possibilitam essa superação e, por proporcionar maior envolvimento e ação do aluno de forma coletiva e colaborativa, pode ainda mais firmar uma educação que liberta. Dessa forma, possibilita-se a construção de uma nova postura dos alunos, futuros cidadãos, por meio da reflexão e ação sobre o conhecimento.

A utilização desses recursos e metodologias de ensino devem ser priorizadas não somente na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental, pois ambas formam o indivíduo crítico, consciente de suas ações e empenhado nas resoluções cabíveis da/sua realidade. A ludicidade proporciona essas vivências sociais que mais tarde serão fomentadoras de novas ações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

FARIA, A.L.G. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação.** Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Froebel: uma pedagogia do brincar para infância.** IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: Fev/2017.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária;1976.

RODARI, G. **Imaginação, criatividade e escola.** IN: *Gramática da fantasia.* São Paulo: Summus Editorial, 1982.

VYGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

DA LEITURA DE MUNDO À ESCRITA DA PALAVRA: UM ESTUDO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS/MS

Veriana Lima Carvalho (Rede Municipal de Educação/Três Lagoas-MS) ⁵³

Silvana Alves da Silva Bispo (CPTL/UFMS) ⁵⁴

Wagner Corsino Enedino (CPTL/UFMS) ⁵⁵

Resumo

É comum encontrar crianças no Ensino Fundamental sem dominar a leitura e escrita, o que gera o fracasso escolar e a evasão. A escola e o espaço familiar precisam apresentar o mundo da leitura para a criança, para que esta crie condições de refletir sobre o mundo que a acerca. Nesse segmento, considerando a reflexão do Educador e Pesquisador Paulo Freire de que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, o presente artigo tem por objetivo apresentar dados de uma pesquisa que buscou analisar a prática docente de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental, investigando alunos com dificuldade na leitura e escrita. O sujeito da pesquisa é uma professora com vinte anos de experiência que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS. Metodologicamente, importa mencionar que os dados foram obtidos por meio da entrevista com a professora. Dessa forma, captamos, de modo conceitual, o que é, para ela, alfabetização e letramento; relatando sua prática pedagógica no que se refere à leitura e escrita, bem como sobre as dificuldades que os alunos apresentam. Com efeito, durante o processo investigativo, também foi investigado o conceito de alfabetização/letramento, leitura/escrita no Ensino Fundamental; além de apresentarmos o desenvolvimento da prática pedagógica da professora do 3º ano, contrapondo com as dificuldades encontradas durante o ensino de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Prática Pedagógica. Alfabetização e Letramento.

⁵³ Possui Graduação em Letras pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa, de Andradina/SP e Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Urubupungá (FIU), de Pereira Barreto/SP. Atualmente é Professora da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas/MS. delisilvacastilho@hotmail.com

⁵⁴ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. bispo.silva@bol.com.br

⁵⁵ Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/*Campus* de Araraquara. Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/*Campus* de São José do Rio Preto e Pós-Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. É Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. Atua, como Docente Permanente, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) na mesma Instituição. wagner.corsino@ufms.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Considerações iniciais

No ano de 2013 foi observado, durante o Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual faz parte do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, que professores do 2º e 3º anos ensinam as crianças a lerem pequenos textos, como músicas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, lendas, contos de fadas e atividades de interpretação de textos. Tendo em vista o exposto, o objetivo deste artigo é trazer reflexões (observadas no ano de 2013) acerca da prática pedagógica de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas/MS no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

1. Alfabetização ou letramento? Breves conceitos

O professor, ao ensinar os alunos a ler e escrever assume uma função de grande destaque para a aprendizagem da criança, pois ele é o mediador do conhecimento no processo da aprendizagem de forma que os alunos aprendam os saberes escolares em interação com o Outro.

Durante o processo de alfabetização, é comum os professores encontrarem alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, porém devem-se levar em conta essas especificidades, não como um fracasso escolar, mas como um desafio a serem enfrentado. Com isso, cabe ao profissional ter conhecimento da teoria e a da prática com vistas a desenvolver um bom satisfatório. Para isso, é necessário que conheça as diferentes maneiras de se trabalhar prazerosamente com a linguagem oral e escrita, favorecendo o avanço do aluno no processo de aprendizagem. Ocorre, todavia, que:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (RCNEI, V.3, p.122, 1998)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Segundo os pressupostos de Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (2008), os professores escolhem suas próprias práticas por meio de suas crenças particulares; assim refletindo sobre suas ações na teoria. A autora defende também a ideia de que a prática do docente envolve o saber científico e o específico, de forma que possam auxiliá-los nas suas decisões durante a prática.

Se, por um lado, é preciso compreender que o saber científico serve para o professor direcionar sua prática e refletir sobre a mesma, criando situações didáticas para o ensino, por outro lado, em momentos específicos, na singularidade de cada sala de aula, serão os docentes que tomarão as decisões que acharem mais convenientes e para isso se apoiarão nas experiências vividas, “fabricando” novas teorias para aquela situação específica. (*ibid.*, p.1)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001, p. 21) a Alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar. Para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Nesse segmento:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria 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 tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado [...] (SOARES, 2003, p. 47).

A linguagem é fator relevante para ser trabalhado na Educação Infantil, uma vez que ajuda a criança a se interagir com o meio social em que ela convive. Não obstante, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita na Educação Infantil, a pesquisadora Regina Aparecida Marques de Souza (2008, p. 267) esclarece que:

[...] na educação infantil, a conscientização de que a escrita e a leitura fazem parte do mundo letrado da criança ainda é um assunto bastante questionado e estudado, porque seu desenvolvimento depende da formação escolar que cada profissional infantil teve na sua aprendizagem escolar.

O que se constata na educação infantil é comum observar os professores organizarem o espaço da sala de atividades usando a escrita. Para isso, utilizam quadro de presença, crachás,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

calendários, trabalhos das crianças, rótulos de embalagens, alfabetário e normas de convivência.

2. Práticas pedagógicas: da leitura à escrita

É importante a escola trabalhar com os alunos a leitura de diversos tipos de gêneros textuais, pois, permite aos educandos desenvolver o que já conhece e apropriar-se daquilo que pretende aprender. Nesse sentido, é preciso compreender que:

O estudo sobre gêneros textuais tem suscitado uma renovação na maneira de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Diferentes experiências didáticas descrevem a transposição de vários gêneros para a sala de aula e a necessidade de aproximar a linguagem presente neles dos conteúdos propostos para as aulas de língua materna, uma vez que isso possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade interativa como leitor e autor (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p.2).

Os gêneros textuais que são desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa apresentam várias modalidades de estudos, como por exemplo, carta, propaganda, bula, receita, notícia, reportagem, história em quadrinhos, charge, poema etc. Deste modo, cabe o professor trabalhar com os alunos no dia a dia diversos tipos de gêneros textuais para que eles possam aprimorar o desenvolvimento da leitura e escrita. Sendo assim, quando a criança começar a escrever, ela se desenvolve a partir de algumas etapas que serão citados logo abaixo.

A criança até adquirir o pleno domínio da escrita passa por vários níveis de escrita. O primeiro deles é o nível pré-silábico, o segundo é o nível silábico, terceiro é o nível silábico – alfabético e por último é o nível alfabético. Segundo Hahn e Lemes (2004, p.15) no nível pré-silábico, pois

[...] a escrita é alheia a qualquer busca de correspondência entre grafia e sons. Interessam ao sujeito considerações tais como o tipo de grafismo (primitivo ou convencional) ou a quantidade de grafismos. Todas as escritas que não representam nenhum tipo de correspondência sonora com a escrita convencional denominam-se pré-silábicas. Elas representam a escrita de um longo período do processo de alfabetização.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

As crianças que estão nesse nível pensam que se escreve com desenhos sendo assim, as letras não significam nada para elas. No nível silábico, a criança já sabe que as letras representam os sons da fala, mas pensa que cada letra é uma sílaba oral, uma vez que “[...] é quando o sujeito compreende que as diferenças das representações escritas relacionam-se com as diferenças na pauta sonora das palavras [...]” (HAHN; LEMES, 2004, p.15). No nível silábico alfabético, a criança procura acrescentar letras da escrita da fase anterior que é a silábica.

O sujeito descobre que a sílaba não é uma unidade, mas pode ser reorganizada em elementos menores. Essa descoberta se dá a partir dos conflitos que a pessoa experimenta na fase silábica, como por exemplo, a escrita de monossílabos. Isso porque, pelas suas descobertas anteriores, uma única letra não basta para representar uma palavra (HAHN; LEMES, 2004, p.6).

Deste modo a criança grafia algumas letras completas e outras incompletas, ou seja, com uma só letra por sílaba. Ela usa as hipóteses dos níveis silábico e silábico alfabético ao mesmo tempo.

O nível alfabético a criança compreende como se escreve usando as letras do alfabeto e descobre que cada letra representa um som da fala e assim ela percebe que é preciso juntar as palavras para que formem sílabas de palavras de nossa língua.

Este nível é evidenciado quando o sujeito começa a fonetizar a sílaba; inicia-se um processo de correspondência entre fonemas e grafemas. As letras começam a se diferenciar a partir da análise fonética. O sujeito consegue compreender que uma sílaba pode ser formada por uma, duas ou três letras (HAHN; LEMES, 2004, p.6).

Para ensinar um aluno a ter um considerável da leitura e escrita é preciso enfatizar diferentes textos por meio da leitura feita pelo próprio aluno ou pela professora, pois caberá ao aluno conseguir desenvolver sua própria escrita. Muitos professores ao fazer uma leitura de um texto pedem para os alunos participarem e outros preferem que os alunos leiam individualmente. De acordo com o PCN de Língua Portuguesa:

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exhaustivamente e várias vezes (BRASIL, 2001, p. 57).

Ocorre, todavia, que tanto a leitura individual como a coletiva ajuda o aluno a responder as questões de um texto de interpretação, pois são durante essas leituras que são mencionadas as opiniões dos alunos e assim o professor como interventor deve estar ajudando-os a ler informações explícitas no texto. O PCN de Língua Portuguesa destaca que:

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço (BRASIL, 2001, p.58).

Deste modo, caberá o professor convencer os alunos que a leitura é subsídio relevante e desafiador que dará autonomia e independência, tornando-os confiantes para poderem se apropriar da leitura.

3. Práticas pedagógicas de leitura e escrita: diálogos com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental

A preocupação em compreender como é trabalhado pedagogicamente a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental corresponde a um dado que não permite ser quantificado, e sim, interpretado a partir da realidade vivida e partilhada com os semelhantes. Entender a prática pedagógica da professora, sujeito desta pesquisa, no que refere à leitura e escrita, exigiu um estudo de campo.

Antonio Chizzotti (2006), em seus estudos, aponta que o trabalho de campo propõe organizar várias informações que comprovem compreender e explicar o tema que está sendo desenvolvido na pesquisa. As informações podem ser feitas normalmente por meio de aplicação de questionários, perguntas abertas e fechadas, entrevistas, etc. Em seguida o pesquisador deve interpretar e analisar os dados coletados com base nas informações recebidas durante a investigação. Portanto, o autor ressalta que:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTI; 2006 p.104).

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista com uma professora da rede municipal do estado de Mato Grosso do Sul. O motivo de ter escolhido a professora do 3º ano foi pelo fato de lecionar em duas turmas do 3º ano, sendo uma turma da manhã; outra, à tarde. Para realização da entrevista, foi transmitido à professora, sobre quais aspectos impulsionaram a materialização da pesquisa, além dos objetivos. Antes de entrevistá-la, foi entregue o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Comprou-se ressaltar que o a entrevista é relevante para a pesquisa qualitativa, uma vez que possibilita contato direto entre entrevistador e entrevistado. Assim:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p.168).

Notadamente, a entrevista transforma-se em uma pertinente técnica de coleta de dados, pois se pode confirmar ou não o que o pesquisador espera da resposta do entrevistado de um determinado tema da pesquisa. Nesse aspecto, apresentamos os dados coletados na pesquisa que realizamos com uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental (EF). Na pesquisa a professora receberá o nome fictício de “Rosana”.

A escolha sobre essa professora se deu porque ela é Pedagoga e Especialista em Educação Especial. Apresenta regime de trabalho de 40 horas semanais, além de ter experiência com alfabetização há 26 anos. Destacamos que a alfabetização é compreendida, conforme já destacado neste artigo, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, a professora lecionava em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, um no período matutino; outro; no período vespertino, totalizando 33 alunos no período vespertino



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e 29 no matutino. Para análise e coleta de dados, arguimos a professora sobre alfabetização, letramento, prática pedagógica e se existem dificuldades ou não na leitura e escrita.

3.1. Alfabetização e letramento: breve conceituação

Com o objetivo de conhecer como a professora compreende alfabetização e letramento, perguntamos a ela e pedimos que discorresse a respeito. A professora conceitua o que é, para ela, alfabetização e letramento, diferenciando-os:

Bom, eu entendo como alfabetização a ação de ensinar a ler e a escrever, considerando como ensino das habilidades de codificação e decodificação das palavras. É uma prática mecânica no meu entender. Já o letramento é um conjunto de conhecimentos que o indivíduo acumula ao longo da vida (Professora Rosana).

Percebemos que a definição dada pela professora faz parte do entendimento de alfabetização e letramento defendido por Magda Soares (2003), a qual destaca que “alfabetização e letramento são coisas distintas, mas são inseparáveis”. A qual destaca que

O aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever e o aluno letrado é aquele que sabe ler e escrever mas que responde adequadamente as demandas sociais da leitura e escrita. Entendo no meu ponto de vista que alfabetizar letrando é ensinar o aluno a ler e escrever ao mesmo tempo, assim o educando deve ser alfabetizado e letrado. (Professora Rosana)

Percebemos no discurso da professora que o aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever e o aluno letrado também correspondem a essas peculiaridades, mas apresenta um pouco de dificuldade ao ler e escrever. Para Rosana, alfabetizar letrando é fazer que o aluno domine a leitura e a escrita.

3.2 Práticas pedagógicas: o amálgama da leitura e da escrita

Relembrando, um dos objetivos deste artigo é conhecer a prática pedagógica da professora no que diz respeito à leitura e escrita. Então, pedimos para a professora Rosana que nos relatasse sua prática em sala de aula. Nesse sentido, ela afirma:

Na sala de aula eu utilizo a leitura. Acredito na importância da leitura e os meus



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

alunos sempre tem acesso aos diversos gêneros textuais, é através da leitura que os alunos aprendem a escrever melhor e a produzirem textos orais e escritos com mais facilidade. Professora Rosana

Durante as observações na sala de aula da professora Rosana, percebemos que a classe é bem ilustrada com cartazes, alfabeto, figuras, numerais. A de aula possui também dois lugares onde os livros de leitura ficam expostos para que os alunos tenham acesso para lerem. Alguns livros ficam dentro de um carrinho de compras no fundo da sala de aula; outros ficam pendurados no varal encostado na parede perto da janela tanto do lado direito e esquerdo da sala.

A professora nos informou que todas as salas de aula possuem essa estrutura exposta de livros para os alunos lerem e é chamado de “cantinho da leitura”. O trabalho com a leitura é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001),

[...] como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a construção de modelos: como escrever (BRASIL, 2001, p.53).

A leitura é fator relevante no processo de ensino-aprendizagem. O aluno que lê consegue produzir textos com frequência sem tanta dificuldade. Já aquele que lê pouco, provavelmente terá dificuldade por não ter um conhecimento necessário para produzir um texto. Portanto, é fundamental que o professor incentive o aluno a ler; preparando rodas de leitura ou até mesmo organizar um cantinho para leitura.

Com permissão da referida professora, fotografamos o local de leitura para registrar em nossa pesquisa. Assim, podemos observar, nas imagens, que a professora organizou um espaço para a leitura na sala de aula e que, de certa forma, contribui significativamente para o conhecimento dos alunos.





Figura 1

Figura 2

Figura 3

Percebemos, nas imagens, que a professora, de forma criativa, expôs os livros para os alunos lerem, pois organizar um cantinho de leitura dentro da sala de aula possibilita a aproximação/contato das crianças com vários materiais de leitura, como livros, gibis, jornais etc. Com efeito, a criança poderá manusear os livros, escolher o material, ler e devolver no mesmo lugar sem rasgar, sem sujar ou até mesmo sem rabiscar. Com essas ações os alunos terão a oportunidade de ampliar sua autonomia.

Na (figura 1), percebemos que a professora fez um varal contendo diversos livros para a leitura em sala de aula. Já na (figura 2), notamos que a docente colocou alguns livros dentro do carrinho de compras; tornando, assim uma sala de aula prazerosa com diversas formas de expor os livros. No que concerne à (figura 3), observamos que a professora teve outra ideia de expor os livros, colocando, na sala de aula, uma estante personalizada definindo-a como “Cantinho da Leitura”.

3.3 Há dificuldade na leitura e escrita no 3º ano do EF?

Outro objetivo da pesquisa era saber se os alunos possuem dificuldade na leitura e escrita e, em caso positivo, conhecer as dificuldades. Em relação à leitura, a professora Rosana destaca que “Hoje, no final do ano letivo, os alunos conseguem ler sem muita dificuldade e o interesse pela leitura é muito bom.” Em contato com os alunos e sala de aula, percebemos que há o empenho da professora em relação à leitura, conforme ambiente alfabetizador descrito anteriormente.

No que tange à escrita, a rede municipal de ensino adotou a alfabetização por meio de textos. A professora faz o curso do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, política educacional



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

adotada pelo município de Três Lagoas/MS no ano de 2013.

Segundo informação extraída na página do Ministério da Educação e Cultura, “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [PNAIC] é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental⁵⁶” (BRASIL, 2012, p.1).

Convém mencionar que o Estado de Mato Grosso do Sul aderiu esse projeto para acabar com a defasagem de reprovação de alunos do 1º ao 3º ano. Dessa forma, o PNAIC é uma forma de alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática até, no máximo, os oito anos de idade, além de realizar avaliações anuais como, por exemplo, a Prova Brasil para os alunos dos 2º e 3º anos. Segundo o PNAIC, a alfabetização se dá nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e:

[...] aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012, p.1).

Partindo deste pressuposto, podemos constatar que a criança até os oito anos de idade precisa ser alfabetizados, sendo assim não necessariamente dominando as regras ortográficas, mas o aluno precisa ter a fluência da leitura e o domínio da escrita.

Durante a entrevista, perguntamos à professora se há algum aluno com dificuldade na leitura e escrita. Ela destaca que “na escrita todos estão alfabéticos e produzindo textos, mas mesmo assim terei algumas reprovações por acreditar que estão com a escrita alfabética, mas ainda não estarem alfabetizados”. Diante da resposta, solicitamos que esclarecesse, com maior profundidade, sobre as reprovações de alunos com dificuldade na leitura e escrita. Ela destaca que:

Os alunos possuem escrita alfabética ainda com muitas trocas de letras e

⁵⁶ As informações relacionadas ao Pacto pela Alfabetização na Idade Certa foram extraídas do site <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 2 dez.2013.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

dificuldade nas sílabas complexas. Eles estão lendo com dificuldade e não interpretam textos com autonomia. Produzem pequenos textos.

Compreendemos pela fala da professora Rosana que a reprovação ocorre quando o aluno apresenta dificuldade de interpretação de textos. Assim como se refere no documento do PNAIC citado, a criança até aos oito anos de idade precisa ter a compreensão de uma leitura e ter o domínio para produzir textos escritos.

Solicitamos também para a professora abordar sobre quais habilidades ou competências que os alunos do 3º ano precisam para serem aprovados para a série/ano seguinte. Ela menciona que “é importante ler bem para ser aprovado, saber interpretar textos com autonomia e produzir textos com autonomia, clareza e coerência, acredito que seja isso para um aluno ser aprovado no ano seguinte”. Nessa seara, as pesquisadoras Kayane Celise Antoniacomi, Lilian Karla Postai Muler, Débora Cristina Nascimento, Luciane Feola e Fabiane Lopes Oliveira (2011, p. 7-8), relatam que:

A leitura é uma prática que deve ser iniciada desde cedo com as crianças, e esta a princípio se dá através do contato com o mundo da fantasia, do imaginário dos livros infantis, se as crianças tiverem contato com esse universo desde pequenas certamente se desenvolverão melhor cognitivamente, afetivamente e socialmente.

A leitura se faz diante da compreensão de mundo que a criança tem, todavia com a ajuda do professor o aluno consegue desenvolver as habilidades da leitura e escrita por meio de interpretação e produção de textos, tornando uma aprendizagem mais significativa. Com efeito:

Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita, etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados (LERNER, 2006, p.16).

O conhecimento só é adquirido por meio de muitas leituras, é através dela que podemos acumular informações necessárias para nos comunicar e para aumentar o nosso nível de interpretação, portanto a leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual dos seres humanos.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Considerações Finais

Acreditamos que os dados obtidos nos permitiram atingir o objetivo proposto em nossa pesquisa: pesquisar a prática pedagógica de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Pudemos constatar na entrevista feita com a professora do 3º ano que os alunos alfabetizados são aqueles que dominam a leitura e interpretam e produzem textos com autonomia. Portanto a prática de leitura é importante e deve ser priorizada, pois amplia o conhecimento do aluno e facilita o seu desenvolvimento de produção textual.

Verificamos que a prática da professora no que refere ao ensino da leitura e escrita contribuem para o incentivo e aprendizado dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, aprofundando as discussões acerca da importância da leitura e escrita, os dados mostraram que a professora tem a clareza sobre conceito de letramento e alfabetização acerca da pesquisa.

Evidenciamos nos dados analisados que os alunos do 3º ano apresentam pouca dificuldade no que se refere à leitura e escrita, mas conforme a professora nos relatou que reprovou alguns alunos pelo fato de não estarem alfabetizados adequadamente. Acreditamos que os dados obtidos revelam que a prática de leitura e escrita da professora dentro da sala de aula incentivou os alunos a lerem e interpretar textos com autonomia.

A professora Rosana nos relatou que teve quatro reprovações e trinta aprovações no 3º ano. Mesmo tendo poucas reprovações, a prática da professora é essencial, pois a motivação começa dentro da sala de aula.

De acordo com a pesquisa e as informações obtidas pela entrevistada, alfabetização é ensinar o aluno a ler e escrever; o letramento é aquilo que aluno tem de conhecimento de mundo, que traz para a escola, e a partir disso que ele começa a desenvolver a leitura e escrita dentro do contexto social. Nesse contexto de prática pedagógica, torna-se imprescindível trazer as palavras do educador e pesquisador Paulo Freire, o qual asseverava que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Com efeito, alfabetização e letramento caminham juntos, numa relação de interdependência. Acreditamos que o aluno que apresenta dificuldade de ler e escrever são aqueles que possuem pouco contato com os livros.

O ensino da escrita e da leitura deve partir de toda a sociedade, especificamente no campo escolar; portanto, a escola destina essa responsabilidade para o professor, o qual é mediador do



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conhecimento. Para tanto, é essencial o professor fazer que os alunos aprendam essas habilidades básicas que são um dos meios mais relevantes na aquisição de saberes e um dos instrumentos básicos para toda a vida.

Referências

ANTONIACOMI, Kayane Celise. MULER, Lilian Karla Postai. NASCIMENTO, Débora Cristina. FEOLA, Luciane. OLIVEIRA, Fabiane Lopes. *A importância da leitura nos anos iniciais*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização: concepções e princípios*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. *Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa*. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. Como alfabetizadoras fabricam os saberes práticos e teóricos na sala de aula e o que seus alunos aprendem? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 31, 2008, Caxambu. *Anais do Evento*. Minas Gerais: ANPED, 2008, p.1- 18.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HAHN, Raquel Usevicius; LEMES, Adriana. *A Psicogênese da Alfabetização de Adultos e a Capacitação de Alfabetizadores*. 2004. Disponível em <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2005/artigos/pedagogia/57.pdf>. Acesso em 24/11/2013.

LERNER, Delia. *É preciso dar sentido à leitura*. Nova Escola. São Paulo: Abril, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOARES. Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003, Caxambu. *Anais do Evento*. Minas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Gerais: ANPED. 2003, p.1- 13

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *Letramento na educação infantil: “Quem tem medo do lobo mau...”*. Interação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 265-279, jul./dez. 2008.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nathália Fernanda Veloso dos Santos (UEMS)⁵⁷

Maria Silvia Rosa Santana (UEMS)⁵⁸

RESUMO

O presente trabalho visa abordar uma discussão acerca do ensino da Matemática na Educação Infantil sob os pressupostos da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1983, 2012). Sendo o ensino da Matemática uma das grandes dificuldades relatadas por professores dessa etapa da escolarização, surgiu o interesse em tratar de tal temática explanando a Teoria da Atividade como uma contribuição para o processo de humanização e desenvolvimento infantil. Logo, nosso objetivo é explicitar as potencialidades do conceito de Atividade para o ensino de conceitos matemáticos, salientando que a Educação Matemática possui papel importante no processo de humanização, pois a mesma colabora para a composição do ser no seu âmbito social. Partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema, podemos identificar nosso trabalho como uma pesquisa bibliográfica. Como resultado, busca-se apresentar uma compreensão reflexiva a respeito da Teoria da Atividade como aporte teórico ao ensino da Matemática na Educação Infantil, concordando com Moura (2011) ao alegar que a constituição de uma atividade acontece no processo de articulação entre motivos, ações e os modos de ação que objetivam o contentamento de uma necessidade. Podemos destacar então, a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento humano que se estabelece por meio do processo de aprendizagem, intencional e planejado, com foco no desenvolvimento do indivíduo, que em nosso caso é a criança introduzida na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenvolvimento. Atividade. Ensino de Matemática.

1. INTRODUÇÃO

Diante do ato de ensinar, o professor se encontra muitas vezes na perspectiva de buscar verdades no processo de se formar e de formar outros. Ser um professor, em sentido mais amplo, é

⁵⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba e bolsista PIBAP/UEMS. Professora convocada da Rede Estadual de Ensino na Escola Estadual Gustavo Rodrigues da Silva. E-mail: nathaliafvs1991@hotmail.com

⁵⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba. E-mail: mariaros_664@hotmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

antes de qualquer ação, ter a consciência do que é o ato de ensinar e também o que o envolve. Logo, cabe ao professor a busca pelos seus conhecimentos, para que o mesmo seja capaz de trilhar um caminho que o leve a questionar sobre o que é ensinar e aprender, sendo que tal processo é possível ocorrer através da refletividade crítica sobre as práticas docentes (NÓVOA, 1992).

Porém, se a reflexão não levar o professor à conscientização, por si só não bastará. Ou seja, para que haja uma reflexão consciente e que promova avanços nas práticas docentes é necessário que haja um referencial teórico que possibilite a análise mais distanciada e embasada da realidade a ser refletida.

Nesse contexto, a Teoria da Atividade pode contribuir com o professor e orientá-lo a uma atitude transformadora. Por meio de tal teoria, ao professor é possível compreender seu papel como organizador do ensino para que seus alunos possam desenvolver-se copiosamente.

A Teoria da Atividade, que inicialmente foi proposta por Leontiev, tem seus fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por Vygotsky, a qual vem se consagrando como um campo fecundo de descobertas no âmbito educacional. No ensino da Matemática, esse campo a dirige para a compreensão evolutiva dos conceitos matemáticos como resultados da criação humana (MOURA, 1993).

Nesse sentido, pretendemos abordar uma discussão acerca do ensino da Matemática na Educação Infantil sob os pressupostos da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1983, 2012), levando em consideração que esse processo engloba a organização do ensino por parte do professor, no caso especificamente da Educação Infantil, do pedagogo.

O interesse em estudar sobre o ensino da Matemática na Educação Infantil surgiu dos vários relatos de professores que atuam nessa etapa de escolarização, demonstrando as dificuldades encontradas quanto ao ensino dessa área de conhecimento. Desse modo, entendemos que a Teoria da Atividade pode ajudar no processo de superação de tais dificuldades, já que a mesma assume um importante papel no debate sobre a constituição do ser humano e sobre as práticas pedagógicas que possuem uma competência humanizadora.

2. O CONCEITO DE ATIVIDADE E SUAS POTENCIALIDADES



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



O conceito de atividade não envolve apenas fazer ou realizar alguma ação ou coisa. Estar em atividade, para o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural vai além dessa concepção. Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010):

O conceito de atividade, como nos propõe Leontiev (1987), pressupõe que a sua estrutura geral seja composta por duas características centrais, a de orientação e a de execução. Em termos de orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas; em termos de execução, a atividade é constituída pelas ações e suas operações (RIGON, ASBAHR E MORETTI, 2010, p. 22).

Nesse sentido, o homem, ao tentar suprir uma necessidade, cria os motivos que impulsionam as ações, sendo estes a materialização da necessidade humana, ou seja, é a sua objetivação. Logo, as ações e operações materializam a atividade, de maneira que a atividade é ideal e as ações são materiais, desse modo:

[...] as atividades humanas são formas de relação do indivíduo com o mundo, dirigidas por motivos e por necessidades. O conceito de atividade envolve a noção de que o homem é orientado por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas (CEDRO; MOURA, 2010, p. 59).

O próprio Leontiev (1988) nos define o conceito de atividade em sua teoria relacionando-a à intencionalidade, da busca em responder à satisfação de necessidades, “[...] por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68).

O autor, ao explicar esse processo, utiliza como exemplo um estudante que está se preparando para um exame ao estudar um livro de História. Vamos supor que esse mesmo estudante receba a visita de um amigo que lhe diz que estudar o livro de História não seja totalmente necessário para se fazer o exame. Logo, poderia haver três reações diferentes em relação ao estudante, que são: parar de estudar o livro, continuar a estudá-lo ou deixá-lo de lado por um instante. Diante da situação exposta, poderíamos dizer que tal estudante está em atividade?

Se considerarmos as duas últimas reações do estudante a respeito do livro de História, poderíamos dizer que o conteúdo do livro era o que guiava a leitura, sendo esse o motivo, ou



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

segundo Leontiev (1978, p. 297), “[...] a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro”.

Analizando ainda o exemplo mencionado, se o estudante, ao saber pelo amigo que estudar o livro de História não era completamente preciso, deixasse de lê-lo imediatamente, ficaria claro que o motivo que o impulsionava a estudar tal livro era a necessidade de se sair bem em tal exame. Nesse sentido, o motivo da leitura não correspondia, portanto, com o que levava o estudante a ler, desse modo, o aluno não estava em atividade, mas apenas a realizar uma tarefa que é “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (LEONTIEV, 1978, p. 298).

Portanto, se o estudante do exemplo acima ler o livro somente até o momento em que descobre que não precisaria lê-lo para passar no exame, dizemos que esse processo se trata de uma tarefa, pois aquilo que a tarefa se objetiva de fato, apossar-se de conhecimento do conteúdo do livro, não é o motivo do aluno, ou seja, sua necessidade está em passar no exame.

Nesse contexto, podemos ressaltar que as variadas atividades humanas se diferenciam pelos seus motivos, assim Leontiev (2009) afirma que o conceito de atividade é essencialmente relacionado ao conceito de motivo, por isso não há atividade sem haver motivo.

Moretti (2010), em seus estudos sobre a Teoria da Atividade, afirma que Leontiev não considera a necessidade como o motivo de uma atividade, mas que a necessidade é o que dá início à atividade, sendo que o motivo a estimula e lhe dá direção. Logo, podemos entender que o indivíduo está em atividade quando o objeto de sua ação coincide com o motivo da sua atividade.

Para Leontiev (2009), uma ação é um processo vinculado à concepção de objetivos a serem atingidos e, portanto, uma mesma ação pode realizar diferentes atividades, além de passar de uma a outra. Podemos salientar também, que uma ação possui um aspecto intencional (o que deve ser alcançado) e um aspecto operacional (a forma como alcançar), sendo esses aspectos determinados pelas condições objetivas para alcança-la. Ainda nesse sentido, Leontiev (2009) afirma que as formas de executar uma ação são denominadas de operações.

Ao retomarmos as ideias de Leontiev (2009), as ações e operações se diferenciam quanto à sua origem, assim para Cedro (2008, p.25):



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

[...] a atividade encontra-se no nível superior e está necessariamente vinculada e orientada pelos motivos e pelas necessidades. Já as ações são orientadas pelos objetivos e, finalmente, as operações são orientadas pelas condições objetivas e subjetivas.

Desse modo, podemos entender que a atividade funciona como um conjunto articulado entre motivos, ações e o modo de ação na busca pela satisfação de uma necessidade. Assim, as potencialidades da Teoria da Atividade se encontram em todo esse processo, que vai ao encontro do desenvolvimento humano.

Portanto, a partir dos estudos de Leontiev e outros autores, podemos entender a importância de compreendermos o desenvolvimento e a formação dos elementos da atividade nos processos de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito a este trabalho, tal compreensão pode ajudar quanto a organização do ensino de Matemática na Educação Infantil.

3. O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a atividade de ensino em foco

Uma das características do ser humano, que o distingue dos outros animais, é a intencionalidade. Desse modo, sua atividade se organiza pela necessidade, pelos motivos e finalidades, que podem se inter-relacionar e se transformarem (DAVIDOV, 1988).

Nesse sentido, Moura (1996) afirma que o professor, durante o processo de ensino, precisa resolver o problema de ensino e essa solução é pautada no descobrimento de dados do ensino que abrange a organização do conteúdo para atingir objetivos. Logo, se o docente for bem informado quanto as características de seus alunos, principalmente quanto aos processos de como eles aprendem, como se relacionam e como se interagem socialmente, mais clareza terá em escolher os conteúdos para atingir seus objetivos.

Diante disso, o professor deve buscar resolver o problema de ensinar, ou seja, uma ação que o mesmo for desenvolver se pautará por trabalhar atividades de ensino que têm como objetivo principal, segundo Rosa, Moraes e Cedro (2010), alcançar o conhecimento teórico.

Em relação a isso, Moura (1996) afirma que:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A atividade de ensino, como materialização dos objetivos e conteúdos, define uma estrutura interativa em que os objetivos determinam conteúdos, e estes por sua vez concretizam esses mesmos objetivos na planificação e desenvolvimento de atividades educativas (MOURA, 1996, p. 30).

Sobre essa objetivação, tendo como estrutura a interação entre conteúdos e objetivos, as atividades educativas podem se orientar pela troca de saberes em um espaço coletivo. Assim, as interações contribuem para a organização do pensamento e de condutas.

Nesse contexto, Moura (1996, p. 26) comenta que “[...] a escola como um lugar onde se aprende, tem como corolário a escola em que se ensina”. Podemos então concluir a partir do exposto que para a escola se consolidar como um lugar de aprendizagem, o professor necessita estruturar atividades de ensino que possam conceder a troca, ou seja, “[...] onde as pessoas cooperem, discutam e colaborarem. É bem diferente de organizar uma situação onde só um trabalha e resolve a situação para todos” (CEDRO, 2008, p. 154).

Articulando o ensino da Matemática na Educação Infantil com a atividade do professor, podemos entender que é importante que os objetivos, conteúdos e instrumentos estejam envolvidos para exigir uma organização de conteúdos que suporte novos objetivos, ou seja, tal decurso necessita de constante estudo na procura de soluções para os problemas de ensino. De acordo com Moura (1996, p. 32):

A atividade de ensino, assumida como núcleo da ação educativa, nos parece ter duas dimensões: a de formação do professor e a de formação do aluno. Ambas têm elementos comuns: a situação-problema, uma dinâmica de solução e uma possibilidade de avaliação. A situação-problema do aluno é a aprendizagem, e a do professor, o ensino. O conjunto de dados para a solução do problema é o nível de desenvolvimento do professor e o do aluno que permitem a articulação destes dados. Constituem-se planos de solução do problema ensinar-aprender estabelecido na atividade desenvolvida em sala de aula.

Portanto, ensinar Matemática na Educação Infantil consiste em ser um desafio, mas não um desafio impossível de ser superado, pois o professor pode pautar-se nas atividades de ensino que são constituídas na conexão entre a teoria e a prática.

Para Cedro (2008, p.163):

Ao planejar as atividades de ensino, tendo como base os nexos conceituais, o docente é capaz de transformá-las em verdadeiras situações-problema que direcionam e conduzem a uma aprendizagem dos conhecimentos científicos e à formação do pensamento teórico.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Nesse sentido, guiar a aprendizagem no caminho da formação de pensamento teórico é da incumbência do professor, porém o mesmo precisa ter em mente a essência dos conceitos e seus elementos. Dessa maneira, o professor para ensinar Matemática a alunos inseridos na Educação Infantil, deve elaborar ações conscientes que os levem a construir um modo generalizado de ação e além disso, o mesmo deve fazer de suas aulas “um encontro afetivo com o conceito” (SOUZA, 2004, p. 285).

Diante do exposto, as particularidades e as diferenças de uma turma de alunos devem ser levadas em consideração pelo professor, pois o mesmo, ao resolver o problema de ensinar, ensina, mas também aprende. Assim sendo, a atividade de ensino é vista como algo processual e não como um produto, a despeito disso podemos citar Moretti (2007, p. 100) ao dizer que “O professor, movido pela sua necessidade, encontra-se em atividade de ensino antes, durante e depois de seu encontro com os alunos na sala de aula” (MORETTI, 2007, p. 100).

Portanto, as competências de uma atividade de ensino podem ser exploradas dependendo da organização de um espaço que permita a interação entre os envolvidos, de modo que a atividade de ensino passe a nortear a dinâmica da sala de aula e o professor possa mediar tal processo através da negociação de significados, do diálogo e da delimitação de conteúdos e instrumentos didáticos. Assim, ensinar Matemática na Educação Infantil pelos pressupostos da Teoria da Atividade proposta por Leontiev e estudada por diversos autores, passa a ser um exercício de pleno desenvolvimento humano no que tange ao ensino e à aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição da temática desenvolvida nesse trabalho, entendemos que ser professor e organizar o ensino de forma que aconteça a aprendizagem não é uma tarefa fácil, principalmente quando pensamos nas diferentes áreas do conhecimento a serem exploradas, no nosso caso especificamente a área da Matemática na etapa da Educação Infantil.

Como já mencionado antes, são vários os relatos de pedagogos sobre a dificuldade de se abordar a área da Matemática na Educação Infantil, de modo que as crianças se apropriem do



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conhecimento de maneira efetiva. Nesse sentido, acreditamos que a Teoria da Atividade pode contribuir com a organização do ensino e para além disso, se comprometer com uma educação humanizadora.

São de extrema importância os subsídios teóricos que estruturam a prática do professor advindos da Teoria da Atividade, partindo do referencial de que para aprender a relação do aluno com a aprendizagem precisa ser intencional, pois a aprendizagem é uma atividade humana, portanto deve ser movida por um objetivo. Esse processo se dá em um meio social, ocorre através de uma atividade e é mediado nas relações entre os indivíduos e entre o indivíduo e o objeto de aprendizagem.

Ao entendermos a atividade dos indivíduos envolvidos no processo educativo, a necessidade, o motivo, as ações e a escolha de instrumentos destacam-se como importantes pontos a serem tratados durante a organização do trabalho docente. Desse modo, Leontiev em sua teoria aponta uma estrutura geral para o conceito de atividade, que deve responder a uma necessidade.

Assim, as potencialidades da Teoria da Atividade quanto ao ensino da Matemática na Educação Infantil estão na “[...] unidade de vida do homem que abarca em sua estrutura integral as correspondentes necessidades, motivos, finalidades, tarefas, ações e operações” (DAVIDOV, 1988a, p. 59).

Portanto, a Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1983, 2012), possibilita nessa lógica a compreensão acerca do desenvolvimento humano através da apropriação da Matemática como uma linguagem que pode contribuir com tal desenvolvimento e por isso essa discussão teórica se condiciona como importante para o processo de ensino e aprendizagem.

5. REFERÊNCIAS

CEDRO, Wellington Lima. **O Motivo e a Atividade de Aprendizagem do Professor de Matemática:** uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo. **Experimento didático:** un camino metodológico para la investigación en la educación matemática. Unión (San Cristobal de La Laguna), v. junio, p. 53-63, 2010.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **Investigación Psicológica Teórica y Experimental**. Moscou: Editora Progreso, 1988.

_____. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou, Editorial Progreso, 1988a.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. **Actividad, Conciencia e Personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semeonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. La importancia del concepto de actividad objetal para la psicología. In: **Las funciones psicológicas em el desarrollo de niño**. México: Trilhas, 2009.

_____. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semeonovich. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

MORETTI, Vanessa Dias. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **Professor de Matemática: a formação como solução construída**. Revista de Educação Matemática da SBEM-SP. Ano 1, número 1, set. de 1993. p. 1-15.

_____. **A Atividade de Ensino como Unidade Formadora**. Bolema, Rio Claro, v. 12, p. 29-43, 1996.

NÓVOA, Antônio. A Formação da Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. (coord). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010.

ROSA, Josélia Euzébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO; Wellington Lima. As Particularidades do Pensamento Empírico e do Pensamento Teórico na Organização do Ensino. In:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SOUZA, Maria do Carmo de. **O Ensino da Álgebra numa Perspectiva Lógico-Histórica**: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) À LUZ DO MÉTODO CONCEBIDO POR PAULO FREIRE: UM OLHAR HISTÓRICO E A CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE SEUS PROTAGONISTAS – PROFESSORES E ALUNOS

Josiane de Almeida Trevisani⁵⁹
Universidade Estadual Paulista
Unesp/FCT/Pres. Prudente-SP

Moacir Pereira de Souza Filho⁶⁰
Universidade Estadual Paulista
Unesp/FCT/Pres. Prudente-SP

Resumo:

A proposta de alfabetização de jovens e adultos (EJA) foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire (1921-1997). Durante muito tempo a educação para esse público não se apresentava como prioridade educacional, mas apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda da escolaridade e minimizar o problema da exclusão social. Essa modalidade de ensino passou a ter uma função “reparadora” ao promover a cidadania por meio da retificação do direito negado à educação, a função “equalizadora” ao garantir o acesso aos bens sociais e à permanência na escola, e, por último, a função “qualificadora” ao efetivar uma educação permanente, que corresponde às necessidades de atualização e a aprendizagem contínua. O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo central investigar como a metodologia proposta pelo educador Paulo Freire pode ser aplicada na educação de jovens e adultos, com intuito de contribuir para a prática pedagógica, o trabalho docente e a vida do educando. Para isso será necessário voltar nosso olhar para a gênese e a história da implementação da EJA no Brasil, bem como identificar quem são, em geral, os alunos que frequentam a EJA, e ainda, analisar o perfil do docente que trabalha com esta modalidade de ensino. Ficou evidente por meio deste trabalho de pesquisa que o público alvo da Educação de Jovens e Adultos em algum momento de sua vida foi excluído do ambiente escolar. Nesta questão a EJA se torna um elemento fundamental para fazer com que os sujeitos acreditem e permaneçam para a conclusão de seus estudos, no sentido de acolhê-los, superando os traumas da exclusão, um dia vivido por eles.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Paulo Freire. Educação Especial.

⁵⁹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Pres. Prudente. Licenciada em Pedagogia pela UNAR/Araras e em Física pela Unesp/Pres. Prudente. Professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente/SP. E-mail: jositrevisani@yahoo.com.br

⁶⁰ Doutor e Mestre em Educação para a Ciência pela Unesp de Bauru/SP. Professor Assistente Doutor do Departamento de Física da Unesp de Presidente Prudente/SP. Credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru/SP; Doutorado em Ensino de Ciências da UFMS de Campo Grande/MS e Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física da Unesp/Pres. Prudente/SP. E-mail: moacir@fct.unesp.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



INTRODUÇÃO

A proposta de alfabetização de jovens e adultos (EJA) foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire (1921-1997). Trata-se de uma modalidade de ensino designada a pessoas que não tiveram acesso à educação ou que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade apropriada, sendo esta modalidade oferecida para jovens a partir dos 15 anos de idade, pela Secretaria de Educação, podendo ser presencial, semipresencial ou a distância. Esses jovens e adultos, procuram este programa de elevação de escolaridade, buscando principalmente melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, o reconhecimento social e a afirmação da autoestima.

Durante muito tempo a educação para esse público não se apresentava como prioridade educacional, mas apenas como política compensatória direcionada a suprir a perda da escolaridade e minimizar o problema da exclusão social.

Com a implantação da Lei 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 37) que teve a preocupação em garantir o acesso e a continuidade dos estudos para aqueles que não tiveram a oportunidade e a partir do Parecer CEB 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” essa modalidade de ensino passou a ter uma função “reparadora” ao promover a cidadania por meio da retificação do direito negado à educação, a função “equalizadora” ao garantir o acesso aos bens sociais e à permanência na escola, e, por último, a função “qualificadora” ao efetivar uma educação permanente, que corresponde às necessidades de atualização e a aprendizagem contínua.

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo central investigar como a metodologia proposta pelo educador Paulo Freire pode ser aplicada na educação de jovens e adultos, com intuito de contribuir para a prática pedagógica, o trabalho docente e a vida do educando. Para isso será necessário voltar nosso olhar para a gênese e a história da implementação da EJA no Brasil, bem como identificar quem são, em geral, os alunos que frequentam a EJA, e ainda, analisar o perfil do docente que trabalha com esta modalidade de ensino.

DESENVOLVIMENTO

Antes de entrarmos em detalhes na pedagogia do educador Paulo Freire, temos que



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

contextualizar a educação de jovens e adultos no Brasil, bem como explicitar as características dos protagonistas deste processo: professores e alunos.

Trajetória da EJA no Brasil

Na época de colonização do Brasil, somente as classes média e alta tinham acesso ao conhecimento, os filhos dessas pessoas mais favorecidas recebiam atendimento escolar em casa e, não havia a necessidade de alfabetizar jovens e adultos. A classe pobre era desfavorecida e não tinha acesso à educação.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) a educação brasileira teve seu início a partir da vinda dos jesuítas para o Brasil, cujo interesse era difundir o catolicismo pelo mundo, iniciado aqui a partir da catequização dos povos indígenas. O ensino jesuítico naquele tempo possuía apenas o interesse de propagar o cristianismo, sendo subtraídos os objetivos voltados para a transmissão de conhecimentos científicos, isso aconteceu somente mais tarde com Marques de Pombal.

A educação escolar no período colonial [...] teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, que trouxe a corte para o Brasil (1808-1821) (GHIRALDELLI Jr., 2008, p. 24).

A trajetória da EJA no Brasil se deu de forma invariável, não havia ação do governo quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais que viessem atender esse público. A primeira constituição Brasileira foi outorgada após a proclamação da independência, no seu artigo 179 diz que a “instrução primária era gratuita à todos os cidadãos”, mesmo assim, nem todos tinham acesso, principalmente a classe pobre, no decorrer do século houve muitas reformas. (SOARES, 2002).

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de ensino (SOARES, 2002, p. 8).

A partir do governo de Getúlio Vargas nos anos 30 e com a criação do regime militar chamado “Estado Novo”, surgiu o interesse de organizar a educação de forma a atender as



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

demandas do setor produtivo, forte naquela época, pelas políticas de substituição de importação, dadas a partir da necessidade de organização do Estado frente às consequências da Primeira Guerra Mundial. A constituição de 1934, embora tenha sido mais progressista no que se refere a educação, perdeu campo para a nova constituição de 1937, que retirava do Estado a responsabilidade para com a formação educacional no país (GHIRALDELLI Jr., 2008).

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (GHIRALDELLI Jr., 2008, p. 78).

Visando favorecer o Estado e retirando toda sua responsabilidade, foi planejada a constituição de 1937, destacando o ensino profissionalizante. Com objetivo de capacitar os jovens para trabalhar nas indústrias, sem interesse de transmitir o conhecimento científico, a educação seria para poucos, questão muito conveniente para o governo: povo alienado e manipulável.

Durante o regime militar surgiu o movimento de alfabetização denominado “Mobral”, objetivando erradicar o analfabetismo no Brasil. O método adotado pelo Mobral era o de ensinar a ler e escrever, com o mesmo intuito foi o precursor da educação de jovens e adultos. Paulo Freire sempre lutou pelo fim da educação elitista, com o objetivo de desenvolver uma educação libertadora e democrática, que visava partir da realidade vivida do aluno (ARANHA, 1996).

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado [...] aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. [...] Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio (ARANHA, 1996, p. 209).

Freire tinha preocupação em desenvolver a criticidade de seus alunos, a base da sua metodologia era o diálogo, o Mobral usava cartazes, fichas, família silábica, porém não se baseava no diálogo. Nesse sentido, podemos inferir que o diálogo e sua ausência no Mobral como método de ensino de jovens e adultos era a principal característica que o diferenciava do método de Paulo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Freire (BELLO, 1993).

O projeto MOBRL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (BELLO, 1993).

A partir do século XX a educação de jovens e adultos atingiu um patamar de valorização. A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram os únicos meios de alfabetização, constituíam-se em espaços informais, pois quem sabia ler e escrever transmitia aos que não sabiam, depois de um dia árduo de trabalho, o que exigia esforço por parte dos alunos.

Na década de 40 foi lançada a campanha de alfabetização em três meses, a alfabetização que naquela época era condição para participar de eleições, também contribuiu para a criação de escolas de EJA.

Com a lei de diretrizes e bases LDB 5692/71 implantou-se o supletivo, essa lei dedicou-se especificamente ao ensino de jovens e adultos. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas – modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

O fim do Mobral ocorreu no ano de 1985, dando lugar para a Fundação Educar, que apoiava a alfabetização de jovens e adultos. Com a promulgação da constituição de 1988 o estado aumentou o seu compromisso com essa modalidade de ensino.

Nos anos 90 ocorreram parcerias entre organizações não governamentais, municípios, universidades, grupos informais, fóruns estaduais e nacionais, em prol de melhorias da educação de jovens e adultos, sendo a EJA registrada e intitulada como “Boletim de ação Educativa”.

Nos dias atuais, os cursos de EJA são ofertados nas formas: presencial, semipresencial e a



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

distância (não presencial) além de exames supletivos. A partir das diretrizes e orientações metodológicas apresentadas, no que se refere aos conteúdos, a educação de jovens e adultos deve atender aos preceitos curriculares referentes a cada nível de ensino em que está associada (ensino fundamental e ensino médio).

No que se refere à organização curricular da educação básica, a LDB (art. 26) estabelece os currículos da educação básica (no ensino fundamental e no ensino médio) que compreende uma base nacional comum, a ser adotada por todos os sistemas de ensino, e uma parte diversificada que contemple as características regionais e locais (relativas à sociedade, à cultura, à economia e à clientela), referentes aos respectivos sistemas de ensino.

Sobre os conteúdos e propostas curriculares, é relevante destacar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os anos do ensino fundamental e para o ensino médio, que são medidas que irão proporcionar elementos que propiciam a elaboração e implementação de propostas curriculares adequadas às especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

O ensino presencial pode ser oferecido durante todo o ano correspondido com o ensino regular, focado em metodologias diferenciadas, podendo também ser oferecido semestralmente sendo que cada semestre corresponde a um ano. O ensino semipresencial pode ser oferecido de diversas formas, avaliado em exames supletivos e estudos modulares, e o ensino a distância (o não presencial) a presença não é obrigatória.

A educação de jovens e adultos é um direito obrigatório garantido por lei, considerando as experiências informais, que inclui no currículo vivências e práticas, de forma a permitir a interação e o diálogo entre os discentes.

O conceito de educação de jovens e adultos vai aos poucos se tornando uma modalidade de educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer exigência sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras. Uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores de que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (GADOTTI, 2003).

O precursor da educação de jovens e adultos, Paulo Freire, acredita que o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

portanto o ato de educar é um ato político e não um ato neutro, pois toda mudança na vida de um homem vem de sua educação que se reflete em sua libertação.

Perfil dos alunos que frequentam a EJA

Os jovens e adultos dessa modalidade de educação formam um grupo com características que lhes conferem relativa homogeneidade, apresentando histórias de vida bem próximas. É um grupo formado por pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, e de pouca qualificação profissional, frequentemente exercem atividades de trabalho informal, muitas vezes com baixa remuneração, quase sempre de famílias humildes, não raras vezes pertencem a comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), e que não tiveram a oportunidade de concluírem os seus estudos na idade correta. São pessoas vítimas de uma grande desigualdade social e econômica, nas quais algumas famílias são obrigadas a buscarem no trabalho das crianças como uma alternativa para a complementação da renda familiar. (OLIVEIRA, 2004).

Esses jovens e adultos retornam a escola, nesta modalidade de ensino, convictos da falta que a escolaridade faz em suas vidas, acreditando que as dificuldades que enfrentam no mercado de trabalho e a falta de oportunidades no emprego se associam exclusivamente à baixa escolaridade, pela exigência do sistema capitalista.

Perfil dos Professores da EJA

O papel do professor na EJA é de enorme relevância no processo de reingresso na vida escolar do aluno. Assim, é de suma importância o perfil apresentado pelo docente, pois para muitos alunos deste nível de escolaridade, ele é um modelo a ser seguido.

O conhecimento modifica o homem, assim considera-se que na Educação de Jovens e Adultos, o professor seja capaz de transformar significativamente a vida de uma pessoa, oportunizando o convívio em uma sociedade democrática, justa e igualitária com direitos e também deveres. No Brasil tem sido estratégia de exclusão da desigualdade social, a realidade do aluno, é algo fundamental e deve ser conhecido pelo professor, em especial aquele que leciona para essa modalidade de ensino (LEAL, 2005).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos (LEAL, 2005, p.114).

Os educadores, que se comprometem com a Educação de Jovens e Adultos, têm que possuir consciência da necessidade de buscar mecanismos, métodos e teorias que estimulem o público alvo a não abandonar a sala de aula, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus alunos. Esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem dessas pessoas, adequando métodos incessantemente cada vez mais relacionados à realidade do público que estão trabalhando, inserindo no currículo a realidade do aluno, como destaca esse pensador: “não há razão para se envergonhar por desconhecer algo, testemunhar a abertura dos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2011, p. 153).

Uma das grandes preocupações de Paulo Freire era com a postura e responsabilidade profissional do educador. Os professores da EJA - educação de jovens e adultos, precisam se adaptar as novas mudanças, como a de receber os alunos com idade mais avançada, e que ainda não sabem ler, em sua sala de aula, A escola, o professor e a sociedade não pode ignorar esses alunos.

Quando o professor está inserido na realidade dos alunos, isso lhe dá subsídio para compreender melhor as experiências de vida dos mesmos, no entanto, atualmente essa inserção fica comprometida dada a precariedade das condições de trabalho do professor, que se submete a extensivas jornadas de trabalho, perambulando por diversas escolas, sendo essas algumas das dificuldades da realidade vivida pelo professor.

No que consiste o método Paulo Freire?

O método de Paulo Freire consiste em mostrar que através de competência técnica e crítica é possível ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever com eficiência, buscando transformar a consciência ingênua do aprendiz em uma consciência crítica, com o compromisso maior de formar o cidadão de uma sociedade mais justa.

O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno à “ler o mundo”, em sua expressão famosa, dizia o educador: “trata de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida reescrever essa realidade (transformá-la)”. A



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

alfabetização é, para ele, um modo dos desfavorecidos romperem o que chamou de “cultura do silêncio” e transformar a realidade, “como sujeitos da sua própria história”.

No conjunto de pensamentos de Paulo Freire encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação. Portanto, não há futuro *a priori*, como ele gostava de repetir, como crítica aos intelectuais da esquerda que consideravam a emancipação das classes desfavorecidas como uma inevitabilidade histórica. Esse ponto de vista implica a concepção do ser humano como “histórico e inacabado” e conseqüentemente sempre pronto a aprender. No caso particular dos professores, isso se reflete na necessidade de transformação rigorosa e permanente. Freire dizia, numa frase famosa, que o “mundo não é, o mundo está sendo”.

Em seu método denominado “sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética”, se difere dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “decodificação”, ele busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura de mundo” enquanto, no terceiro e quarto passo (análise e síntese e fixação da leitura e da escrita), ele desenvolve a consciência silábica e alfabética, levando os alunos ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas.

Nestes passos estão caracterizados os avanços desse método em relação ao método fônico, visto que a análise e a síntese vêm de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conhece, retirando-se dela a sílaba, para que o aluno veja e perceba a combinação fonêmica na constituição de sílabas e, a seguir, na composição da palavra.

A proposta fônica desconhece que as letras são realidade da escrita e só podem ser lidas em sílabas na realidade da fala, quando faz o aluno repetir os sons das letras, ignorando que os fonemas consonantais que não são pronunciáveis isoladamente.

Para que o aprendiz tome consciência da correspondência fala/escrita, basta questionarmos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra (ex: es – co – la) e prontamente saberão que são três vezes. A sílaba é a menor unidade pronunciável e perceptível pelo sujeito na fala. Se perguntarmos sobre a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar qualquer palavra da língua portuguesa, sempre se obterá a resposta correta, porque a consciência silábica é natural.

Sobretudo, se o alfabetizado não compreender a sílaba escrita de imediato, basta que se



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

apresente a consoante “B”, por exemplo, falando seu nome /be/ e, na frente, ir alterando as letras que representam graficamente as vogais (a, e, i, o, u) e indagando quais sílabas formamos, de modo que ele passe a perceber e compreender a sistemática de associação de consoante e vogal na composição silábica, de maneira clara e sem artifícios.

O método Paulo Freire foi pouco divulgado e estudado, no Brasil, quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “decodificação” excluídos do processo de alfabetização, impedindo os alfabetizadores e alfabetizandos de proceder “a leitura do mundo”, que transforma a consciência ingênua, em consciência crítica.

Hoje, o “método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire” constitui alternativa segura e compete para melhorar a qualidade de ensino e estancar o fracasso de alfabetização em nosso país, por dois motivos: (i) tem fundamentação sociolinguística comprovada, capaz de alfabetizar através da “codificação” e “decodificação” que desenvolve a consciência social; (ii) através da exercitação da consciência silábica e alfabética, garante o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, para assim formar o cidadão crítico e participante, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa.

Embora o trabalho de alfabetização dos adultos desenvolvido por Paulo Freire tenha passado para a história como um “método”, a palavra não é a mais adequada para definir o trabalho do educador, cuja obra se caracteriza mais por uma reflexão sobre o significado da educação; “toda a obra de Paulo Freire é uma concepção de educação embutida numa concepção de mundo” (ROMÃO, 2004).

Mesmo assim, distinguem-se na teoria do educador pernambucano, três momentos claros de aprendizagem, sendo o primeiro aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdo, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o da exploração das questões relativas aos temas em discussão o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade, e finalmente, volta do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão se apresenta “dissecado”, o que deve sugerir ações para superar impasses. Para Paulo Freire, esse procedimento serve ao objetivo final do ensino, que é a conscientização do aluno.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou refletir sobre o ensino oferecido aos alunos da EJA analisando a sua prática educativa. Considerando a metodologia do educador Paulo Freire, buscou-se através de revisões bibliográficas, elencar dados que comprovem a eficácia do método desenvolvido pelo mesmo.

A educação é algo inerente ao homem, é essencial ao ser humano, pois é pela capacidade de aprender e transmitir seus conhecimentos que o homem é capaz de se desenvolver, refletir e mudar o meio na qual está inserido. Sendo algo tão intrínseco ao homem, hoje a educação é considerada um direito natural, classificada como direito fundamental, sendo, portanto, destinada a todos, sem distinção de idade, sexo, cor ou classe social.

Verifica-se que a EJA tem papel fundamental no impulso do conhecimento, tendo um grande potencial de tornar o espaço de aprendizagem em um ambiente propício para sanar dúvidas, medos e questões, o que permite ampliar o desenvolvimento intelectual.

Ficou evidente que o público alvo da Educação de Jovens e Adultos em algum momento de sua vida foi excluído do ambiente escolar. Nesta questão a EJA se torna um elemento fundamental para fazer com que os sujeitos acreditem e permaneçam para a conclusão de seus estudos, no sentido de acolhê-los, superando os traumas da exclusão, um dia vivido por eles.

Nesse sentido a EJA tem a função reparadora e equalizadora, traz os reflexos da transformação social, na possibilidade de construir uma sociedade emancipada. Por isso não é possível negar que a educação é um ato político.

Essa pesquisa buscou evidenciar a importância da EJA, como um instrumento propício em inserir aqueles alunos que foram segregados ou marginalizados da escola, sendo impedidos de concluir os estudos em idade própria por diversos fatores. Buscou-se contextualizar, embora de forma aligeirada, os desdobramentos históricos da EJA no Brasil, e partiu da análise de um método específico para a educação da EJA e sua aplicabilidade.

Apoiando-nos, em revisões de diversas literaturas constatamos que embora esse método não seja o dominante nos estudos com as turmas da EJA, o mesmo auxilia os professores com posturas e formas de comportamento que orientam sua *práxis* em sala de aula, focando em uma formação



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

mais humanizada, entendendo os dilemas vividos por eles, de forma a contribuir para que a escola pública cumpra com seu papel social que é a transmissão de conteúdos científicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, e simultaneamente, possa formar sujeitos críticos e interventores da realidade em que se fazem presentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2ª. ed. São Paulo: Editora Moderna.

BRANDÃO. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição: República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de documentação. 2017. 514p. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 14/11/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13/11/2017.

BELLO, J. L. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória 1993, Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 03 de novembro de 2017.

GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 7. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria. Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da educação brasileira**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 213p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

LEAL, T. F. Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização. In: Telma Ferraz Leal; Eliana Borges Correia de Albuquerque (org.) – 1ª ed.; 1. Reimp. – Belo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, S. C., **História da Eja no Brasil**. Disponível em: <[http: WWW.Webartigos.com/articules/17677/1/ Histórico da eja no Brasil](http://WWW.Webartigos.com/articules/17677/1/Histórico_da_eja_no_Brasil)> Acesso em 02 de novembro 2017.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **In:** RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A UTILIZAÇÃO DOS PERIÓDICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA FALSA NEUTRALIDADE NA MÍDIA IMPRESSA.

Daniel Fagundes de Carvalho Machado (UFMS – CPTL)⁶¹

Laíssa Thaila Vicente (UFMS – CPTL)⁶²

RESUMO: A intencionalidade deste escrito é abordar o uso de periódicos em sala de aula, trazendo novas perspectivas do uso de fontes no ensino de História, auxiliando na mediação do professor no que concerne a assimilação de conceitos históricos e a compreensão da falsa neutralidade na mídia impressa, subentendo sua influencia na opinião pública. Analisamos dois periódicos e ampliamos essa discussão, relacionando as duas fontes, adentrando a forma como são noticiadas, e destacando a influência política ideológica do período retratado, e consequentemente seu exercício no social. Pontuamos a prática pedagógica na renovação do ensino de História, no cuidado – na utilização desta fonte – com o anacronismo, podendo ser cometido tanto pelo professor e reproduzido pelo educando, a concepção de neutralidade e até que ponto ela não perpassa uma informação, a importância da democratização da informação e o entendimento da mesma como um bem social. Não buscamos retratar um roteiro que contenha passo a passo do uso de periódicos, não obstante, pretendemos mostrar caminhos na renovação do ensino de História, com o contato dos periódicos que se relaciona com determinado conteúdo bimestral, mostrando os cuidados a serem levados em conta no trabalho com os periódicos, e também as vantagens que são proporcionadas.

Palavras-chave: Periódicos; Neutralidade; Ensino; História.

Introdução

As mídias possuem um papel importante na sociedade, nos informam, mas também acabam por formar opiniões. Com um mundo envolto em vários meios de comunicação, as mídias impressas, tais como os periódicos ganham destaque para se trabalhar dentro da sala de aula, por serem consideradas fontes completas, podem ser analisadas em seu contexto histórico, econômico, político e social. Com essas perspectivas, busca-se ressaltar as possibilidades de se trabalhar com periódicos no ensino de História. Além disso, a ideia de neutralidade na mídia, mostrando como a mesma não se faz presente, e que essa relação é devido a todo o contexto em que a mídia é produzida, e as relações de poder que a influenciam, é refletida nas suas manchetes, e

⁶¹ Acadêmico do 8º semestre do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CPTL. Bolsista do Programa de Educação Tutorial, desenvolvendo atividades no Núcleo de Documentação Histórica, na catalogação e realocação de documentos. E-mail: danielcfcm_dani@hotmail.com

⁶² Mestranda pelo Programa de Pós Graduação da UFGD, graduada em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CPTL. E-mail: laissathaila_rp@hotmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

consequentemente repercutindo por toda a história. Apresentamos uma possibilidade de se trabalhar os periódicos em sala de aula, para que auxilie o educador na inserção de fontes históricas no ensino de História.

A importância da análise de fontes: Uma reflexão sobre os jornais “Gazeta do povo - 1888” e “A folha de São Paulo – 1988” e a falsa neutralidade.

No trabalho com periódicos em sala de aula, é necessário que nos atentemos a algumas características inseridas no objeto aqui analisado, como por exemplo, as questões econômicas, políticas e ideológicas do período retratado, a ponto de que interferem na empresa jornalística e na escrita da informação; além disso, deve-se ater para que na análise dos jornais não se cometa o anacronismo, tanto pelo professor e para que os educandos não o reproduzam, pois como são fontes de períodos distintos, mas com a mesma problemática, a reflexão sobre as mesmas requer cuidados. Na medida em que o professor agrega ao seu trabalho com periódicos sobre um contexto histórico o cuidado com o anacronismo, é interessante destacar que este se torna uma ferramenta auxiliar ao educador no que concerne o trabalho com conceitos que abarcam o “saber-fazer” História, como as rupturas, continuidades, simultaneidade, duração, entre outros, que inter cruzam o ensino de História, abordando em sala de aula duas medidas educacionais para facilitar o entendimento do processo histórico (FERREIRA, s/d, p.13). O mesmo deve saber lidar com as relações de poder existentes, e como elas influenciam na mídia, como destaca Rolim (2002)

[...] os jornais passaram a ser considerados documentos importantes para as pesquisas históricas, tendo em vista que encontramos dados sobre a sociedade, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas e políticas, a vida de pessoas ‘ilustres’ e também de sujeitos anônimos. Em suma, a imprensa registra os fatos mais diversos, por isso é uma verdadeira mina de informação. Todavia, não podemos perder de vista que a produção de um jornal ‘pressupõe um ato de poder no qual estão implícitas relações a serem desvendadas’, mais ainda, seus ‘produtores engendram imagens da sociedade que serão reproduzidas em outras épocas. (p.74 e 75).

Com base nessas concepções, destacamos para análise duas fontes que tratam sobre o mesmo tema: a abolição da escravidão. A primeira fonte é uma manchete do jornal “Gazeta de notícias” de 13 de maio de 1888, possuindo como foco principal a libertação dos escravos sob a perspectiva de exaltação da imagem da Princesa Isabel, e em momento algum, há registros de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

resistências negras contra o sistema escravocrata ou qualquer menção aos negros enquanto protagonistas desse processo; destaca-se o papel apenas jurídico deste acontecimento, com o destaque para dois artigos que compõem a lei Áurea. Já a segunda fonte, corresponde a um periódico de 1988 da “A Folha de São Paulo” do dia 13 de maio, com comentários de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, sendo o foco principal a desconstrução da imagem da princesa Isabel como um ícone da libertação dos escravos. Há também uma exaltação das resistências negras no período da abolição, e uma reflexão acerca da relação do negro após a abolição, em uma sociedade enraizada nas concepções herdadas da escravidão.

O periódico de 13 de maio de 1888 traz em si uma notícia sobre a promulgação de uma lei (Lei Áurea), na figura da princesa Isabel, omitindo alguns fatos que assessoraram para que esta medida fosse tomada, ou seja, em muitos estudos aprendemos que a abolição da escravidão deu-se unicamente pela pressão popular (como um desejo do povo), guiados por abolicionistas e imigrantistas, “esquecendo-se” de destacar fatores importantes, como as revoltas escravas que sempre se deram, porém, se intensificaram nas décadas anteriores à promulgação da lei.

Ocorreram revoltas em massa nas fazendas, e muitos meios de repressão ao escravo, como as galés⁶³, foram perdendo seu sentido, pois neste caso, por exemplo, os escravizados criaram laços de solidariedade entre si, sendo uma forma de resistência ao regime escravista, pois muitos se entregavam à polícia por crimes cometidos, para saírem das fazendas e ver-se “livre” do julgo senhorial e social.

Pode ocultar-se também, neste primeiro periódico, que essa lei garantiria ao escravizado negro uma inserção social mais ampla e igualitária, porém, sabemos que ocorreram muitas restrições legais aos africanos, porque estavam imersos em costumes de uma diminuta elite branca proprietária. Muito dessas restrições deu-se com o medo do haitianismo, ou seja, com a revolução no Haiti de 1794, na qual os africanos escravizados tomaram o poder e conquistaram a independência desta até então colônia, repercutiu-se no Brasil este acontecimento, e por aqui viviam uma grande massa de negros, portanto, o medo de que ocorresse no Brasil o mesmo que aconteceu no Haiti fazia-se presente, a ponto de que ocorriam rebeliões dos escravizados, fundamentando este

⁶³ Era um ambiente miserável, e o negro era obrigado ao trabalho acorrentado com outros presos. (AZEVEDO, 2004, p.170)



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pânico por parte dos brancos, ocasionando em uma maior repressão aos africanos.

Analisado as entrelinhas do periódico anexado, é interessante pontuarmos algumas reflexões sobre a prática pedagógica do educador em sala quando utiliza jornais como documentos históricos, no auxílio ao conteúdo do bimestre e também no ensino de História.

1.2 - A práxis na utilização dos periódicos em sala de aula: reflexões acerca da mediação do educador e assimilação das concepções do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem.

É válido, para o início desta discussão, remontarmos Guilherme Martins, quando explicita que “o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação modificou o modo de organização das sociedades. Com a difusão e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais, ocorreram mudanças na produção de materiais didáticos e nas metodologias de ensino-aprendizagem” (MARTINS, 2008, p.3).

Com base nessas reflexões, o professor deve levar os alunos a um raciocínio acerca de como se davam as relações entre a mídia e a sociedade no período; abordando o contexto histórico da família real no Brasil, e na análise do periódico de 1888, destacamos que havia uma grande influência da família real nos meios de comunicação como uma tentativa de abafar possíveis resistências contra a monarquia sendo propagadas pela imprensa, como destaca Rolim (2002).

No Brasil, com a vinda da família real, ao lado da imprensa régia, surgem os primeiros jornais em diversas províncias, sobressaindo a imprensa de oposição política no movimento de independência [...] Para conter as críticas feitas à Coroa portuguesa, o governo imperial desencadeou uma severa censura, que chegou a impedir a circulação de jornais”. (p.75)

Como acrescenta Mariano Ure, refletindo acerca das mídias de informação como mercadoria, aborda que:

Os inconvenientes começam quando a lógica empresarial domina o sistema de meios. Há meios que assumem a informação como um bem puramente econômico, ou seja, como produto de um setor industrial que se acomoda ao mercado sem escrúpulos com o objetivo de gerar uma maior rentabilidade. Deste modo, abandonam sua função de “serviço público” (Bonete Perales, 2000, p.35-39) para se converterem em um “serviço ao público”. O coeficiente de noticiabilidade passa a depender, portanto, do volume potencial de vendas, o que leva a diagramar a agenda segundo um critério unicamente comercial, em vez de priorizar os temas de interesse público. (2008, p.116)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Levando em consideração tal análise, cabe a indagação de que tipo de influência a fonte de 1888 sofreu. Para tanto, o professor deve contextualizar as duas fontes, trabalhar a questão da escravidão, o sistema escravocrata, as relações de poder e as resistências negras contra o sistema. O trabalho com esses periódicos supracitados devem ser trabalhados e agregados ao conteúdo do bimestre de determinada turma à qual leciona, para que o trabalho com essas fontes possam sistematizar o contexto histórico estudado. Os jornais retratam o mesmo fato histórico, entretanto, possuem divergências de opinião acerca do tema abordado, distâncias temporais, contextos históricos, econômicos, políticos e sociais distintos, cabe então ao educador lidar com essas diferenças e saber as perguntas certas a serem feitas as fontes, e a partir disso, desenvolver atividades com os alunos, buscando uma aproximação dos mesmos com o documento histórico.

Compartilhamos o que foi expresso por Raquel Ferreira acerca do conhecimento a ser construído pelos educandos no trabalho com periódicos, entendendo que:

A seleção dos documentos articula-se com os objetivos, uma vez que o conhecimento a ser construído pelos alunos deve ser coerente e consistente – distante de produções fragmentadas e desconexas. A primeira etapa do programa foi reservar uma aula para contextualizar o suporte que iríamos usar: a mídia impressa como produção social, influenciada por forças políticas, ideológicas, econômicas, culturais, enfim, conjunturas que interferem na linha editorial do jornal, em seu formato e em seu público leitor. (FERREIRA, s/d, p.5)

Ao fazer essa análise, o professor deve trazer uma reflexão à sala de aula, com relação à forma como os periódicos retratam determinado fato, e indagar aos alunos quais suas concepções sobre a ideia de neutralidade. Mas para se trabalhar com essa ideia, deve ressaltar que no contexto em que a sociedade de 1888 estava inserida, ou seja, todo o contexto histórico da primeira fonte há uma inexistência da imparcialidade, pois devido ao contexto da época, a mesma é guiada pelos interesses das lideranças.

Assim, ao trabalhar com jornais, é preciso que se desfaça de qualquer ingenuidade ao lidar com os seus frequentes discursos de objetividade e imparcialidade no ato de “dar” a informação. Essa estratégia discursiva visa se aproximar da ideia de transmissão da totalidade e se afastar da fragmentação e do processo seletivo, que há em relação ao que se noticia e como se noticia. (SILVA, s/d, p.1)

E nessa tentativa mascarada de neutralidade, compreendemos a mídia - em seus diversos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

âmbitos - como um poder que exerce influência na formação da opinião pública; não obstante, deve-se ressaltar que as notícias que integram jornais diversos, dentro de uma mesma realidade, não são os mesmos, no que abarca o fato noticiado. Em um trabalho educacional com o uso de periódicos, por exemplo, é prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem mostrar uma única definição no que concernem posicionamentos políticos-ideológicos de empresas jornalísticas, pois sua postura navega nas forças políticas que mais lhe favoreçam.

O historiador não pode se limitar a uma simples leitura das notícias que compõem o corpo do jornal, mas analisar, no processo de observação, o que os fatos que estão sendo noticiados podem conter em suas entrelinhas, a ponto de que no micro, possa compreender o macro e destacar o que eventualmente pôde ter sido omitido pela imprensa em determinado contexto, pois nesta conjuntura “faz-se necessário pensar que ao criar uma reportagem o jornalista seleciona alguns fatos e os interpreta de acordo com seus interesses e concepção de mundo”. (LIMA, 2014, p.159). Na contextualização da noção do trabalho jornalístico em meio a noticiar determinados fatos, é importante acrescentar que:

Se pensarmos em termos de direitos civis, o jornalista é um cidadão comum. No entanto, não é como qualquer outro. Na realidade, ele se encontra em uma situação de privilégio e de relativo poder. Por natureza, o jornalista está habilitado a avaliar a noticiabilidade dos relatos e feitos, ponderando sua envergadura, e a selecionar fontes, priorizando umas sobre outras. Quem frequenta as redações sabe perfeitamente que a informação que finalmente se dá a conhecer é uma pequena parte da informação diária disponível, e o que é publicado, na maioria dos casos, depende do impulso do jornalista que considerou o tema relevante. Esse é o modo pelo qual o jornalista exerce o poder que implica o formar opinião. (URE, 2008, p.117)

Na compreensão de um trabalho jornalístico efetivo, ajudando na informação como um bem social e na democratização da informação identificamos, como pontua Ure, que é “dever do jornalista distinguir a informação da opinião, assim como também da publicidade. Ou, da mesma forma, quando se faz necessário checar a informação e recorrer às fontes para corroborar dados”. (URE, 2008, p.119).

Além disso, o educador deve ter uma ponderação para não cair em uma normatização, a ponto que deve pensar em uma metodologia adequada, para que os alunos compreendam a fonte, todo o contexto histórico, mas acima disso tudo, poder proporcionar ao educando, a possibilidade



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de reflexão e aproximação do conteúdo com a sua realidade, dando um sentido para o que ele aprende:

Propostas como essa podem auxiliar o estudante a compreender um determinado processo histórico, confrontar diferentes pontos de vista, aprender a pesquisas informações em fontes primárias, enfim, vivenciar a construção do conhecimento histórico” (LIMA, 2014, p.157)

Portanto, a empatia na compreensão das dificuldades dos seus educandos, no aprofundando de uma análise de um documento histórico é necessário, discutindo a importância das fontes dentro da sala de aula, mas acima de tudo, utilizar as fontes como instrumentos para se compreender um pouco mais a forma como a sociedade dessas duas épocas era retratada pelos periódicos, inserido no exemplo destacado neste trabalho.

Na justificativa de um trabalho com fontes históricas em sala de aula, na medida em que apresentamos uma possibilidade de utilização de duas fontes no ensino-aprendizagem de História, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, do ensino fundamental, destacando que o uso de documentos históricos:

É um recurso didático que favorece o acesso dos alunos a inúmeras informações, interrogações, confrontações e construção de relações históricas. Contudo, cabe ao professor saber dispor desse recurso no momento apropriado, ganhar experiência em conduzir os questionamentos, em solicitar contraposições, em destacar as contradições entre os dados internos às fontes ou obtidos em fontes diferentes. O mais importante, vale lembrar, é sempre avaliar as situações significativas de sala de aula, em que os estudantes se envolveram, compararam seus conhecimentos prévios com as novas informações, conseguiram interpretar e abstrair questões pertinentes ao saber histórico. (1998, p.89)

É importante mencionar que muito do que trazem os educandos, seja em suas construções políticas ideológicas, ou questionamentos mediante a sociedade, estão embasadas, em diversos casos, no senso comum, sendo a pesquisa do documento, em suas indagações e observações por parte dos educandos mediado pelo educador, que irão permitir uma reflexão histórica acerca do fato expresso, auxiliando na construção de um conhecimento de natureza científica. (PCN, 1998, p.88).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

1.3 - Renovação do “saber-fazer” História: benefícios na utilização de jornais na sala de aula.

Na utilização dos periódicos são inúmeros os benefícios no processo de ensino-aprendizagem, facilitando o educando a lidar com o excesso de informação, tão presente nas mídias atuais, na renovação do ensino de História, ajudando o educando a pensar criticamente em sociedade, porque os periódicos trazem em si vivências humanas, auxiliando na compreensão da historicidade de conceitos, na abordagem de rupturas e continuidades na História, criticando esse dogmatismo a verdades absolutas.

Os educandos, na análise de um determinado periódico apresentado na aula, por exemplo, poderá compreender, na mediação do educador, que informação, assim como lembra Schiavoni, não é sinônimo de conhecimento. Isso ocorre “apenas quando conseguimos escolher quais são as informações significativas para nós, de modo a conseguir integrá-las dentro da nossa mente, utilizando-as de forma associativa e pertinente é que, de fato, as transformamos em conhecimento”. (SCHIAVONI, s/d, p.2)

Neste contexto, crucialmente deve ocorrer uma interação com as informações que são apresentadas, no caso, os dois periódicos a respeito da abolição da escravidão, partindo também do conhecimento prévio que o aluno possui, realizando o método investigativo explicitado por Iglesias, no qual o professor deve primar para uma modificação da estrutura conceitual do sujeito, e incorporar novos elementos no ensino, construindo novos conceitos e mais embasados, pois os alunos possuem capacidade gradual e diversa na assimilação de concepções, e nesta estrutura a utilização do método investigativo faz-se significativo, partindo do aluno as questões e os inserindo fora da hierarquização escolar, e ainda o mesmo poderá buscar ferramentas para a produção do conhecimento, pois no uso de fontes ele renovará seus mecanismos de aprendizagem, e terá contato com a pesquisa e consequentemente com seu papel crítico imerso na sociedade.

O benefício desta ferramenta no ensino de História faz-se também na questão da interdisciplinariedade, que podemos destacar a relação isolada dos currículos escolares atualmente, no sentido que

Os currículos escolares são elaborados de forma que cada disciplina é estudada isoladamente. Até as próprias universidades ocasionam pouca integração, sendo estruturadas em setores. A visão interdisciplinar é hoje uma necessidade, porém não uma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

realidade. (CARVALHO, 1998, p. 01).

Nesta conjuntura, quando trabalhamos com um jornal antigo, assim como o exemplificado datado de 1888, que possui grafia própria do período, no sentido da ortografia, os códigos e tecnologias da época, é possível fazer um trabalho conjunto com outra disciplina, como exemplo, a língua portuguesa, desenvolvendo uma análise deste periódico e facilitar a compreensão dos educandos frente ao fato noticiado, dialogando com outras disciplinas, para que a educação interdisciplinar esteja na prática concreta cotidiana de todos os envolvidos no ensino.

Considerações finais

Na composição deste escrito, tentamos retratar os benefícios da utilização de periódicos em sala de aula, no que concerne a renovação do ensino de História e a possibilidade de ampliar o contato dos educandos com documentos históricos e com a pesquisa e assimilação de um conteúdo específico de determinado bimestre.

Abordamos duas fontes históricas como exemplo de possíveis formas do trabalho de jornais por parte dos educadores do ensino de História, e os cuidados que devem ter no processo de ensino-aprendizagem, para que ajudem os educandos a não reproduzirem conceitos de forma equivocada, e que não olhem para períodos distintos com olhares dispersos e cometa um erro de análise.

O educador pode renovar seus métodos de ensino, quebrando a hierarquia escolar e construindo um ensino que ocorra a interação entre todos em sala, que leve em consideração a realidade do estudante, seu conhecimento prévio acerca de determinados assuntos, e para que possam renovar as bases de análise da sociedade, para que atuem criticamente e entendam os mecanismos da mídia como formadora de opinião pública e detentora de poder, quebrando a alienação social que muitos trazem.

Os periódicos auxiliam a renovação do trabalho com fontes em sala de aula, colocam o estudante em contato com o período, fugindo da factualidade que muitos insistem em tratar como única forma do conhecimento histórico. Há a oportunidade de trabalhar conceitos de simultaneidade, rupturas e continuidades na história, analisar o contraste de fontes diversas sobre uma mesma realidade ou contexto histórico, de saber olhar nas entrelinhas das mídias impressas o que desejou ocultar-se e possibilitar aos educandos o conhecimento de que os periódicos refletem os



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

interesses sociais, políticos e culturais de determinado período, e que flutua na plataforma cambiante ao lado que mais lhe favoreça, e, no mais, cair por terra à ideia de compartimentos dentro do currículo escolar, ou seja, quebrar a ideia de que cada disciplina deva ser fechada em si mesmo, sem ter contato com outras, na medida em que o uso de periódicos torna-se uma ajuda para que possa se realizar um trabalho conjunto entre disciplinas.

A escola não é a única a oferecer uma ampla informação sobre variados temas, mas também os meios de comunicação, que abarca com uma grande amplitude estas informações, sendo algo de fácil acesso aos indivíduos. Não podemos esperar que essa massa de informações “plante” no futuro cidadão uma autonomia em relação as suas concepções sociais, políticas e econômicas, pois isso iria de confronto com a persuasão que esses meios buscam aplicar. Apenas a escola pode fazer um cidadão que acredita em sua autonomia, em seus conceitos mediante a sociedade, fazendo-o questionar e a partir disto formar suas concepções.

Anexos

- Primeira fonte: Manchete do jornal “Gazeta de notícias”, 13 de maio de 1888.





“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

- **Segunda fonte:** Manchete do jornal “A Folha de São Paulo”, 13 de maio de 1988.

[illegible]

Sempre detestei o 13 de Maio. Provavelmente pelo desgosto que me dava ver antigas lideranças negras, alienadas e submissas, expressarem, comovidíssimas, sua gratidão à princesa.

Ora bolas! O Brasil foi o último país do mundo a abolir a **escravidão**, que era o principal sustentáculo do império. Tão importante e respeitado pilar que, provavelmente, o imperador tirou o corpo, mandando sua filha assinar o ato, para não se incompatibilizar com a UDR de então. Não adiantou nada. As duas instituições arcaicas — a monarquia e o escravismo — eram tão solidárias que, tombando uma, a outra caiu também, no ano seguinte, derrubando o trono.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Referências

ALVES, Francisco das Neves. **O ensino da História por meio dos jornais antigos: as imagens acerca dos atores político-partidários à época imperial.** *Historiae*, Rio Grande, 3 (1): 19-36, 2012.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Onda Negra Medo Branco - O Negro no Imaginário das Elites Século XIX.** São Paulo: 3ª Ed. Annablume, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

Carvalho, Marília Gomes de. (1998b) **Tecnologia e Sociedade** In: *Tecnologia e Interação*, João Augusto S. L. A. Bastos (Org.) Coletânea "Educação e Tecnologia", PPGTE, CEFET-PR, pp 89-102, Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/tecnologia-e-sociedade-558466a39d3b1.html>

IGLESIAS, Francisco J. Merchán. **Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa em la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales em la adolescência.** *Investigación em la Escuela*, nº2, 1987.

FERREIRA, Raquel França dos Santos. **Ensino de História com o uso de jornais: construindo olhares investigativos.** s/d

LIMA, Aline Mendes. **Narrando o passado: o jornal nas aulas de História.** In: *Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação*, n. 1, vol. 1, 2014.

MARTINS, Guilherme. **Inovações no Ensino Superior: a utilização de tecnologias de informação e comunicação nas práticas educacionais.** VI Congresso Português de Sociologia. Universidade de Lisboa: Junho, 2008.

NODA, Marisa. **Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem de História.** In: *História e Ensino*, Londrina, v. 11, 2005.

ROLIM, Rivail Carvalho. **O uso do jornal para trabalhar com a noção de fato e tempo histórico.** In: *História e Ensino*, Londrina, v.8, p.63-84, 2002.

SCHIAVONI, Jaqueline Esther. **Mídia: O papel das novas tecnologias na sociedade do conhecimento.** s/d. disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/schiavoni-jaqueline-midia-papel-das-novas-tecnologias.pdf> Acesso em 07/08/2016.

SILVA, Manuelle Araújo. **História cultural e ensino de História: Usos de jornais em sala de aula.** s/d

URE, Mariano. **A função pública do jornalista: da imparcialidade à coerção social.** *Estudos em Jornalismo e Mídia - Ano V - n. 2* pp. XX - XX jul./ dez. 2008 . Acesso em: 07/08/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2008v5n2p113/10190>



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

CARACTERIZAÇÃO DOS MOTIVOS NA ATIVIDADE DE ESTUDO: ENSINO FUNDAMENTAL

FERREIRA, Adriana C. F. (UFMS)⁶⁴
MARINO FILHO, Armando (UFMS)⁶⁵

RESUMO

O presente artigo orienta-se à conceituação sobre a gênese dos motivos e motivação na atividade de estudo. Para tanto, fundamenta-se nos conhecimentos teóricos da psicologia. Parte do princípio no qual a motivação se desenvolve na relação das atividades humanas com os objetos, e, portanto, na relação do sujeito histórico sociocultural, por meio de suas funções motoras, neurológicas, cognitivas, afetivas e emocionais como também as condições materiais que mediarão a sua atividade. Nesse trabalho a atividade humana é a atividade de estudo, que se desenvolve nas relações escolares. Tem como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica, principalmente a partir dos estudos realizados pelos autores da Teoria Histórico-Cultural como Liev S. Vigotski e a Teoria da Atividade de Alexis R. Leontiev, bem como outras teorias em psicologia. Tem como objetivo compreender as inter-relações entre a atividade de ensino e a motivação para a aprendizagem na atividade de estudo no Ensino Fundamental das escolas públicas. Os resultados demonstram que a unidade, a coerência e organização das atividades na produção de motivos, sentidos pessoais e interesses é fundamental para o engajamento do estudante na atividade que realiza. É, portanto, importante considerar a reorganização e integração das atividades escolares para o desenvolvimento do interesse para estudar.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Atividade de estudo. Motivação.

⁶⁴ Acadêmica do curso de Pedagogia do 7º semestre da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Campus de Três Lagoas (UFMS-CPTL). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvendo o trabalho com o presente tema “A Formação do Interesse pela Atividade de Estudos: ensino fundamental” sob orientação de Prof. Dr. Armando Marino Filho. E-mail: drifrancoferreira@gmail.com

⁶⁵ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2003). Pós-Graduação - Especialização em Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes pela Universidade de São Paulo - USP/SP (2006). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Marília SP (2008), e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - Marília SP (2011). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pedagogia e Licenciaturas). Faz parte do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, UNESP Marília e líder do Grupo de Pesquisa “A Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem” da UFMS Três Lagoas - MS. Orientador do trabalho de pesquisa “A Formação do Interesse pela Atividade de Estudos: ensino fundamental” pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBIC/UFMS). E-mail: armandomarino4@gmail.com



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



1 INTRODUÇÃO

A escola como uma das principais instituições a promover o conhecimento científico e cultural para o aluno, tem como objetivo o desenvolvimento sócio cognitivo, afetivo, intelectual e emocional do mesmo. Isso se fará por meio de instrumentos concretos e ideacionais, porquanto, a mediação de professores e demais profissionais que estão inseridos no meio escolar, é essencial para o processo.

Sabemos que, a escola, nem sempre teve essa mesma estrutura organizacional que está instalada atualmente, tanto em relação ao trabalho pedagógico, curricular, quanto espaço físico. Ao mesmo tempo, tradicionalmente permanecem algumas atitudes do senso comum da educação que se expressam por meio de relações afetivo-emocionais particulares dos professores sem fundamentação científica. Por outro lado, a escola tem mudado seu modo de ver o aluno, não como um ser sujeitado, mas como, detentor de possibilidade da aquisição de conhecimentos e autonomia para agir.

No que diz respeito as mudanças nas escolas, entendemos que essas alterações têm como objetivo formar a necessidade de estudar e a capacidade para aprender. Esse movimento de transformação está direcionado à superação do fato bem apontado por Davidov (1988, p. 164) no qual “[...]o ensino estimulava nos alunos, predominantemente, o desenvolvimento do pensamento empírico”. Compreendemos, assim que a reestruturação da instrução primária tem como um dos objetivos “[...]elevar seu papel no desenvolvimento psíquico dos pequenos.” É a partir dessa perspectiva que acreditamos ser necessário trabalhar na escola atual, para que ocorra tal desenvolvimento psíquico entre outros, como por exemplo, o desenvolvimento cultural nas crianças que frequentam as escolas brasileiras.

A contradição no ambiente escolar se caracteriza pelo fato de que, ao mesmo tempo em que houve um avanço tecnológico e implicações das transformações política e econômicas, permanecem na sala de aula por parte de alguns professores comportamentos incoerentes com essas transformações. Por exemplo, encontramos ainda a afirmação de que, as capacidades cognitivas dos alunos são naturais, ou espontâneas. Por outro lado, há evidências teóricas que as capacidades



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

biológicas do psiquismo não são suficientes para que o sujeito se desenvolva culturalmente, é preciso a mediação humana e uso de instrumentos para capacitar o sujeito para as suas relações sociais.

Davidov (1988) apresenta que, o ensino tradicional pode desenvolver uma criança, mas em um determinado tipo de pensamento, isto é, até os limites do pensamento formal, que está constituído pelo pensamento empírico. Pensamento este que aparece na escola atual, e que diferente do pensamento teórico científico, pode ser desenvolvido fora dessa instituição, na atividade cotidiana das pessoas. Esse pensamento, portanto, é constituído e cultivado nas práticas da escola tradicional, e segundo Davidov (1988, p. 05) [...]é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influa debilmente no desenvolvimento psíquico das crianças, no desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”.

É preciso, portanto, que os pedagogos tenham em mente que se deve ensinar as crianças pensarem teoricamente. O pensamento teórico é uma análise de condições de origem e desenvolvimento das coisas e dos acontecimentos. Nas palavras de Davidov (1988, p.05) o pensamento teórico “[...]tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.”

Vigotski formulou uma tese apresentando que, o ensino e a educação das crianças “[...] determinam o caráter do seu desenvolvimento psíquico.” Esta tem como fundamento principal a lógica dialética que entende os fenômenos em movimento de interdependência e multideterminação, diferente da concepção tradicional, com a qual acredita-se que o desenvolvimento ocorra na criança “[...] segundo suas leis próprias, independentes do ensino e da educação” (DAVIDOV, 1988, p. 03). Por isso, buscamos apresentar a importância e a colaboração da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a compreensão das atividades humanas.

Esse trabalho dá ênfase a atividade de estudo nas escolas públicas no Ensino Fundamental. Busca apresentar de que maneira ocorrem os motivos para realização de tais atividades.

Algumas pesquisas realizadas por estudiosos da área da psicologia contemporânea, como Boruchovitch e Bzuneck (Org.s), avaliaram a satisfação escolar dos alunos no Ensino Fundamental (EF) por meio de pesquisa realizada em uma escola. Em relação à motivação consideraram em seus



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

questionamentos, “[...] se os alunos participam das aulas, se esforçam, são interessados e prestam atenção nas aulas. (2009, p. 171). Nessa pesquisa os alunos da 3ª a 8ª série, responderam algumas perguntas sobre o tema motivação, e a média dos resultados foi baixa, assim, chegaram à conclusão que, os alunos não estão muito motivados na escola, pois, a maioria das respostas “[...] tenderam a ser nunca.” estar motivado (BORUCHOVITCH et.al. 2009, p. 172).

Em relação a outro conceito na mesma pesquisa, a afetividade está relacionada aos medos dos alunos, “[...] tensão, angústia ou ficam nervosos e assustados nela [na escola]” (BORUCHOVITCH et.al. 2009, p. 171). O resultado encontrado nas respostas dos alunos, foi um sentimento de pouca satisfação em relação à escola. Isso mostra que os alunos não se sentem “ligados afetivamente”. E concluem dizendo que pode ser que os alunos estejam marcados por “sentimentos negativos”.

A conclusão da pesquisa realizada da 3ª a 8ª série por esses pesquisadores mostra que, motivação e a afetividade, dentre outros aspectos pesquisados, são os mais “afetados”, pois são os mais “rebaixados” em todas as séries na pontuação. O método utilizado para responder algumas perguntas pelos alunos teve como parâmetro os conceitos de, “sempre, às vezes e nunca”. A resposta para *sempre* valia dois, para *nunca* valia zero e para *às vezes* um. Por conseguinte, concluíram a pesquisa apresentando que, os alunos, declararam não se interessar, nem participar, não se esforçar e nem prestar atenção nas aulas. Em relação a atenção, isso ocorre de vez em quando.

A importância desse trabalho tem como objetivo apresentar resultados da nossa pesquisa, para os profissionais da área da educação como também da psicologia, sobre o tema, fundamentando-se na THC.

Até o presente momento algumas dificuldades estiveram presentes durante o desenvolvimento desse trabalho, como, a procura de dois conceitos, motivação e interesse, estiveram poucos presentes nos periódicos, na busca de dados, e quando presentes em artigos e livros, é nítido a dificuldade em conceitua-los. Apesar de serem discutidos na THC desde pesquisas realizadas por Vigotsk, são poucas obras traduzidas para o português que contemplam uma melhor compreensão. Por vezes, motivação e interesse causam algumas confusões ao serem conceituados. Portanto, é necessário estudos mais aprofundados para entendermos o objetivo desses conceitos no



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ensino escolar. É essa a intenção aqui, ir em busca e estudos desses conceitos de modo a contribuir para a fundamentação teórica presente na educação brasileira.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) tem como autores Liev S. Vigotski, o responsável por iniciar os estudos da teoria, e seus seguidores, como Alexis R. Leontiev, Alexander Luria e V. V. Davidov. Como conceito geral da teoria, esses autores explicam que, o ser humano se desenvolve em meio social, e a partir dessa relação, resulta na humanização, pois, o homem se torna humano após inserido em meio social, quando se “apropria” da realidade cultural. Sendo assim, o homem como sujeito social adquire conhecimentos que são historicamente produzidos socioculturalmente. Todo ser humano possui uma história particular na qual se constrói com as relações sociais que são datadas, isto é, em cada momento existe uma determinada história da prática humana “[...] como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (COLE, SOUBERMAN, 2007, p. 26). Nesse movimento o cultural significa que o homem transforma em suas relações sociais tanto a natureza como a si mesmo em sua atividade individual.

A THC estuda também os processos psicológicos superiores humanos, que são as funções psicológicas naturais transformadas de maneira qualitativa em funções sociais da atividade, por exemplo, ler, escrever, calcular, planejar etc. Nessa teoria Vigotski se baseia na dialética para compreender que esses processos estão em constante movimento e mudança. Mudanças estas produzidas no sujeito e conseqüentemente, em seu comportamento. A transformação individual dos seres humanos ocorre por meio da cultura e da sociedade construindo sua personalidade.

Um dos conceitos mais trabalhados por Vigotski e mais à frente desenvolvido por seus seguidores é o conceito “mediação”. Este é muito usado em suas obras para explicar o comportamento humano em suas formas superiores. Cole e Souberman (2007, p. 35) afirmam que, “[...] o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela.” Por essa afirmação os autores intentam explicar como Vigotski superou a compreensão inicial na qual o comportamento se dá pelo estímulo-resposta. Mediação, é para ele a interação do homem-ambiente por meio do uso de instrumentos ao usar os signos. Constituem o sistema de signos, a linguagem, a escrita, o sistema de números, conceitos.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

2. ATIVIDADE DE ESTUDO

A estrutura de qualquer atividade humana social é constituída por componentes como, necessidade e motivos, objetivos e objetos, ações e operações. É importante notarmos que as operações se realizam por meio de instrumentos e meios psicológicos para que a sua finalidade se faça realidade como ações. Ações estas que possibilitarão ao sujeito alcançar o objetivo da sua atividade.

A atividade de estudo, no entanto, é formada por uma estrutura obrigatoriamente acrescida de princípios “criativos e transformadores” (DAVIDOV, 1999) do seu objeto. Isto quer dizer que, as atividades realizadas pelos estudantes devem resultar em transformações concretas no seu conteúdo, mas também no seu pensamento e consequentemente em suas próximas atividades.

Uma vez que é preciso de elementos específicos que constituem a sua estrutura e organização para que seja caracterizada como atividade de estudo, a ausência desses elementos se constituirá, portanto, em uma atividade “incompleta” (DAVIDOV, 1999). Consequentemente, os objetivos específicos não serão alcançados, pois, não houve transformação por parte do objeto de estudo, nem no pensamento teórico intelectual do sujeito. Caso isso aconteça, segundo Davidov (1999, p. 01) “[...]o termo «atividade» não poderá ser usado para esses eventos. A vida de algumas pessoas é apenas em parte relacionada com a atividade humana plena, ela está apenas latente nelas em uma forma não desenvolvida.”

A unidade dos elementos que constituem tal atividade pode ser compreendida como a formação do pensamento teórico. Para caracterizar a formação do pensamento teórico é preciso que a atividade de estudo contemple todos os processos e relações em atividade específica para isso. Quando isso ocorre podemos afirmar que há uma completude dos fatores que levam ao desenvolvimento do pensamento. No entanto, quando isso não ocorre a formação do pensamento fica comprometido. Um exemplo, baseado em observações realizadas nas escolas públicas são as atividades de cópia e repetições orais mecânicas. Tais atividades não resultam em necessidades nos alunos, sequer a motivação para realiza-las a ponto de se desenvolverem neles as características do pensamento teórico.

Quando, nas atividades, não ocorre alguma forma de mediação pelo professor, apenas ações de correção e afirmações se estão certos ou errados em suas atividades, as atividades se mostram ser



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

bem menos interessantes, os alunos as realizam apenas por obrigação. A fala de um dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) já alfabetizado, confirma essa observação, “aluno A” “Há, eu odeio ficar copiando.”

O pensamento teórico não é uma abstração sem sistematização e operação intelectual racionalizada, mas sim, um procedimento em que o homem entende as coisas e seus acontecimentos por meio de suas origens e desenvolvimento. É, portanto, de suma importância para o desenvolvimento intelectual das crianças nas escolas, pois, diante dos conhecimento contemporâneo e sua complexidade, é necessário que, [...] o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas.” (DAVIDOV, 1988, p. 03) Tendo em vista as exigências atuais, deve ser orientado na escola para desenvolver nas crianças o pensamento crítico capaz de compreensão da realidade. Para isso, é preciso mudar os conteúdos e métodos do ensino tradicionalmente desenvolvido. Este que ainda é usado nas escolas, como no exemplo citado no parágrafo anterior com a fala do aluno, enquanto realizava atividades de cópia da lousa sem mediação por parte da professora, é apenas um processo reprodutivo e não pensado.

O objetivo da atividade de estudo é a transformação do seu objeto em atividade intelectual do pensamento, como apontado acima sobre os princípios “criativos e transformadores”. É preciso que a criança seja afetada e se aproprie das atividades realizadas constituindo um valor positivo para a sua atividade. Assim, quando ocorre a organização adequada da atividade de estudo a criança pode assimilar um certo objeto/material a respeito do qual “ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação.”

A realização completa e consciente da atividade de estudo, portanto, precisa estar coerente com o seu objetivo. Essa coerência não é restrita aos aspectos cognitivos, à racionalidade, por isso precisamos considerar o caráter afetivo emocional da personalidade do estudante quando da sua organização. Caso não ocorra a aquisição dos conhecimentos, não terá sucesso em realizar as transformações materiais e “espirituais” objetivadas (DAVIDOV, 1999).

Realizadas tais transformações, os materiais assimilados possibilitarão relações primordiais para que o aluno possa entender a “origem” das expressões externas do objeto estudado. Por conseguinte, a necessidade e o motivo para realizar a atividade de estudo se formarão com o objetivo de entender o “essencial-geral do particular”, isto é, como as multideterminações essenciais



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

constituem um fenômeno particular em unidade com o seu universal.

A atividade de estudo “[...]determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade, a formação de sua personalidade em conjunto.” (DAVIDOV, 1988, p. 159) E concomitante à atividade de estudo será desenvolvido o conteúdo da mesma para que, as crianças dominem os conhecimentos e capacidades para além da vida cotidiana.

O conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico científico, isto é, que está diretamente ligado com pensamento teórico. O conhecimento teórico desejado pela atividade de estudo não se faz por meio dos conhecimentos cotidianos do senso comum, mas sim pela ciência. Nessa atividade o objeto do conhecimento é mediado como formação social, histórica e experimental. O seu desenvolvimento se dá como, “forma de conteúdo generalizado, abstrato, de seu pensamento”. O processo, por isso, é necessariamente o analítico, por meio do qual os conhecimentos serão adquiridos pela abstração e síntese das multideterminações do seu objeto.

Davidov (1988, p. 172) diz que, os conhecimentos dos “escolares” não são os mesmo que dos cientistas, mas se assimilam enquanto abstração do concreto. Isto é, na atividade de estudos, nas quais desenvolvem os conhecimentos teóricos científicos, estão em correspondência “com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos”, e que, portanto, o pensamento dos escolares se assimilam, nessas condições, com os dos cientistas, pois, “[...]expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações e generalizações substanciais e dos conceitos teóricos que funcionam no processo de ascensão do abstrato ao concreto”.

O papel do professor na atividade de estudo é de organizar os conteúdos teóricos científicos e mediar sua apropriação, isto é, planejar os conhecimentos que os educandos adquirirão. Para isso é preciso que o professor possibilite esse acesso por meio de sua organização e mediação, assim, o seu objetivo será alcançado, quando os conhecimento forem apropriados pelos sujeitos como conteúdos teóricos científicos.

Ao ingressar na escola a criança passa por um “novo período evolutivo”, realizará diversas atividades, mas a orientadora em seu desenvolvimento é a de estudo. E nessa realização, junto com a mediação do professor, que a criança “[...]vai assimilando sistematicamente o conteúdo das formas desenvolvidas da consciência social (a ciência, a arte, a moral, o direito) e as capacidades de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

atuar em correspondência com as exigências desta formas”. (DAVIDOV, 1988, p. 82)

A consciência social tem caráter teórico, isto é, a generalização e abstração das relações dos homens entre si e dos objetos analisados. O processo que compõe a atividade de estudo se faz necessário na atividade do professor para que, possa ocorrer o surgimento da necessidade de conhecimentos teóricos como expressão psicológica na atividade de estudo da criança. Portanto, é papel do professor motivar e capacitar seus alunos para que possam ser capazes de serem autônomos e realizar independentemente a assimilação do conhecimento teórico científico.

Por outro lado, o papel do aluno na atividade de estudo é a realização das tarefas de estudo. Isso se fará caso o papel do professor ocorrer, assim, possibilitando condições para que o aluno realize a sua atividade. Tarefa, segundo Davidov (1988), “[...] é a unidade do objetivo da ação e das condições para alcança-las.” Visto assim, percebemos o quão importante se faz a detalhada instrução do professor antes de atribuir uma tarefa ao aluno. Quando o aluno não tem os recursos materiais e intelectuais necessários ao cumprimento da tarefa, enfrentará dificuldade para realizá-la e o surgimento da desmotivação.

A realização das tarefas de estudos se fará na assimilação dos procedimentos de reprodução por meio das ações de estudos que, conseqüentemente está relacionada com a necessidade da atividade de estudo. Assim, essa última, segundo Davidov (1988, p. 178) estimula os escolares a assimilar os conhecimentos teóricos; os motivos na realização das tarefas de estudos.

Na tarefa de estudos, diferente de qualquer outra tarefa particular, os escolares após a sua realização “[...] dominam inicialmente o procedimento geral de solução de tarefas particulares.” Isto é, o pensamento dos escolares se forma do geral para o particular, possibilitando assim, não só a realização dos procedimentos de uma tarefa específica, mas também como possibilidade de generalização da tarefa em diferentes situações.

Nas palavras de Davidov (1988, p. 178) a diferenciação entre a tarefa de estudo e das diversas tarefas de um ou outro tipo, é que:

Se resolverem tarefas particulares, os escolares vão dominando os procedimentos também particulares de sua solução e somente o treinamento lhes permite dominar certo procedimento geral para solucionar estas tarefas. A assimilação deste procedimento ocorre por via da passagem do pensamento do particular ao geral. Ao contrário, quando os escolares resolvem a tarefa de estudo, eles dominam inicialmente o procedimento geral de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

solução de tarefas particulares. A solução da tarefa escolar é importante não somente para o caso particular dado, se não para todos os casos do mesmo tipo.

Se a atividade de estudo estiver organizada e contiver operações e ações para as quais são necessárias o uso das funções psicológicas superiores correspondentes ao pensamento teórico, este tipo de pensamento se formará também na criança quando ela realiza as tarefas de estudo.

São nas ações e operações de estudo, segundo DAVIDOV (1988, p. 245), quando

[...] os alunos resolvem as tarefas de estudo, pressupõem a presença da reflexão, a análise e a planificação de tipo teórico-substancial. **Quando os escolares de menor idade realizam a atividade de estudo**, neles surgem estes componentes da consciência teórica; sua formação exerce posteriormente uma influência essencial sobre o desenvolvimento de todas as outras funções.

A consciência, para Davidov, tem natureza histórico-social e permite ao homem realizar ações “sobre a base de imagens ideais”. Isto é, nas funções gerais do psiquismo em forma de consciência social se configuram formas ideais que representam os modos culturalmente desenvolvidos de agir, pensar e sentir. Estas, implicam na atividade de estudo e no desenvolvimento psicológico que se estrutura por meio de imagens da realidade que fundamentam as ações tendo como base essas imagens.

2.1 MOTIVAÇÃO

O conceito de motivo está diretamente relacionado com o conceito de atividade. O motivo para uma atividade não pode existir independentemente dela. Isso quer dizer que, o motivo surge das atividades nas quais os sujeitos participam.

Para compreender melhor essa relação do motivo com a atividade é preciso apontar para aquilo que, por um lado, organiza e orienta uma atividade e, por outro, representa o contexto do qual emerge o motivo. Isto é, a necessidade. A necessidade da qual o sujeito é portador.

De forma simplificada, a necessidade representa uma condição do sujeito por meio da qual algo aparece para ele como falta, como ausência. Por isso, o objeto da necessidade, aquilo que falta aparece como representação mental. Aparece como algo que pode existir na realidade, mas que enquanto persistir a necessidade, de fato só existirá como ideia, afetos e processos subjetivos.

É preciso, portanto, que se realizem ações concretas, uma atividade para objetivar o motivo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

em sua forma material. Assim, o objeto da necessidade é que se transforma em motivo da atividade, isto é, a representação mental que move o sujeito a realizar determinadas ações.

Se a motivação também é um fenômeno psíquico, cabe considerá-lo, em sua unidade e componentes, pois é justamente nessa unidade que a motivação se forma. Quando falamos em componentes nos referimos a funções do sistema psicológico e da objetividade material que constitui a necessidade. São as diferentes funções que perfazem o sistema psicológico em dado contexto social concreto, isto é, a unidade objetividade/subjetividade.

As funções psicológicas básicas, diferente das superiores, são desenvolvidas no processo evolutivo da espécie biológica. Elas representam formas de comportamento herdadas geneticamente, por isso, são insuficientes para que o indivíduo produza formas de ser cultural e historicamente desenvolvidas. Por outro lado, as funções psíquicas superiores são desenvolvidas historicamente na atividade social, portanto, os indivíduos precisam apropriar-se delas como algo que não lhe pertence.

Existe um esquema geral do funcionamento do sistema psicológico no qual o processo motivacional esta inserido. Esse sistema se estrutura por processos de orientação, execução e controle das relações dos sujeitos. Esses processos estão incluídos na estrutura geral do comportamento que são realizadas na atividade. Tendo em vista esses aspectos sobre comportamento, entende-se motivação como expressões internas do ser humano, subjetiva, assim, ela determinará a direção, o sentido pelo qual a atividade se dará como qualidade do envolvimento do sujeito na atividade.

O envolvimento refere-se que as ações apropriadas por parte do sujeito correspondem aos objetivos da atividade e, portanto, geram interesse na resolução das tarefas das atividades. Por isso, nos referimos ao envolvimento e interesse pela atividade como um determinado estado da consciência que o sujeito tem sobre as suas necessidades.

A motivação, assim, está relacionada a atividade motora ou intelectual e se entende por um conjunto de ações orientadas. Por isso, a motivação não é dependente apenas das condições humanas biológicas, como os processos neurofisiológicos, mas também, dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, em que se fará por meio das relações de significação na vida social.

A gênese da motivação irá ocorrer a partir das relações que o sujeito terá com o mundo,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

tendo em vista suas necessidades individuais. Isso quer dizer que, são relações mediadas por materiais que por meio da sensibilidade humana, dar-se-á “representações sensíveis” e significativas para o sujeito.

A motivação é socialmente formada e ocorrerá tomando em consideração o sujeito como ser histórico e como personalidade. Por isso, a motivação se dará por meio da formação dos sentidos pessoais constituídos pelo motivo, isto é, as características do objeto/objetivo que satisfaz a necessidade que dá início à atividade orientada com os sentidos pessoais do sujeito. Sentido este que se reflete na consciência do sujeito para realizar suas ações LEONTIEV (1978, p. 215). Ações que os sujeitos realizarão com os sentidos dados pelos outros. Esse outro, portanto é mediador, “sujeito de mediação” na relação social e formador, também, dos sentidos que constituem as motivações pessoais.

As atividades realizadas pelas crianças em certas situações se transformarão em seus interesses e necessidades. Em alguns estes serão mais expressivos, noutros nem tanto, porém isso não quer dizer que, o indivíduo não tenha motivo ou interesse. O sujeito pode ter motivo para realizar suas ações, mas não ter motivação para tal realização, porque a motivação diferente do motivo, deriva do domínio dos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, dos instrumentos e meios para realizar a ação.

Não podemos avaliar apenas visualmente o comportamento das crianças em relação em sua participação nas atividades de estudo, avaliá-los externamente não é entender seu interesse em participar da atividade. Como exemplos notamos que as crianças estarão motivadas por diferentes aspectos, umas pela obrigação familiar, outras por uma exigência pessoal, entre outras coisas. Uma criança pode até mesmo estar “prestando atenção” na professora, e seu pensamento não estar relacionado ao que ela está dizendo, mas ligada a outras situações. É preciso então, que ocorra a vinculação do desenvolvimento da atividade de estudo em seus aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e sociais, garantindo assim a relação da atividade com o pensamento. Portanto, essas manifestações externas não significam que o aluno está envolvido com o conhecimento, pode estar relacionado com ameaça, repressão ou até mesmo esperando por uma recompensa.

Atualmente o conhecimento está sendo transmitido como meio instrumental individual para alcançar interesses particulares e perdendo sentindo como possibilidade de conscientização do



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sujeito como ser que se preocupa com a vida social. Isso quer dizer que, na atividade de estudo escolar, está relacionado a um projeto sociocultural que culmina na alienação dos indivíduos. Contudo, é preciso trabalhar na produção de atividades que formam outro sentido nos estudantes. Isto é, que dê uma forma a estrutura geral da atividade humana junto aos processos de significação da atividade coletiva. Formando-se, portanto, a conscientização da organização da atividade grupal nos sujeitos ao trabalharem de maneira organizada com objeto e motivação.

A gênese da motivação na atividade portanto, está na possibilidade de dominar as ações e operações da atividade para que a mesma ocorra com efetividade. Isso ocorre quando as atividades humanas são estruturadas e organizadas, criando a necessidade do sujeito em resolvê-las, e isso se fara por meio desse movimento dos motivos e motivação.

O motivo na estrutura da atividade orienta as ações do sujeito em suas atividades, isto é, o motivo é o objeto da atividade. O mesmo se constitui na formação do interesse e necessidade na estrutura da atividade, isso quer dizer que, serão constituídos motivos quando criadas as necessidades nos sujeitos e estes reconhecerem o objeto dessas necessidades.

Segundo Davidov (1988, p. 10) a atividade do homem possui uma estrutura complexa, seus componentes são “[...]as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações que se encontram em permanentes inter-relações e transformações.” Portanto, o motivo tem relação direta na realização das ações e operações das atividades do homem, pois, além de coincidir com o objeto da necessidade, está ligado a determinados fins, objeto da atividade, que são realizados em determinadas condições materiais objetivas e ideacionais subjetivas que orientam uma tarefa.

O papel do motivo na atividade de estudos, portanto, é formar e mediar o sentido da atividade do homem para que suas ações e operações sejam realizadas. Isto é, a relação da consciência social na atividade será desenvolvida significativamente pelo homem por meio de reflexão, análise e experimento mental, visto que, são capacidades surgidas historicamente que estão constituídas na base da consciência e do pensamento teórico.

Com esse olhar, na visão de Davidov (1988, p. 178)

Os motivos das ações de estudo impulsionam aos escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. **Durante o cumprimento das ações de estudo** os escolares dominam, antes de tudo, os procedimentos de reprodução de uns ou outros conceitos, imagens, valores e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

normas concretas e, por meio destes procedimentos, assimilam o conteúdo destes conhecimentos teóricos.

A motivação está ligada à atividade motora e/ou intelectual, relacionadas aos processos neurofisiológicos, e é compreendida por um conjunto de ações e operações, que, relacionam o homem com o mundo material por meio de sensibilidade e da atividade.

Diferente do motivo, que, é o objeto da necessidade, a motivação ocorre a partir do domínio dos meios e instrumentos necessários para realizar as ações. Isto é, a motivação se desenvolve quando o sujeito sabe com que e como realizar as ações da atividade, ocorrendo portanto, com efetividade.

Entendemos por motivação, portanto a maneira como os homens se relacionam com os objetos, por meio das capacidades e necessidades que adquiriram, portanto, é a motivação quem intensifica ou não a movimentação a um determinado objeto ou relação social.

A motivação e afetividade são unidades da estrutura da atividade humana, entre outras como, necessidade, objeto/objetivo, ações/operações, motivos. Assim, integram os processos psíquicos num sistema de relações por meio da significação e significado. É isto que configura, no conjunto das relações concretas do indivíduo, a subjetivação da sua personalidade. Confere, ainda, sentido para a atividade do sujeito mediando de maneira particular a afetividade.

A afetividade se faz por meio das relações sociais. A formação do significado se fará por meio da sentido social, que por sua vez tem uma dupla gênese, que ocorre tanto na experiência própria do indivíduo, quanto das relações objetivas, sociais. Isso quer dizer que, a afetividade é algo que ocorre tanto pela subjetividade do sujeito, como também, pelas relações que ocorre no meio social em que se encontra.

A afetividade orienta o uso dos meios de realização da atividade implicando assim, a motivação do indivíduo. Essa relação entre afetividade e motivação possibilita também entendermos a motivação como condição subjetiva e objetiva. Isto é, ocorre por meio das necessidades (motivos) do sujeito, é mediada pelas relações sociais e efetivada por meio da atividade que orienta as ações motoras e intelectuais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A escola enfrenta uma realidade complexa e de difícil compreensão e domínio. Um dos mais importantes problemas é manifesto na falta de interesse e engajamento do estudante em sua atividade. Os estudantes realizam as atividades, na maioria do seu tempo, orientados por um poder heterógeno. Isso quer dizer que, não expressa autodomínio das atividades, ficando restrito ao domínio operacional da realização de ações muitas vezes como sentidos estabelecidos pessoalmente que não condizem com os da atividade pedagógica ou sem sentido algum para o que está fazendo.

O problema se configura como um profundo processo de alienação durante a sua formação, o empobrecimento das capacidade de pensamento crítico e a contínua dependência de outras pessoas mais desenvolvidas. Desta forma a escolarização não cumpre o seu papel libertador no desenvolvimento da consciência dos sujeitos, bem como, não contribui para as necessárias transformações sociais para o desenvolvimento da cultura.

Desenvolver estudos que levem ao domínio de métodos de desenvolvimento do interesse para a atividade de estudo é essencial se desejamos elevar os patamares da educação. Do ponto de vista ético, é fundamental para a humanização dos indivíduos, haja visto que o engajamento é necessário à significação e aquisição da cultura.

4 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BORUCHOVITCH, E. BZUNECK, J. A. (Orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAVIDOV, V.V. *O que é atividade de estudo*. Revista Escola Inicial, nº7, 1999.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ALVES, Paola Biasoli. *Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar*. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, Aug. 2005. Available from



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200010&lng=en&nrm=iso>.

access

on

21

Feb.

2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200010>.

TOREZIN, F. R. *O conceito de interesse na educação brasileira: um estudo em livros texto e periódicos*. São Paulo, 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. VIGOTSKI, L. S.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Orgs. Michael Cole (et. al.). Tradução Cipolla Netto, Barreto, Afeche. 7^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE AFETOS NO PROCESSO ENSINO

MEIRA, Wesley da S. (UFMS)¹

MARINO FILHO, Armando. (UFMS)²

Resumo:

O presente artigo norteado pela Teoria Histórico-Cultural faz uma análise sobre como o processo multideterminado da mediação possui um papel importante no processo de ensino. Tem como objetivo demonstrar o papel da intencionalidade na mediação dos conteúdos de ensino. Decorre de revisão bibliográfica e discussões em grupo de pesquisa, bem como de observações realizadas por ocasião de estágio supervisionado. Trabalha fundamentalmente com os conceitos de afetividade, mediação, ensino e aprendizagem inserindo-os em um movimento de inter-relação generalizada pela atividade humana. Por isso, baseia-se na atividade transformadora da realidade como ponto de partida da afetação e formação de valores afetivos que estão ligados ao processo de ensino e aprendizagem que medeiam a relação do aluno com o professor, de modo que esta relação implica na formação da personalidade do aluno no processo educativo e das possibilidades de sua vinculação ao estudo. Tem como resultado a observação na qual a mediação não é uma escolha metodológico do professor, mas de fato uma forma de existência dos fenômenos sociais. A mediação, neste caso, ocorre independente da atitude do professor, sendo assim exige uma tomada de consciência da sua existência e uma atitude intencionalizada no processo de ensino que considere a unidade do processo ensino/aprendizagem como mediado.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Ensino. Aprendizagem. Afetividade. Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO:

As interações sociais e o estudo das funções psicológicas superiores são bem compreendidas pela concepção vygotskiana de sistema psicológico. Para essa concepção o ser humano tem capacidade de planejar, refletir e imaginar eventos que ainda serão realizados, sendo assim o funcionamento dessas funções psicológicas pode ser moldado pelos instrumentos culturais de mediação. Portanto, entender o conceito de mediação é fundamental para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

A mediação é um processo que ocorre nas relações sociais. Estas não são diretas e espontâneas como fazem entender algumas teorias. São sempre mediadas por atos complexos que



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

introduzem ligações entre organismo vivo, meio, conteúdo e sujeitos do contexto social.

O ensino por sua vez tem o professor como um dos principais mediadores da aprendizagem. Este se utiliza de outros como, instrumentos da cultura, a linguagem, signos, significados, ações orientadas por uma intencionalidade e agirá sobre e com o aluno em uma unidade de transformação de sua natureza cognitiva.

À medida que o aluno age sobre os objetos do conhecimento, a sua sensibilidade e personalidade são afetados. Desta maneira o educador precisa estar atento ao seu papel como mediador para superar as concepções do ensino escolar que compreendem a atividade individual do estudante como caminho para aprendizagem, pois a afetação é concomitante a todo processo cognitivo e por isso não pode ser negligenciada na atividade escolar.

O papel da mediação e a formação de afetos

É necessário discutir o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na sociedade contemporânea, uma vez que de acordo com Sforni (2008) o conceito de mediação tem adquirido significados equivocados na prática de ensino e no processo de apropriação do conhecimento. Primeiramente é primordial retomar essa concepção pela perspectiva histórico-cultural para compreender o seu processo e a sua função na formação de afetos e da personalidade no aluno.

Ainda que o conceito de mediação venha sido muito usado no discurso dos professores, é notório que estes utilizam esse conceito de forma simplificada. Podemos perceber, também, um reducionismo ao conceito de zona de desenvolvimento iminente (proximal) de Vigotsky, como meio de utilização instrumental para a compreensão dos processos de aprendizagem. No entanto, a mediação é mais do que apenas relações entre sujeitos. É um processo que engloba a unidade da vida do homem, suas interações sociais, a apropriação do conhecimento, a utilização da linguagem e dos diferentes meios culturais.

O humano é um ser natural pertencente a uma espécie biológica que traz consigo formas de comportamentos herdados do processo evolutivo que, no entanto, são insuficientes para a sua vida. Logo, ele precisa se apropriar da cultura, tornando-se um ser social (LEONTIEV, 1978). Portanto, o



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

seu desenvolvimento psicológico é histórico e cultural, dado que, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua história e que modificam a sua natureza tornam-se instrumentos internos de mediação ou, como são chamados, mediadores culturais da sua atividade social.

O homem não se relaciona diretamente com o mundo, sua relação é mediada pelo conhecimento objetivado pelas gerações precedentes, pelos instrumentos físicos ou simbólicos que se interpõem entre o homem e os objetos e fenômenos. Do mesmo modo que os instrumentos físicos potencializam a ação material dos homens, os instrumentos simbólicos (signos) potencializam sua ação mental. (SFORNI, 2008. p. 03).

Leontiev (1978) demonstra que a natureza social do comportamento individual fundamenta-se por meio da convivência social. Esta que viabilizada pela aquisição da linguagem e da atividade simbólica, isto é, a vida em sociedade em unidade com a cultura criada pela humanidade. Vigotsky (1998) também entende a cultura como um produto da criação humana e fenômeno social. Por meio dela pode-se compreender o salto qualitativo que os homens deram em relação à sua animalidade, uma vez que nos apropriamos das formas do ser social, podemos acumular e produzir conhecimentos de maneiras radicalmente diferente.

A expectativa que se revela quanto ao papel da mediação, neste caso, são as possibilidades de transformação social que ela possibilita, isto é, a troca de experiências, possibilidades do aprender, a aquisição das funções superiores, o domínio da cultura e seus instrumentos. Falar sobre mediação, portanto, é um assunto complexo, já que o seu movimento é entendido por uma perspectiva dialética, são vários processos internos que vão desencadear no aluno transformações não lineares.

Mediação pode ser percebida, por exemplo, como compartilhamento das ações práticas e verbais entre pessoas, utilização dos instrumentos e os mediadores culturais, formas de organização da atividade, operacionalização de ações e entre outros. Nota-se, portanto, que dada a sua complexidade não podemos reduzi-la a alguns elementos ou mesmo controlar todas as suas multideterminações.

No processo de ensino e aprendizagem ela deveria focar-se em determinadas ações desenvolvidas pelo professor para a aquisição de funções psicológicas superiores e cognitivas direcionadas ao domínio do conteúdo de estudo. Apontamos, assim, para uma questão importante em relação a essa condicional. Afirmamos que a mediação “deveria” porque o desenvolvimento das



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

funções psicológicas geralmente não se encontra como intencionalidade do professor. O objetivo principal da atividade escolar tem sido em geral a transmissão do conhecimento, o que não coincide imediatamente com o desenvolvimento psicológico.

Podemos, desta maneira, considerar que a mediação pode ser planejada para determinados fins educativos que vão além da aquisição do conhecimento formal e alcançar o desenvolvimento psicológico geral. O professor, como um dos constituintes do processo de mediação pedagógica, planeja, norteia os processos, escolhe instrumentos, ideias e conceitos com os quais vai operacionalizar a atividade de ensino e estudo. Nesse sentido e com as escolhas que faz possibilita ou não tal desenvolvimento.

Essas ações do professor podem ser compreendidas no processo de apropriação do conhecimento, tornando-o próprio do aluno, pois mediar é uma atividade essencial para possibilitar ações psicológicas intencionais ou volitivas que serão controladas pelo próprio indivíduo. Portanto, não se restringe apenas a ajuda do professor, é preciso observar a mediação na prática de ensino além das relações operacionais reprodutivas, isto é, mecânicas.

O ser humano age de acordo com as circunstâncias que os cerca, a qual se modifica com os instrumentos e recursos disponíveis a sua volta, por exemplo, a aquisição da linguagem pelos signos e significados. Com tal aquisição ele pode agir sobre outros indivíduos. É então a partir da apropriação desse mediador cultural que a criança passa para um nível mais elevado de desenvolvimento, deixando de emitir apenas sons e ruídos e adquirindo um idioma.

Continuamente, novos conhecimentos vão sendo apropriados, armazenados, codificados e transformados em instrumentos para mediar sua realidade empírica. Vale lembrar uma citação de Marx (2007, p. 43) em “*A Ideologia Alemã*” que nos remete a importantes considerações sobre o desenvolvimento humano: “[...] As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Para desenvolver-se, logo, há uma condição social dinâmica dialética, contraditória entre os indivíduos e que forma a essência de sua natureza humana em dadas circunstâncias. No entanto, como afirmou Karl Marx acima, o homem também age sobre as circunstâncias, modificando-as. Visto que os homens estão em movimento contínuo com os meios culturais e transformam a subjetividade, toma para si os conhecimentos e altera tanto a forma do seu pensamento como a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

realidade na qual existe.

Para que essa aquisição de signos aconteça como no exemplo dado anteriormente na apropriação de um idioma, é necessário um sujeito mediador. É observável que apenas a inserção de uma criança em um ambiente letrado, por exemplo, sem qualquer ato de mediação, não irá aprimorar as funções psicológicas superiores. Nesta situação a criança utilizará seus órgãos dos sentidos, a título de exemplo à audição, a qual estará ouvindo muitas pessoas se comunicarem ao seu redor, entretanto, não conseguirá tornar real seu desenvolvimento e adquirir a fala por si mesma, sem que haja interações.

É a ação mediadora de um sujeito mais desenvolvido que fará com que as relações e os objetos concretos adquiram significados e suas funções sociais, ou seja, os modos de agir e ser que representam o contexto social de inserção da criança. Apenas a influência do meio não é o suficiente para que a criança adquira os instrumentos de mediação cultural. Para Duarte (2013) “o ser humano se desenvolve pelo uso das mediações que lhe possibilitam passar da condição de ser em si para ser para si”, dado que é o movimento do espontâneo ao intencional que caracteriza a formação da individualidade. Esse mesmo autor, ainda afirma que:

Nessa concepção defendida pela psicologia histórico-cultural, de domínio da verdade sobre a personalidade e sobre a sociedade e de domínio da personalidade e da sociedade, está contido o princípio de que o movimento que vai do em si ao para si, isto é, do espontâneo ao intencional, é um processo de desenvolvimento. [...] No processo de trabalho o ser humano coloca em ação as forças da natureza para que elas ajam umas sobre as outras, modifiquem-se umas às outras, chegando a um resultado que foi previamente estabelecido pela mente humana. Nesse processo, como é explicado por Marx, os seres humanos não transformam apenas a natureza, mas também a si mesmos. (DUARTE, 2013. p. 23-24).

Nesta perspectiva, é relevante que a mediação no processo de ensino e aprendizagem é um instrumento para o desenvolvimento psicológico do aluno. Consequentemente criam-se afetos na relação entre o professor e o aluno. Isso tem implicações em sua personalidade. É importante ressaltar a afetividade como condição biológica ligada àquilo que afeta ou modifica, seja positivamente ou negativamente, o valor que um indivíduo cria para as suas relações.

Quando a criança é inserida na escola enxerga-se em uma nova realidade, será induzida às novas práticas sociais e formas de interação. Deste modo torna-se necessária a criação de um



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

vínculo com os sujeitos ao seu redor, colegas e professores. Vínculo este, afetivo/emocional e/ou cognitivo. Logo, o comportamento do aluno sofre influências não somente do meio, mas também do professor e da cultura. Esta é mais uma questão para a importância da discussão sobre o movimento da mediação na criação de afetos no âmbito pedagógico.

O processo da construção do pensamento humano na relação de ensino perpassa um contexto formado por professor-conhecimento-aluno, no qual é possível entender o conteúdo escolar também como mediador cultural. Marta Sueli de Faria Sforzi (2008) retrata essa questão com amplitude no seu artigo “*Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação*”, afirmando que são nas interações sociais e apropriação dos mediadores culturais que ocorre a essência do desenvolvimento psicológico humano.

A educação possibilita tal desenvolvimento. O educador age sobre cada aluno transformando-os em seres sociais e os alunos agem sobre o mundo social alterando a constituição do seu pensamento na realidade. Isso forma a unidade dos homens na transformação da sua natureza. Segundo Angel Pino (2005, p. 47) ocorre um segundo nascimento do homem, isto é, o seu nascimento cultural.

Uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski (1997: 106), o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o Cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Mas se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético **momento zero cultural**. A razão é simples: se as funções culturais têm que se "instalar" no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária. (PINO, 2005. p. 47).

Deste movimento de ações transformadoras ou atividade mediadora o ensino-aprendizagem viabiliza a formação de determinados afetos. A afetação adquire uma qualidade especial dada pela relação com os objetos e conteúdos materiais e ideacionais específicos da atividade. Por exemplo, os valores afetivos que formam o interesse pela atividade intelectual pela filosofia, ciências e outros, só pode desenvolver-se na atividade de estudo ou em outra correlata na qual se faça necessário o estudo.

O estado afetivo do aluno é de clara importância na ação mediadora. Resulta de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

circunstâncias da inter-relação que interferem diretamente na apropriação do conhecimento. Este fato muitas vezes é ignorado pelos professores. Enunciações como: “Esta disciplina é chata”, “Aquele professor é legal”, “Se for àquela professora, nem vou para sala de aula”, “Aquele aluno é sem educação”, “Você é o melhor aluno da sala”, são consequências da mediação e do encadeamento afetivo emocional entre dois ou mais sujeitos.

A mediação pode produzir esse movimento de afetividade específico o qual implica em ligações entre o aluno, o professor e o conteúdo de estudo. Com base neste movimento afetivo, o professor necessita ter consciência do tipo específico de mediação que leva o aluno engajar-se na atividade, evitando comentários negativos, de meritocracia em relação ao comportamento dos alunos para que se criem inter-relações positivas, mais do que negativas.

Portanto, a ação mediadora no processo de aprendizagem escolar opera não só pelas relações sociais, mas também pelo conteúdo de estudo e pela consciência valorativa do alunado. Este amplia seu conhecimento utilizando seus órgãos dos sentidos que dialeticamente ao adquirir a linguagem e formas sociais de pensamento possibilita a formação de funções psicológica superiores e assim aplica seus novos conhecimentos na realidade concreta.

Para o domínio do conteúdo de estudo é preciso, então, mais do que a transmissão de conhecimentos. Implica em ações orientadas, planejadas e intencionais que irão possibilitar circunstâncias para a construção, aplicação e registro mnemônico (intelectual) do saber científico adquirido pelo aluno.

A afetação cognitiva/emocional está incluída nesse processo multideterminado de formação do conhecimento. Para o desenvolvimento psicológico geral é necessária à ação mediadora e não somente o processo natural de aprendizado, isto é, o ensino espontaneista como será mostrado no próximo tópico.

A mediação do conhecimento versus aprendizagem espontaneista

A mediação se diferencia do ensino espontaneista à medida que o sistema psicológico humano é mediado pela linguagem e todos os instrumentos da cultura que são, por sua vez, dinâmicos historicamente. O domínio do pensamento sobre materiais e relações do homem com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

mundo torna-se possível com a aquisição do significado de todos os meios de linguagem, visto que toda pessoa que participa da vida social recebeu educação de alguma forma e, portanto, os significados da cultura. Desta maneira é possível perceber que toda apropriação de significados parte de uma relação que não é **espontânea**⁶⁶.

Considerando que o conceito de **significação** indica, como bem nos apresentou Leontiev (1978), que na atividade entre dois ou mais indivíduos, e quando nesta está envolvida a transformação de algum aspecto da realidade, ocorre à transformação da forma conhecida dos objetos em novas formas. Consequentemente, também, a sua nomeação, a criação de um novo signo social. Fica claro, assim, que um indivíduo não produz ele mesmo os significados que necessariamente são coletivos, sociais e não espontâneos.

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo **se apoia na experiência da prática social** e a integra. [...] as significações linguísticas que se criam na atividade coletiva de trabalho não refletem apenas as relações dos homens com a natureza, mas também as relações dos homens entre si. (LEONTIEV, 1978. p. 95-102, grifo nosso).

No processo de ensino e aprendizagem os mediadores culturais precisam harmonizar-se com o conteúdo preparado pelo professor. Considerando que o professor é um dos principais mediadores das formas do saber, precisa direcionar as atividades de estudo nas quais o conhecimento não ocorrerá de forma autônoma, natural ou espontânea. Por isso, o ensino exigirá uma intencionalidade e a partir desta a criação de atividades que reproduzem uma experiência social mediante da realidade concreta.

Por conseguinte, ao observar a realização de uma atividade pelo aluno orientada intencionalmente pelo professor, é possível identificar o desenvolvimento psicológico baseado no processo de aprendizagem, que reflete o conteúdo intencional daquela atividade. Percebemos que o aluno desenvolve seu conhecimento a partir da experiência vivida por meio da atividade e da

⁶⁶ “[...] Uma postura espontaneísta, propõe que uma criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, “desabrochar”, em seu desenvolvimento natural, [...]. (DUARTE, 2004. p. 239-240)”.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

transformação que esta causa na realidade concreta. Logo, o professor é o portador das experiências e dos conteúdos para o desenvolvimento e ajuda o aluno no processo de apropriação do conhecimento.

Com o ensino espontaneista de acordo com Newton Duarte (2004, p. 57), por exemplo, “basta colocar a criança num meio suficientemente rico, suficientemente nutritivo do ponto de vista intelectual, para que espontaneamente ela se mova e empregue a atividade que lhe permite conhecê-lo sem qualquer intervenção do educador”, vemos desta maneira que o construtivismo defende a ideia de que o aluno aprende por si mesmo, sem exigências de uma intencionalidade do conteúdo e o auxílio de uma pessoa mais desenvolvida. Este modo de pensamento desvaloriza, assim, os mediadores culturais, a atividade de estudo e a prática de ensino.

É notório que durante a interação social do ser humano com os objetos ao seu redor e com outros sujeitos sociais que acontece o desenvolvimento geral, não somente com a inserção da criança em um meio “nutritivo”. Na dinâmica do conhecimento, por exemplo, o saber não é livre e aleatório, mas sim possui uma face reflexiva e analítica que é produzida no nosso cérebro e o processo do pensamento se apoia nas significações sociais e não em processos intelectuais dados pelas leis da natureza biológica, somente. Desta maneira os objetos ao redor vão se fundindo seguidamente em uma unidade lógica e assim formam o todo, que resulta da experiência com o conhecimento social.

Uma vez que o processo educativo consequentemente causa a elevação dos níveis de desenvolvimento, é preciso que ocorra transformação tanto no social quanto no natural, assim como explica Duarte (2013) abaixo:

Até mesmo as pedagogias do aprender a aprender, que negam a importância da transmissão do conhecimento, precisam de algum critério de desenvolvimento, pois ainda que defendam um processo educativo subordinado a uma evolução espontânea do psiquismo individual, esperam que o aluno evolua de um nível de desenvolvimento menor para um maior. [...] Em ambos os processos, o de transformação da natureza e do próprio ser humano, o desenvolvimento pode ser caracterizado como um movimento no qual as transformações ocorrem de início na forma do em si, passando depois a se realizarem como transformações para si. (DUARTE, 2013, p. 21-25).

Refletindo sobre a mediação do conhecimento e contrapondo com a teoria da aprendizagem



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

espontaneista podemos formular a seguinte questão: Em consideração ao processo educativo, a mediação é um método pelo qual se pode fazer a opção ou não? Se a mediação é a forma de existência do movimento entre unidades de um todo, e, portanto, causa a necessidade da ocorrência de um vínculo, conexão e correspondência entre dois fenômenos, isto é, que corresponde a uma **relação**. Logo, ela não é opcional, pois acontece independente da consciência do professor, já que em uma relação os objetos da cultura como a linguagem e a comunicação, por exemplo, são de fato sempre necessários e mediados por signos e significados.

O aluno existe em uma relação de interdependência com os objetos da cultura. O conteúdo intencional e a relação com o seu estado afetivo implica em determinadas formas de apropriação do conhecimento e aprendizagem. Essa relação consiste em um movimento complexo e entender este movimento é entender como a mediação em uma atividade orientada ou não implica em transformação no estado afetivo. Isso tem implicações na formação da personalidade e no tomar para si os conhecimentos e experiências da realidade concreta de forma positiva ou negativa, dado o processo valorativo da subjetividade.

Implicações da afetividade sobre personalidade e aprendizagem

O afeto é um instrumento da mediação, a relação que um indivíduo tem em atividade com seu objeto é mediada pelo movimento da afetividade. A dimensão do afeto na produção da subjetividade conduz-se em dois momentos, sendo um deles a afetação atual que modifica a concepção que o sujeito possui do agora, e o outro remete a alguma modificação na experiência passada, recuperada pela função da memória enquanto representação atual.

O movimento da afetividade no processo de aprendizagem está sendo deixado em segundo plano, isto porque o ensino tradicional prega pela preponderância do racional, isto é, a atividade cognitiva precisa ser isolada da afetiva e emocional. Desta forma nega as essenciais dimensões do afeto e da personalidade na produção do conhecimento. É preciso respeitar o tempo da vivência interior do aluno, já que o afeto é aquilo que modifica e movimenta um sujeito.

O encadeamento mediado de conhecimento-atividade-aluno cria uma necessidade de meios simbólicos e práticos para a realização das ações, há uma série de mediadores culturais que serão



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

usados para organizar todo o movimento dialético causado pelo percurso do ensino e aprendizagem.

O comportamento do aluno, isto é, a parte observável da atividade, passa então por um processo de multideterminações influenciado pelo afeto, pelos mediadores culturais ou operadores da ação e pela necessidade do aprender, visto que seu desenvolvimento é uma complexa transformação de como o social vem a ser o individual.

O social cria experiências e necessidades para o andamento e execução de uma atividade. Necessidades estas que não são somente materiais, mas também individuais, isto é, implicações afetivas e situações pessoais que ocupam uma finalidade tanto quanto as implicações materiais de uma atividade social dado ao interesse do indivíduo.

A aprendizagem escolar mediada é então fruto de uma inter-relação afetiva, verbal e prática por meio das funções superiores, mas seguindo o interesse do próprio “eu” com o mundo, já que o aluno tem o poder de mudar o curso e direção da atividade mediada conforme a sua apropriação dos instrumentos culturais. Este é um dos fatores que fazem a mediação ser tão complexa, os resultados do aprendizado não seguem fielmente os planejamentos do professor, visto que este não tem controle absoluto sobre as transformações na personalidade do aluno, tão somente intenções.

Segundo Vigotsky (1998) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, de forma que toda essa aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história e logicamente não começa do zero. O autor exemplifica o uso da aritmética em relação a essa condicional. “A criança começa a estudar aritmética na escola, mas muito antes de ir as aulas já adquiriu diversas experiências quanto a operações de adição, subtração e quantidade desde complexas à simples”. (VIGOTSKY, 1998. p. 109).

Desta forma as possibilidades do aprender criadas pela mediação permeiam por processos internos junto à vivência já enfrentada pelo aluno, em que seu desenvolvimento e evolução operam dada a interação da criança com seu meio e mediador numa prática adequada e intencionada, que serão internalizados e posteriormente usados na realidade.

[...] O intelecto não é precisamente a reunião de determinados número de capacidades gerais – observação, atenção, juízo, etc. – mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante a um exercício adequado. A tarefa do docente



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

consiste em desenvolver não só uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKY, 1998. p. 108).

O educador será aquele que irá promover uma orientação ao curso de desenvolvimento social, cultural e psíquico do aluno o elevando de um nível de desenvolvimento menor para um maior por meio de suas funções cognitivas e psicológicas, fazendo-o apoderar das diversas formas do pensar. Mas nada irá adiantar se o movimento afetivo sensível do aluno estiver negativo com o educador, se o educador deixar ao acaso o aprendizado do aluno facilitando assim o apreender do pensamento do senso comum e cotidiano e não do pensamento científico e dialético, por consequência o seu desenvolvimento intelectual não será efetivo.

Considerações Finais:

A formação escolar no Brasil possui diversas problemáticas e dentro dessas ainda está a tradicionalidade do ensino, sendo notória a demasiada preocupação com o andamento do conteúdo e a relutância em atentar a individualidade, personalidade e a ação afetivo/emocional dos estudantes. Logo, mesmo com a sobreposição do conteúdo sobre o individual, por muitas vezes o domínio do saber científico dialético é deixado ao acaso.

É preciso superar as concepções de ensino espontaneista e observar a mediação como condição da existência, isto é, um movimento de multideterminações, ao qual, cria ou altera um sistema na realidade. Desta maneira o processo de ensino interacional e intencional lecionado pelo professor é um movimento que altera o valor afetivo de cada aluno em que medeia a relação deste com sua atividade de estudo, relações sociais e visão da escola.

A aprendizagem e o desenvolvimento do aluno se manifestam no comportamento, mas somente observando e deduzindo não é possível alcançar um sentido completo, isto é, se o estudante esta se desenvolvendo ou não. É somente na afetação individual do aluno com o professor na realidade concreta que se identifica a relação do aluno com seu objeto, visto então o processo afetivo como uma questão individual e valorativa. Já que o sujeito subjetivamente promove um



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

valor positivo ou negativo na realidade e esses valores vão sendo acumulados e transformados.

É este acúmulo de valores que vai formando sua personalidade. Modifica, então, sua participação social e possibilita o domínio das diversas formas de pensamento. Não se atentando a esta consideração o processo de escolarização que deveria buscar a formação humana pelo desenvolvimento psíquico esta utilizando de uma atividade concreta instrumental que ocasiona apenas o conhecimento de senso comum, isto é, um método desadequado e mecânico a esta unidade complexa da realidade do ensino-aprendizagem que precisa procurar a formação do pensamento reflexivo, científico e crítico.

Visto a contradição essencial em que a aprendizagem só existe com o desenvolvimento e o desenvolvimento só existe com a aprendizagem e ambas perpassam pelo âmbito individual e mediado. Como então desenvolver as capacidades se o aluno é desviado para o segundo plano? É necessária uma mudança no desenvolvimento de ensino escolar, abrindo oportunidades para os educadores aprenderem a mediar conscientemente.

Dado este aspecto, os cursos de formação de professores tanto nas graduações de licenciatura plena como no âmbito de trabalho educacional merecem ser melhores trabalhados e orientados, evitando assim ideias equivocadas e reducionismos sobre aprendizagem e educação. Além de, desta forma, criar a nova consciência necessária de domínio do processo de afetos e conteúdo mediado, passando a preocupação com a personalidade e individualidade do aluno para o primeiro plano, se relacionando, também, com a metodologia escolar da apropriação das diversas formas de pensamento.

As circunstâncias do afeto e do comportamento na sala de aula é um resultado das multideterminações de causa e consequência do papel da mediação no conjunto social de relações. Que se ajustado e planejado conscientemente pelo professor nas atividades educacionais elevará o nível de desenvolvimento dos estudantes, sendo indicado não só pelo domínio da experiência social pelo conteúdo ministrado e aplicação deste na realidade concreta, mas também pela interação positiva da afetividade.

Portanto, vale ressaltar que quando refletimos sobre desenvolvimento humano, o processo multideterminado da mediação e da afetividade são atributos extremamente importantes na formação pedagógica e para além, na condição da existência humana. São as interações humanas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

que levam ao aprendizado e não podem ser negligenciadas.

Sem essas interações, são ocasionadas sérias implicações sobre a educação e desta as dificuldades de aprendizado em que hoje são visíveis. O desenvolvimento do conhecimento escolar carece de muito mais do que é imposto pelo ensino tradicional, sendo assim, é preciso atentar aos elementos principais para que a aprendizagem ocorra de uma maneira mais expandida, sem ocasionar o processo de despersonalização dos estudantes.

Referências Bibliográficas:

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE, Newton. *Vigotski e a pedagogia Histórico-Critica: a questão do desenvolvimento psíquico*. Presidente Prudente (SP): Nuances: estudos sobre educação, 2013. v. 24, n° 1, p. 19-29.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

FARIAS, Sandra A. & BORTOLANZA, Ana Maria E. *Concepção de mediação: O papel do professor e da linguagem*. Uberaba (MG): Revista Profissão Docente, 2013. v.13, n. 29, p. 94-109.

MARINO FILHO, Armando. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Marília (SP): UNESP, 2011. (Tese de doutoramento).

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. (Tradução de Rubens Enderle; Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano); São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. & LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ícone, EDUSP. 1998.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. (Tradução de Manuel Dias Duarte);

Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SFORNI, Marta Sueli de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: ____ CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Orgs.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. 1ª ed. Bauru: UNESP/FC; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ZANOLLA, Silvia Rosa da S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. In: ____ *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte (MG): 2012. v. 24, n° 1, p. 5-14.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 3- Educação Especial, Inclusão e Saúde

Resumo expandido



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR: INCLUSÃO

Rosângela Dos Santos/ E. M. Joaquim Marques De Souza

RESUMO

A realidade da E. M. Joaquim Marques de Souza em 2016 era demasiada preocupante quanto ao atendimento dos alunos com laudos. Na organização pedagógica feita pela Especialista de Educação, verificou-se a necessidade de fortalecer o trabalho dos professores através de formação e estudos específicos que pudessem respaldá-los em seus planejamentos e atender a demanda manifesta da unidade perpassando por novas perspectivas e traçando diferentes metodologias de intervenção. O desafio do trabalho pedagógico e o despreparo de todos diante desta realidade fomentou uma procura por novos conhecimentos. Com a visão de tornar-se uma escola inclusiva, procurou criar condições e buscar os recursos necessários para que todos os alunos, sem exceção, pudessem participar ativamente na vida escolar. Os alunos com distúrbios ou necessidades educacionais especiais apresentavam dificuldades de aprendizagem ao longo de sua escolarização, exigindo uma ajuda específica por parte dos professores. Uma formação continuada com uma carga horária de seis meses de estudos semanais foi proposta aos professores. Iniciado no mês de março de 2016 e encerrado no mês de agosto do mesmo ano, o “Desafios do Cotidiano Escolar: Inclusão” abordou a visão histórica da educação especial onde puderam refletir sobre o atual papel da escola, a legislação, as políticas públicas, bem como vários distúrbios, síndromes e deficiências. Todo o conteúdo foi apresentado em forma de aula expositiva, pesquisas de aprofundamento teórico, tarefas e finalizou com roda de conversa com especialistas e relatório final de conclusão da formação.

As Palavras-chave: Formação. Inclusão. Intervenção

INTRODUÇÃO

Toda criança que apresenta um laudo, seja de uma restrição alimentar, um distúrbio ou deficiência, merece toda a atenção da equipe pedagógica da escola, da equipe gestora e funcionários. A escola visa o aluno no sentido global e não só no cognitivo e procura tratá-lo com respeito pela ‘diferença’, proporcionando ‘igualdade de oportunidades’ para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência e/ou distúrbios.

A Especialista de Educação faz acompanhamento sistemático dos alunos, dos planejamentos



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

dos professores, verifica a aprendizagem e sugere novas estratégias. A formação possibilitou que a troca de ideias entre coordenação e professores fluísse de forma que, juntas, objetivassem a melhorias de estratégias e metodologias diversificadas. O conhecimento específico do professor facilita seu trabalho pedagógico, pois tem condições de pesquisar o CID do aluno, verificar seu diagnóstico clínico e a partir dele melhorar a apresentação dos conteúdos e acompanhar o seu desenvolvimento. O estudo norteou a procura de novos recursos pedagógicos, despertou o interesse de acompanhamento das políticas públicas voltadas para a inclusão, esclareceu muitas dúvidas e deixou claro o papel desempenhado pelo educador, que não é o de clinicar, mas de melhorar a qualidade de ensino ofertada.

METODOLOGIA

A formação teve de início um embasamento teórico sobre a visão histórica da deficiência até a atualidade, perpassando pelas nomenclaturas, o comportamento da sociedade diante de crianças especiais, seus cuidados e aprendizagens. Foram discutidos o real papel da escola na atualidade, o plano nacional de educação Meta 4 e verificou-se a importância das políticas públicas voltadas a inclusão. Houve uma oficina de elaboração de relatório pedagógico de modo a colaborar com o especialista clínico no diagnóstico das crianças, a familiarização das definições de algumas siglas referentes a inclusão e sobre a importância da pesquisa do CID. O aprofundamento dos estudos específicos dos distúrbios, síndromes e deficiências, esclareceram muitas dúvidas dos professores. Durante os encontros foram apresentados muitos exemplos de experiências práticas vivenciadas e também análise de casos. Levou-os a identificar a importância da neurociência cognitiva e sua colaboração com a educação.

Foram apresentados vídeos com relatos, entrevistas, reportagens e aprofundamentos de casos com especialistas. A conclusão discorreu numa Roda de Conversa com uma terapeuta ocupacional, uma especialista em autismo, uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e finalizou com a entrega de relatório final. Os encontros aconteceram de março a agosto, semanalmente às segundas-feiras na unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A formação proporcionou não só conhecimento, mas uma aproximação da equipe e fortalecimento do trabalho. A sensibilização dos profissionais da educação (TODOS) refletiram em novas atitudes e ficou claro a predisposição dos professores em relação a Inclusão, algo que demanda constante estudo.

Apesar de a Inclusão não ser uma tarefa fácil, pois põe à prova relações humanas, competências profissionais e saberes, o que se torna necessário é reorientar os esforços e os recursos para que a escola crie novas formas de trabalhar, apoiando respostas educativas alternativas e inovadoras, desenvolvendo práticas de intervenção criativas e orientadas para o sucesso.

Todos os alunos com as mais diversas capacidades, características e, conseqüentemente, necessidades especiais, podem aprender juntos, efetivando o desenvolvimento global, adaptado ao ensino e a aprendizagem, aceitando diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Tendo um sentimento de RESPEITO e não de PIEDADE podemos definir a E.M. Joaquim Marques de Souza, como uma escola inclusiva. Caminha-se a passos largos para a proposta que a Declaração de Salamanca havia nos trazido em 1994.

“...todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades...” (p.21).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEC. **Vídeo Visão Histórica da Deficiência.**2010. Disponível em:
<https://www.youtube.com/results?search_query=vis%C3%A3o+hist%C3%B3rica+da+defici%C3%Aancia>

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Cadernos de Educação Especial. Santa Maria,n.26,p15-26.2005



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

MEC. **Perguntas Frequentes sobre educação especial.** 2011. Inep. Disponível em : portal.mec.gov.br

ONU. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Decreto n.6.949/2009.

MEC. **Convenção de Guatemala.** 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br

MEC. **Declaração de Salamanca.** 1994. Disponível em : portal.mec.gov.br

Mantoan, Maria Teresa Égler. **Inclusão promove justiça.** Revista Nova Escola. 2016. Entrevista.

DUTRA, Cláudia Pereira. **24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão.** Revista Nova Escola. 2015. Entrevista.

YOUTUBE. **As cores das flores.** Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=as+cores+das+flores

MEC. **Decreto n.7.611/2011.** Disponível em: portal.mec.gov.br

MEC. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: pne.mec.gov.br

YOUTUBE. **Trecho do programa "Salto para o futuro" da TV Escola.** Atendimento educacional especializado e Tecnologias. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBt58ktphSE>

SANTOMAURO, Beatriz. **Conheça as salas de recurso que funcionam de verdade para a inclusão.** 2010. Revista Nova Escola. Artigo

SALLA, Fernanda. **Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem.** Revista Nova Escola. Disponível em: novaescola@fvc.org.br

PANISSET, Lucília. **Distúrbio, Transtorno ou Dificuldade?** 2017. Disponível em: <http://lumiarpsicopedagogia.blogspot.com.br/>

YOUTUBE. **Como identificar se meu filho tem distúrbio de aprendizagem.** 2016. Rede Super de Televisão. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NhN8c67schg&t=22s>

DI NUBILA, H. B. V & BUCHALLA, C. M. **O papel das Classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade.** 2008. pp.324-335. Centro Colaborador da OMS para a Família de Classificações Internacionais em Português. Departamento de Epidemiologia da Faculdade de Saúde Pública. Universidade de São Paulo

BOSSA, Nádia. **Trecho do DVD “Discalculia”.** 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mfHXkM1ctD0>



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem leitura, escrita e matemática.** Porto Alegre: Artmed, 1998, pp.210-229.

HENNEMAN, A.L. & CARVALHO, S. **Discalculia - Dicas para sala de aula.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/doencas/discalculia.htm>>

RISÉRIO, Taya Soledad. **Definição dos transtornos de aprendizagem.** Programa de (re) habilitação cognitiva e novas tecnologias da inteligência. 2003

BRITES, Clay. **Como fazer relatório para especialista clínico.** 2017. Disponível em: <<https://neurosaber.com.br>>

BOSSA, Nádia. **Trecho do DVD “Disgrafia”.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7tndJj-RapY>>

BOSSA, Nádia. **Trecho do DVD “Disortografia”.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pS5l1C2li3k&t=11s>>

JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H. **Distúrbios de Aprendizagem Princípios e Práticas Educacionais.** 1987. Livraria Pioneira.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Entrevista concedido ao Jô Soares, com a médica psiquiatra Dra Ana Beatriz Barbosa Silva sobre **TDAH (DDA) – hiperatividade** - tema do livro de sua autoria *Mentes Inquietas*. Exibido em: julho 2003. Rede Globo de Televisão. Programa do Jô.

AMORIM, Cacilda. **O que é TDAH - Deficit de Atenção e Hiperatividade.** Instituto Paulista de Deficit de Atenção.

TEIXEIRA, Gustavo. **Trecho do livro Desatentos e Hiperativos - Manual Para Alunos, Pais e Professores.** 2014. Editora Saraiva.

MAIA, Yuri. **26 dicas descomplicadas para ajudar o TDAH em família.** Canal do TDAH descomplicado. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOjb1fDz1ow>>

BOSSA, Nádia. **Trecho do DVD “Dislexia”.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=B6cP4ilOyV4>>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?** Posted on 19 setembro, 2016 by ABD Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>>

VARELLA, Drauzio. **Série de reportagens sobre “Autismo”.** 2014. Rede Globo de Televisão. Programa Fantástico. 1.02.07 duração. Exibido em 3 episódios. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=S%C3%89RIE+REPORTAGEM+DRAUSIO+VARELA+SOBRE+AUTISMO>



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

CANAL, SIC TV. **Síndrome de Asperger**. Programa Viver Bem. 2012. Entrevista concedida a repórter Carmem Cestari. 6.57min. Disponível em:<www.Youtube.com/watch?v=VK1jCnQFtgg>

YOUTUBE. **Transtorno Desintegrativo Infantil**. 2013. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=HqlN4_Wi_S8>

TV BRASIL. **Programa Especial sobre Síndrome de Rett**. 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=m1MLYq10CSs>>

BRITES, Clay. **O que é autismo ou TEA?** 2017. Disponível em:<entendendoautismo.com.br>

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. 1989. Editora Scipione

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Integração x Inclusão: Escola(de qualidade)para todos**. 1993. Campinas

MARTINHAGO, Ciro. **Síndrome de Down**. 2017. Instituto Apice Down. Disponível em:<<https://www.institutoapicedown.org.br/tag/ciro-martinhago/>>

ADAP, Associação dos Deficientes Auditivos. **A realidade da deficiência auditiva na sala de aula**.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. **Deficiência auditiva: a inclusão do aluno surdo no ensino regular**. Disponível em:<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/deficiencia-auditiva-a-inclusao-do-aluno-surdo-no-ensino-regular/43401>>



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

AUTISMO: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Anderson da Silva Meira
Lara Moniele Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como um dos seus principais objetivos a indagação de como uma criança com autismo é incluída dentro de uma instituição regular de ensino, o trabalho realizado teve como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo para a coleta de dados, avaliando as crianças incluídas no ensino fundamental I e Infantil de um colégio particular do município de Três Lagoas/MS.

A pesquisa de campo foi feita por meio de aulas realizadas pelos presentes educadores que realizaram a coleta de dados, e através das aulas de seus respectivos colegas da instituição, o intuito da pesquisa não foi avaliar se realmente ocorre a inclusão em todas as escolas do município, mas sim, avaliar se realmente ocorre e se é possível haver inclusão de uma criança com o espectro de autismo, e para isso foi buscado os dados em apenas uma escola.

A pesquisa bibliográfica forneceu a base para a informação necessária para que pudesse haver uma comparação com a teoria e a prática, lembrando que o espectro é dividido em dois graus, leve e severo, um outro fator que foi avaliado foi as condições necessárias para que esse aluno pudesse se desenvolver dentro de sala de aula, como os professores estão preparados para recebê-los.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com os estudos realizados podemos notar que a inclusão é uma prática muito recente e por isso as vezes não tem sido bem compreendida pelos educadores, podemos observar



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

que ela é contemplada no decreto de lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Essa lei mostra que a escola inclusiva precisa ser orientada para que todas as crianças independente de suas características tenham sucesso no processo educacional, dessa forma precisasse planejar um sistema de educação que seja flexível para garantir que todas as crianças tenham sucesso na educação.

Antes do surgimento da lei, nas sociedades antigamente as crianças portadoras de deficiência era considerada uma maldição a qual logo ao nascer já era executada, como podemos ver com Correia (1997, cit. por Silva 2009, p.13).

Em uma fase após essa, podemos dizer que chegando a Idade Média, foram criadas algumas casas para abrigar essas pessoas com deficiência que precisavam ficar separadas da sociedade. Santos (2007) nos mostra que com isso tinham a ideia de proteger as pessoas que era conhecidas como normais, dessas aberrações anormais porque elas eram consideradas perigosas para a sociedade.

Continuando com o pensamento de Silva (2009), na metade do século XX, os deficientes começaram a ser assistidos, onde médicos e educadores como Itard, Séguim e Maria Montessori começaram a se interessar por essas pessoas e elas começaram a ser assistidas em caráter médico, apenas alguns anos depois que começam a se preocupar com a educação.

Com o passar do tempo a criança para de ser separada e passa ser integrada a sociedade assim como nos mostra Fonseca (1998) que o aprendizado é o desenvolvimento, pensando assim todas as crianças podem aprender e serem educadas.

Sanches e Teodoro (2006), nos trazem a informação de que nos anos 60, surge na Europa, um movimento para que a criança com deficiência seja integrada no sistema regular de ensino, com isso essas crianças passaram a ter um atendimento fora da sala de ensino regular, sendo responsável por isso um professor de ensino especial.

As crianças passam a ser atendidas de forma diferenciada tentando não diferenciar essas crianças das outras, porém a inclusão ainda não acontecia da forma como imaginavam.

A declaração de Salamanca acaba vindo com a definição de necessidades educativas especiais, mostrando que todas as crianças com dificuldade de aprendizagem merecem um atendimento educacional especializado para que melhor possa se desenvolver.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Já como podemos observar com Silva (2009), para que essas crianças fizessem parte de uma escola de ensino regular, precisavam sim de um atendimento educacional especializado, com atividades adaptadas para o seu melhor desempenho pedagógico, para que pudesse alcançar os objetivos em cada atividade proposta, essas sugestões de inclusão vieram com propósito de tornar a vida da criança especial o mais normal possível.

O que impulsionou o movimento de inclusão foi a declaração de Salamanca a qual cita que toda a criança tem direito fundamental a educação e deve ter a oportunidade de manter o nível adequado de aprendizagem, cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas e que os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade e a característica de cada criança.

A partir dessa declaração a inclusão passa a se tornar mais real nas escolas regulares como nos mostra, Sanches e Teodoro (2006) deve acontecer no coletivo modificando o espaço escolar, desde o meio físico, até o planejamento em sala de aula sendo o principal foco da inclusão que a criança tenha uma atenção voltada ao todo, incluindo não só ao meio escolar, mas também contribuindo ao seu aprendizado.

Nesse processo podemos ver que aos poucos a educação inclusiva foi instituída em escolas de classes regulares, porém somente isso não basta, não podendo ver a inclusão como um problema, mas sim como um desafio que deve ser abraçado por todos os profissionais da educação.

Sanches e Teodoro, 2006 cita Ainscow o qual traz alguns aspectos chaves para que o ensinar se torne mais inclusivo, como por exemplo planificar a sala em um todo, usar os próprios alunos para que compartilhem experiências, e encorajar os alunos a essas participações.

Como inclui Bénard da Costa (2006) uma educação inclusiva traz inúmeros desafios não somente a escola, mas principalmente aos professores os quais precisam inserir no currículo aquilo que corresponda a necessidade de cada aluno, os quais precisam estar baseados em diversos modelos de aprendizagem e ser organizado de forma que possa ser alterado de acordo com a necessidade de cada aluno, tendo assim o professor a autoridade de modificar e decidir o que é melhor para cada aluno.

Podemos observar então que a educação inclusiva foi implementada e junto com ela



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

diversos desafios os quais precisa ser abraçado não somente pelo aluno que precisa ser incluso, mas sim pelos profissionais que atuaram com ele, os quais tem a liberdade para fazer o que seja melhor para o desenvolvimento dos alunos inclusos.

Dados Obtidos do Infantil.

A pesquisa de campo realizada na educação infantil teve duração de seis meses, avaliando o espectro dentro das turmas do infantil fase 2, infantil 2 e 3 da instituição particular de ensino.

Dentro desses seis meses, com início em maio de 2017 e encerrando em fevereiro de 2018, foi avaliado os alunos que já se encontravam dentro da instituição de ensino e os novos alunos que chegavam durante esse período de pesquisa.

Dados obtidos no Ensino Fundamental I

O tempo de pesquisa foi o mesmo citado a cima que a educação infantil, o processo o mesmo, porém com o passar dos anos a inclusão do aluno autista em sala de aula se torna um pouco mais complicada pelo fato das disciplinas se complicarem um pouco, então vai do professor regente de sala fazer as adaptações necessária para que além de ser incluso o aluno também possa desenvolver a sua aprendizagem.

O aluno conta com uma auxiliar exclusiva dele, que é sua Terapeuta Ocupacional, a qual o ajuda tanto na socialização, quanto ao desenvolvimento de atividades preparadas pela professora de sala de aula e conta com total apoio dos pais para seu melhor desenvolvimento os quais compreendem que muitas vezes o que importa não é somente o aprendizado, mas sim a socialização com outras crianças.

Fizemos a observação também de um aluno com laudo não fechado o qual não tinha auxílio de uma terapeuta ou uma auxiliar oferecida pela instituição de ensino, nesses meses podemos perceber que tanto a inclusão desse aluno, quando o desenvolvimento de aprendizagem não se desenvolveu de forma eficaz, não conseguindo desenvolver as atividades por não serem adaptadas a ele, e muitas vezes com alguns aborrecimentos repentinos, acabava mesmo que involuntariamente



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

agredindo os amigos, precisando assim ser usadas estratégias como a retiradas dos alunos da sala até que o mesmo se acalmasse, esse aluno no atual tempo de pesquisa estava no quarto ano, onde desde o terceiro ano já se havia levantado hipóteses de que precisava de atendimento especial, mas não foi muito ouvido pelos pais do aluno.

Temos outro caso também da mesma família um aluno do segundo ano que apresentava os mesmos aspectos, de agressão, dificuldade na socialização e aprendizagem, foi iniciada a sondagem para o melhor desenvolvimento do aluno, porém o não atendimento da família acabou atrapalhando um pouco o desenvolvimento do aluno na sala de aula e na instituição de ensino, por mais que as atividades fossem adaptadas a ele de forma que ele pudesse desenvolver, os surtos eram constantes precisando assim do acompanhamento de um psicólogo o qual ele não tinha.

Com isso em suma podemos observar que, escola e família precisam sempre andar juntas, para melhor desenvolvimento não só da criança autista, mas de qualquer criança com necessidade inclusiva, pois quando isso acontece, a criança se desenvolve melhor, tanto o ensino e aprendizagem, quando a inclusão no meio escolar.

Fatores para o espectro leve, moderado e severo.

De acordo com o Controle de Prevenção de Doenças são existentes 3 tipos de autismo, sendo a Síndrome de Asperger, Transtorno Ivasivo de Desenvolvimento e Transtorno Autista.

A Síndrome de Asperger é a forma mais leve do Espectro Autista, uma das características principais é o interesse da criança por um único objeto e que ela podem discutir um assunto do seu interesse por horas sem parar.

No Transtorno Ivasivo de Desenvolvimento está entre a Síndrome de Aperger e o Transtorno Autista, essa criança apresenta as seguintes características, tem a interação social prejudicada, tem uma fala melhor que o Transtorno Autista, porém pior que o Síndrome de Asperger e apresenta menos comportamentos repetitivos.

E as crianças com o Transtorno Autista apresentam diagnósticos mais rígidos do que as duas outras síndromes, tendo a capacidade social bem afetada, cognitivo e linguística também, além dos comportamentos repetitivos.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



No infantil cada sala contém pelo menos uma auxiliar para ajudar durante as aulas, além de algumas inspetoras que ficam nos pátios para também fornecer ajuda, referente ao grau leve das crianças que contem autismo nessa escola e no setor da área do infantil apenas uma auxiliar é necessária para que ocorra o processo de colaboração entre aluno e professor e professor aluno para o desenvolvimento melhor e mais acessível para os mesmos, assim os alunos com autismo de grau leve não contam toda a atenção da auxiliar e dos professores para ele, seu processo de socialização é bem mais fácil havendo sim a inclusão desses alunos.

Os seus colegas de classe não os discriminam muito menos os excluem de suas brincadeiras, pelo contrário, nas aulas de Educação Física durante as atividades propostas pelo professor os estudantes partilham de boa informação e ajuda para realizar os jogos, o mesmo ocorre dentro de sala de aula, o que pode contribuir também para o processo de melhoramento no desenvolvimento psicossocial dessas crianças são seus atendimentos especializados que são feitos e acompanhados fora da escola com as Terapeutas Ocupacionais, psicólogos e outros profissionais.

Agora quando a criança tem o grau de autismo severo uma profissional é contratada somente para acompanhá-lo, no grau severo a criança pode ser até mesmo um pouco agressiva, o que ocorreu algumas vezes durante as aulas, essa agressividade pode ser gerada por um momento de stress que a criança passou, alguma coisa que lhe foi negada, o que pode ser notado é que, quando os pais não aceitam e não fazem um tratamento adequado para a criança que contem o espectro mesmo sendo alertados pelos profissionais da escola, direção, professores e psicólogos, o espectro pode tornar algo muito perturbador para a inclusão da criança na escola, pois toda a atenção será voltada para a mesma, seus ataques são constantes e a exclusão pelos seus colegas é evidente, quando isso ocorre, os alunos tendem a se afastar não por discriminação, mas, por receio de que algo lhes aconteça, com isso a inclusão desse aluno não é que não ocorra é que seu processo dura mais tempo, e muitas vezes das vezes o que resta para a escola é o afastamento desse aluno por negligência dos pais que não aceitam o diagnóstico dos seus filhos.

Mas o que ocorre em alguns casos é que a criança mesmo com o espectro leve tem sua própria(o) acompanhante, isso ocorre por alguns fatores, pais que contratam profissionais por fora para acompanhar seus filhos durante o período escolar, auxiliando assim o processo de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aprendizagem, o que ocorre também é que, os pais por muitas vezes sabem que o processo de alfabetização de seus filhos não ocorrerá no mesmo ritmo que os demais, mas que, seus filhos estão ali pelo seguinte fator, se socializar, se interagir com os demais, aprendendo assim a ser um cidadão participativo mesmo com seu devido espectro.

CONCLUSÃO

Em suma podemos observar que desde os primórdios quando começou a não mais excluir as crianças autistas ou aquelas que apresentavam alguma deficiência, a tendência sempre foi inclui-las em uma escola de ensino regular, e não se criar uma instituição única para que elas estivessem juntas.

Uma criança com espectro autista não é diferente das outras crianças, ela apenas necessita de alguns atendimentos diferenciados para seu melhor desenvolvimento, assim como um aluno com dificuldade no desenvolvimento de aprendizagem, e essa aprendizagem e inclusão se dará com mais ênfase quando escola e família trabalharem lado a lado.

Cabe a instituição de ensino com aluno incluso capacitar os seus profissionais para que eles estejam prontos a atender a todas as crianças que fizerem parte do seu grupo de ensino, tendo assim planejamento de acordo com a faixa etária do aluno, adaptado de acordo com o conteúdo que toda a sala vem estudando, para que esse aluno ele não seja o diferente da sala, mas que ele possa ser incluso tanto socialmente quanto pedagogicamente.

E esse trabalho sendo assistido por pais, professores e um acompanhamento psicológico, o desenvolvimento pedagógico desse aluno vai fluir como os outros da sala, com isso pode-se dizer que o trabalho de inclusão está sendo executado de forma eficiente, e está atendendo as necessidades especiais daquele aluno e também do grupo que o rodeia.

BIBLIOGRAFIA

Bérnard da Costa, A. (2006). *Promoção da educação inclusiva de Portugal. Fundamentos e sugestões*. Lisboa.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. 1998. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades especiais.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editora Notícias.

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). *Da integração a inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-83.

Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, M.O.E. (2009). *Da exclusão à inclusão*. Revista Lusófona da educação, 13, 135-153.

Site: <https://minutosaudavel.com.br/o-que-e-autismo-sintomas-tipos-infantil-leve-e-mais/#tipos-niveis-autismo>. Acesso em 21/03/2018 às 14H19MIN.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



**“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”**

EIXO 3- Educação Especial, Inclusão e Saúde

Trabalho Completo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO: UMA VISÃO DO NÍVEL DE ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA.

Mirian Vieira Batista Dias
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” UNESP

RESUMO:

O presente estudo intenciona apresentar uma abordagem da concepção voltada ao público alvo da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, na contemporaneidade. Para tanto, foram utilizadas como instrumentos as seguintes Escalas: Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A (OMOTE, 2005). Aceitação da Diferença (AD); Percepção da Normalidade (PN), intencionando mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão. Escalas essas elaboradas pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma –UNESP de Marília-SP. A pesquisa teve como objetivo verificar o nível de aceitação da diferença (escala AD), a percepção de normalidade (escala PN), bem como atitudes sociais em relação à inclusão (escala ELASI). Foram participantes do estudo vinte e sete estudantes de uma escola da Rede Estadual de Ensino, frequentes no curso do Normal Médio - Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município de médio porte do Mato Grosso do Sul. Como resultado atribui-se mesmo com as dificuldades encontradas no percurso do mesmo, que as contribuições foram de extrema relevância para formação enquanto pesquisadora bem como as possibilidades da utilização dos instrumentos em futuros trabalhos acadêmicos. Outra evidência é a responsabilidade que cabe à nós pesquisadores, relacionados à seriedade e fidedignidade da aplicação dos instrumentos utilizados, através de resultados confiáveis e representativos das amostras que correspondem ao fenômeno estudado.

Palavras-Chave: Deficiência. Estigma. Inclusão. Aceitação.

INTRODUÇÃO:

Buscando constituir políticas públicas voltadas a educação de qualidade à todos os alunos, um dos documentos mais recente “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” trouxe novas mudanças especialmente no papel atribuído a educação especial, objetivando a participação dos alunos com deficiência; Transtornos Globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. O documento preconiza respostas garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil, o Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

do ensino; Participação da família e da comunidade, Acessibilidade urbanística; arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação Intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL,2010). A pleno século XXI, essa visão começa gradativamente a se alterar, sendo todos os segmentos sociais, inclusive as escolas regulares e especiais, convocados a rever práticas, representações e trajetórias, com vistas a melhor conviver e trabalhar com tais “DIFERENÇAS”. Assim, com a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva as mudanças nas escolas se fazem evidentes para atenderem essa demanda.

Desta maneira, por meios legais, procura-se romper com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, efetivando medidas através de práticas pedagógicas que eliminem as barreiras para criança com deficiência garantindo o acesso e permanência na escola. Esta visão educacional se faz necessária, bem como ainda nesta perspectiva de inclusão a importância da visualização de toda esta aceitação tanto dentro como externo à escola, sendo por meio de agentes que não estão envolvidos neste contexto. Assim, a importância da aplicação de instrumentos como as escalas Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A (OMOTE, 2005). Aceitação da Diferença (AD); Percepção da Normalidade (PN), intencionando mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão no intuito de verificar o nível de aceitação da diferença (escala AD), a percepção de normalidade (escala PN), bem como atitudes sociais em relação à inclusão (escala ELASI).

2- MÉTODO

2.1- Participantes

Foram participantes do estudo vinte e sete estudantes de uma escola da Rede Estadual de Ensino, frequentes no curso do Normal Médio - Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para as turmas exclusivas com aproveitamento de estudos formais da educação básica, referente à etapa de Ensino Médio. Os critérios utilizados para seleção dos participantes foi escolha de amostra constituída, no mínimo de 20 adultos, com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

formação mínima de 2º grau completo. Para identificação inicial das participantes que atendiam a tais critérios, foi solicitada a autorização da equipe gestora da Unidade Escolar, sendo esta direção e coordenação pedagógica responsável pelo curso, onde fornecida previamente à pesquisadora uma relação dos alunos com tais características para o público alvo proposto no estudo, correspondendo todos os participantes aos critérios estabelecidos.

Grupo composto por 27 estudantes, constituído de 99%, do gênero feminino, e 1% do gênero masculino. Todos residentes no município onde foi realizada a pesquisa. A idade, de forma variada, sendo que 10, dos 27 participantes, apresentavam idade entre 30 e 36 anos de idade. Onze deles tinham idade entre 20 e 27 anos, 5 com idade entre 39 e 46 anos, e apenas uma estudante com idade de 64 anos. Ocupação variada, onde 09 se apresentaram apenas como estudantes, 02 como donas de casa, e os demais participantes, apresentaram as seguintes formas de atividade laboral: 02 estagiárias, 01 manicure, 01 cabelereira, uma costureira, 04 vendedoras, 01 técnica em enfermagem, 01 empresária, 01 auxiliar administrativo, 02 consultoras de beleza e duas apresentaram-se como desempregada.

2.2 Aspectos éticos

Em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos participantes os limites quanto ao uso de informações e os procedimentos de divulgação dos resultados foram esclarecidos verbalmente pela pesquisadora perante o grupo a ser pesquisado, ressaltando sobre a preservação da identidade dos participantes, bem como sobre sua liberdade em aceitar responder ou não os questionários estabelecidos. Destacou-se que a não participação não implicaria quaisquer posturas punitivas ou coercitivas. Ainda foi disponibilizado o contato da pesquisadora por meio de telefone e endereço eletrônico para os responsáveis poderem solicitar mais informações sobre a pesquisa, se desejassem. Para a obtenção da autorização para participarem do estudo, foi realizada, conversa direta com direção e a coordenação responsável pelo curso, quando foram prestados os esclarecimentos.

2.3- local

A pesquisa foi conduzida em uma escola de grande porte, em uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul e que atende um total de 1.217 alunos. Atende a estudantes do Ensino Fundamental I



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e II, estes nos períodos, matutino e vespertino; Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA); Aceleração de Jovens e Adultos (AJA- este para alunos em defasagem idade/ano), nos períodos, matutino, vespertino e noturno; bem como cursos Técnicos (estes oferecidos somente no período noturno). Composta por 18 escolas no município apenas 01 (uma) delas possui o curso do Normal Médio. Este oferecido no período noturno, com frequência diária. Composta por uma área de aproximadamente oito metros de comprimento por quatro metros de largura, com bastante ventilação, sendo um espaço amplo, a sala aparentou um ambiente agradável e ainda conhecida por todos (inclusive gestores) como “sala rosa”, por ser a única sala da escola pintada de rosa, segundo justificativa da coordenação. Nesta mesma sala, funciona o 2º ano do Ensino Fundamental I (matutino e vespertino), e devido a isso, várias atividades de alfabetização alocadas nas paredes da sala. Mobiliário composto de uma mesa retangular para uso dos professores, e aproximadamente 40 carteiras. Não possuía armários, diversos livros didáticos expostos no fundo da sala de aula, sobre algumas carteiras.

2.4- Instrumentos e materiais

Como instrumento de avaliação foram utilizadas as seguintes Escalas: Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A (OMOTE, 2005). Aceitação da Diferença (AD); Percepção da Normalidade (PN), cujo objetivo é mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão. Escalas essas elaboradas pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma –UNESP de Marília-SP.

A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma avalia 35 enunciados, cada um deles seguido de cinco alternativas indicando a extensão que o respondente concorda ou discorda do conteúdo abordado. Nesta Escala, cada enunciado vem acompanhado de cinco letras sendo (a), (b), (c), (d) e (e), de maneira que as alternativas são: (a)= Concordo inteiramente, (b)= Concordo mais ou menos, (c)= Nem concordo nem discordo, (d)= Discordo mais ou menos e (e)= Discordo inteiramente. Deste modo se concorda inteiramente com a questão lida, assinala a letra (a); se concordar mais ou menos ou apenas em parte, deve assinalar a letra (b); se não concorda e nem discorda, ou seja, é indiferente, não tem opinião formada a este respeito e está indeciso ou não compreendeu o enunciado, deve assinalar a letra (c); se discordar mais ou menos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

(em parte), deve assinalar a letra (d), e se discordar inteiramente do enunciado, assinalar a letra (e).

A segunda Escala mencionada –Aceitação da Diferença (AD) e a terceira Percepção da Normalidade (PN), são compostas por um quadro contendo 48 condições que podem referir-se a qualquer pessoa, consistindo de 1-Deficiente Mental, 2-Alcoolista, 3-Autoritário, 4-Ter câncer, 5-Ozostômico, 6-Bissexual, 7-Ladrão, 8-Gay, 9-Corrupto, 10-Contrabandista, 11-Suicida, 12-Superdotado, 13-Egoísta, 14- Bolônio, 15-Aidético, 16-Diabético, 17- Traficante, 18-Estelionatário, 19- Louco, 20- Gago, 21-Travesti, 22- Favelado, 23-Ter defeito facial, 24- Estrupador, 25- Feiticeiro, 26- Flagicioso, 27-Aleijado, 28- Prostituta, 29- Epilético, 30-Gigolô, 31- Fumante, 32- Assassino, 33- Lésbica, 34- Materialista, 35-Mendigo, 36-Dogado, 37-Leproso, 38- Racista, 39- Cego, 40- Abacamartado, 41- Cardíaco, 42- Violento, 43- Anão, 44- Analfabeto, 45- Surdo, 46- Ateu, 47-Polígamo e 48- Tarado.

Embora as duas Escalas AD e PN apresentem 48 condições equivalentes, suas orientações dispostas pelo tutorial de aplicação são distintas, de maneira que para AD, os termos e significados utilizados para assinalar as condições são: **Aceito**= assinalar *se aceita a pessoa com uma dada condição*, **Não Aceito**= *se não aceitar a condição dada a pessoa*, **Aceito um pouco**= *não é totalmente aceitável nem totalmente inaceitável*, **Não sei**= *se não tiver conhecimento da condição ou não conseguir julgar se é aceitável ou inaceitável*.

Já para Escala PN as orientações são para verificar o quão normal ou anormal a pessoa é de acordo com cada uma das condições, acrescidas de assinalar obrigatoriamente **R** (responsável) ou **V** (vítima) para todas as condições. Tabela constituída de cinco possibilidades de respostas sendo: *Normal; Um pouco anormal; Anormal; Não sei; R ou V* (responsável ou vítima).

Assim, de acordo com a avaliação do respondente, se crer que a pessoa é normal, deve assinalar com X na coluna **Normal**, se compreender **Anormal**, marcar X nesta coluna, se entender que não é totalmente normal nem anormal, marcar X na coluna **Um pouco anormal**; se não tiver conhecimento da condição ou não conseguir julgar, deve assinalar **Não Sei**.

Para atribuir R ou V, o respondente deve julgar as condições em que o portador é diretamente responsável (R), ou para condição em que o respondente julga o portador como vítima de algo que não depende da vontade dele (V). Estas respostas se fazem obrigatórias de acordo com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

as orientações do tutorial das Escalas. Ainda, dos enunciados destacados nas Escalas, 05 (cinco) são atribuídas como Escala da mentira, intencionando a possível garantia da fidedignidade nas respostas dos respondentes referentes aos demais itens da escala.

Ainda, para as três Escalas, solicita-se o preenchimento do nome, data de nascimento, sexo, Escolaridade, Ocupação e Localidade. Mesmo não obrigatórias, compete ao pesquisador a indução do preenchimento das mesmas pelos participantes, para posterior preenchimento das tabelas.

2.5 Materiais didáticos utilizados na aplicação:

O principal material utilizado na aplicação das Escalas ELASI, AD e PN, folhas sulfite e máquina de xérox, para reprodução das cópias de acordo com o número de participantes (27- previamente selecionados) sendo este total para cada uma das Escalas trabalhadas, totalizando 81 cópias. Ainda foram utilizadas 03 pastas plásticas para organização do material a ser trabalhado em cada momento, no intuito da organização das Escalas no momento da aplicação.

3- PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS:

Pesquisa constituída de 27 adultos com formação de 2º grau completo. A amostra foi dividida em 02 metades equivalentes: 1 e 2. Para a metade 1, as Escalas foram aplicadas na seguinte ordem: AD, PN e ELASI. Para metade 2 a ordem de aplicação das Escalas foi ELASI, AD e PN. Esta disposição com a intenção de verificar se a ordem de aplicação influenciava as respostas na escala ELASI, quando aplicada de forma alternada conforme divisão realizada.

Os instrumentos utilizados envolveu apenas um dia para aplicação das mesmas. Para isso, o contato com a coordenação do curso foi fundamental, pois disponibilizado a pesquisadora 02 aulas que constavam de 50' minutos cada, para que as Escalas fossem aplicadas.

3.1-Aplicação das Escalas: ELASI, PN e AD

Com a listados participantes em mãos, a pesquisadora organizou a sala para divisão em duas metades- 1 e 2, solicitando conforme os estudantes adentravam à sala de aula, alocarem-se do lado direito ou esquerdo da sala. Inicialmente foi apresentado as 03 Escalas para os respondentes, e pausadamente a leitura do enunciado individualmente. Conforme tutorial de orientações, constituído das instruções de aplicação de cada tabela, a pesquisadora enfatizou ao grupo não se tratar de uma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

avaliação de conhecimento ou personalidade. Ainda que não havia resposta correta/incorreta sendo elucidado nesta ocasião somente a opinião pessoal de cada um, pois o objetivo era que respondessem de acordo com o anseio dos mesmos relacionado à cada uma das condições expostas.

De acordo com a ordem de aplicação inicialmente, para metade 1 foi entregue a Escala AD, enquanto que para metade 2, foi entregue a Escala ELASI, conforme orientações no tutorial de aplicação, o que necessitou de atenção da pesquisadora no intuito de não ocorrer trocas ou inversão na entrega das Escalas.

Conforme finalizavam a Escala preenchida e respondida, a pesquisadora disponibilizava a próxima, e assim sucessivamente até o término das mesmas. Momento este que dispensou atenção por parte da pesquisadora, para não inversão da ordem de aplicação, conforme orientação do tutorial.

Durante aplicação e preenchimento das Escalas, alguns questionamentos foram realizados pelo grupo, como por exemplo: “*Professora, este trabalho é pra que?*”; “*não consigo ler rápido, vou demorar para responder*”, entre outras. Ainda, questionamentos relacionados às palavras que faziam parte da Escala da mentira, almejando pesquisar o significado via internet. Deste modo fez-se necessário a leitura novamente do tutorial de aplicação pela pesquisadora, relacionados às Escalas AD e PN, para melhor entendimento dos estudantes, transcorrendo posteriormente sem percalços. As duas aulas disponibilizadas para aplicação foram suficientes, sobretudo, ficou notório a “pressa” dos respondentes em concluir o preenchimento das Escalas. Conforme concluído preenchimento foi solicitada pela pesquisadora a entrega individual. Orientação esta devido a necessidade de organização e separação das escalas, nas três pastas organizadas previamente pela pesquisadora, intencionando controle da ordem esclarecida pelo tutorial, finalizando a aplicação das escalas sem intercorrências.

3.1- Análise dos dados

Conforme objetivo da aplicação, e com tutorial de cada uma das Escalas, foi realizado a princípio o levantamento dos escores obtidos, calculando para cada sujeito os escores de AD, PN e ELASI.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Para tanto, inicialmente os questionários aplicados, foram organizados em ordem alfabética, metade 1 e 2, ocorrendo o preenchimento do banco de dados, os quais já programados para receber tais informações coletadas. Para maior confiabilidade dos dados obtidos, a importância de pessoas para auxiliar na conferência, pois conforme tutorial, o resultado errôneo, implicaria em problemas futuro, alterando erroneamente a hipótese coletada, gerando conflitos. Uma outra situação seria seguir corretamente os símbolos contidos nas Escalas, para preenchimento do banco sendo A= Anormal; AP= Pouco Anormal; NA= Nada Anormal ou NS= Não Sei ou U= para respostas nulas, ou I= para Inválido. Os dois últimos deveria ocorrer no caso do respondente não terem preenchido alguma resposta, preencher com U para respostas nulas, e I (inválido) para mais de uma resposta assinala. Em seguida todos estes dados foram exportado para o Excel. Os escores individuais das escalas AD, PN e ELASI foram calculados e submetidos à análise das correlações entre as três escalas.

Deste modo algumas análises foram realizadas, tais como a soma dos escores individualmente de cada participante, em seguida do escore total, média, valor mínimo e máximo, dispersão, variação, Quartil 1 e Quartil 3. Ainda, através do programa do Excel calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman, que avalia a intensidade da relação entre duas variáveis, podendo ser direta, inversa ou neutra. Com a finalidade de realizar um comparativo dos resultados obtidos entre si, pelas alunas frequentes na disciplina em questão, o exercício prático contou com a aplicação das três escalas nos sete grupos de participantes. Para tanto, utilizou-se um aplicativo para computadores denominado Instat, realizando o teste de Kruskal-Wallis com nível de significância de $p < 0,05$.

Após todo esse procedimento, foi possível a análise de correlação por meio do Excel considerando o valor de qui-quadrado para as escalas AD e PN nos sete diferentes grupos, no intuito de verificar se a condição avaliada e a atribuição ao portador em ser responsável ou vítima nas escalas AD e PN, na intenção de determinar a prevalência de respostas de “vítima ou “responsável” para cada condição.

4-RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação à primeira etapa de aplicação das escalas utilizando a divisão da amostra de estudantes do Curso de formação para professores Normal médio em dois grupos, os resultados



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

obtidos inicialmente, para ELASI, os cálculos dos escores apontaram uma variação máxima de 142 e mínima de 108, com mediana de 131, sendo que o Quartil¹ foi de 124 e Quartil³ de 131,5. Na escala AD os escores apresentaram uma variação de 12 a 62, com mediana igual a 44, variação máxima de 62 e mínima de 12, e dispersão de Q1 igual a 36 e Q3 igual a 50. Para escala PN, os escores variaram de 0 a 66, com mediana de 31, variação máxima de 66 e mínima de 0 e dispersão em Q1 igual a 21,5 e Q3 igual a 42. Os escores da Escala da mentira para as escalas AD e PN foram idênticas variando de 0 a 4 com mediana de 70. Quartil¹ de 57 e Quartil³ 1.

Nesta primeira etapa do trabalho, também foram obtidos os resultados pelo cálculo do Coeficiente de Correlação de Spearman. Os resultados obtidos nas correlações foram: AD com ELASI ($r_s=0,4438$); PN com ELASI ($r_s=0,1971$) e AD com PN ($r_s=0,5372$). Desta forma, em relação às correlações entre AD e ELASI / AD e PN, representou ter relação direta à nível de 0,05, entre os resultados obtidos na escala comparada, nos dando indícios que responder a uma delas influenciou as respostas dadas na outra escala. Uma possível possibilidade para este resultado pode ser pelo fato das respondentes demonstrarem “pressa” para terminarem de responder as Escalas, ou mesmo pela insegurança demonstrada pelas mesmas, evidenciando medo de errar. Já quanto a correlação entre PN e ELASI, representou não haver relação entre os resultados obtidos numa escala e os resultados obtidos da outra, indicando que ao responder uma das escalas não houve influência das resposta da outra.

Esses dados provavelmente devido à entrega das escalas serem as primeiras da disposição para preenchimento. A divisão entre as duas metades comparadas, apresentaram resultados positivos, diretamente proporcionais, e os valores foram significantes $p>0,01$. Os dados mostraram que houve um crescimento correlacionado entre as escalas. Este resultado da correlação que se mostrou positivo e significativo apresentou atitudes sociais em relação à inclusão mais favoráveis podendo ser atribuído pelo fato das características da amostra como fator idade, escolaridade, gênero, profissão e ocupação ser composta por participantes que mesmo realizando curso voltado a futuros professores, e diferença dos participantes por apresentarem idades variadas, ter um convívio diversificado por suas profissões, como técnica em enfermagem, técnico administrativos. Ainda, o cotidiano das participantes é permeado pelo convívio com a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

diversidade, além disso, o que pode ser uma outra hipótese que pode ter favorecido os valores positivos e significantes, apesar de evidentemente muitos desses estudantes não terem contato direto com pessoas deficientes, é pelo fato da maioria destes estudantes que nesta amostra é composta por 99% do gênero feminino já ter tido contato com alguma pessoa com deficiência e ainda já serem mãe, o que na minha concepção sensibiliza e humaniza. Importante ressaltar que esta hipótese foi atribuída pela pesquisadora, pois estes dados não foram coletados.

Utilizando o teste *Kruskal Wallis*, a etapa seguinte foi comparar todos os grupos de diferentes amostras das sete alunas que realizaram a disciplina em questão, intencionando testar a hipótese de que várias amostras possuem a mesma distribuição, por meio da obtenção de *ranks* do conjunto de resposta de cada grupo. Na escala ELASI somente quatro correlações tiveram valores significantes. O resultado de maior significância foi - 54,686 com $p < 0,001$ do grupo de estudantes de fisioterapia com o grupo de estudantes do curso Normal de formação de professores. Para o grupo de estudantes do curso Normal de formação de professores foram significantes cinco condições, sendo essas: Autoritário ($X^2=23,3$) atribuindo o portador como responsável, Gay ($X^2=6,04$) atribuindo o portador como responsável, Corrupto ($X^2=14,6$) atribuindo o portador como responsável, Aidético ($X^2=6,4$) atribuindo o portador como vítima e Feiticeiro ($X^2=9,9$) atribuindo o portador como responsável

Em seguida, os estudantes de fisioterapia com os estudantes do curso de corte e costura tiveram como resultado uma diferença de - 55, 141 com $p < 0,01$. Este último grupo, apresentou atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão significantemente mais favoráveis que os demais grupos ($p < 0,05$). Todos os participantes faziam parte de um grupo de alunas do curso de corte e costura (CEPRON), exercendo funções de costureira ou do lar.

Uma possível possibilidade para esta interpretação da diferença poderia ser atribuída devido aos dados não serem coletados como nos demais grupos. Uma outra possibilidade para este resultado pode ser devido ao não contato do grupo com pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Ainda uma outra hipótese para esta diferença poderia ser pelo baixo nível de escolarização das participantes da pesquisa. Destarte, como apresentou o estudo com grupo de alunos de medicina condições mais favoráveis do que o grupo de corte e costura, isto por ter mais



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

contato com a situação. Isto não é fator determinante também, pois evidente que muitos desses estudantes podem não ter contato com pessoas com deficiência.

Ainda, o grupo de estudantes de fisioterapia comparado aos professores de AEE obtiveram uma diferença de 46,791 com $p < 0,05$. E, por fim, os estudantes de fisioterapia com o estudantes de medicina foi de 43, 591 com 0,05. Todos os resultados significantes envolveram o grupo de estudantes de fisioterapia. Este resultado pode ser atribuído pelo fato do curso estar mais voltado para área da saúde bem como disciplinas voltadas para reabilitação e cuidados específicos principalmente no que tange à deficiência física, bem como com relação à posição favorável frente às atitudes sociais em relação à inclusão.

Posteriormente, para finalização da análise dos resultados das atividades levantou-se a hipótese de correlação das Escalas AD e PN aplicadas pela pesquisadora, por meio do teste de Qui – quadrado (X^2) com $p < 0,05$ (5,99) e a condição avaliada, sendo a atribuição ao portador em ser Responsável (R), ou Vítima (V) nas escalas AD e PN.

Para os resultados da escala AD, foi possível atribuir os seguintes resultados: Para as condições de *deficiência mental*, *ter câncer*, *ladrão*, *contrabandista*, *suicida*, *traficante*, *estelionatário*, *louco*, *gago*, *favelado*, *ter defeito facial*, *estuprador*, *aleijado*, *epilético*, *gigolô*, *fumante*, *assassino*, *lésbica*, *materialista*, *leproso*, *racista*, *cego*, *cardíaco*, *violento*, *anão*, *surdo*, *ateu e tarado*, os valores atribuídos foram 0 (zero), caracterizando neutralidade em considerar o portador da condição como Vítima (V) ou Responsável (R), e considerar essa mesma condição como Aceitável (A) ou Não Aceitável (NA). Para cada uma das condições acima destacadas os respondentes apontaram: V/A; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; V/A; V/A; V/A V/A; R/NA; V/A; V/A; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; R/NA; V/A; R/NA; V/A; V/A; R/NA; V/A; R/A; R/NA.

Das 48 condições contidas na escala (incluindo as palavras da escala da mentira) avaliaram a atribuição de vítima à 12 dessas condições. Essas geralmente relacionadas a grupos minoritários e, por vezes, desconsideradas na sociedade. Nesse sentido, importância na área da Educação destacando o debate frente ao enfrentamento dessas características no que tange à



Nesta Escala AD, cinco condições foram significantes, sendo essas: Autoritário $p < 0.001$; atribuindo o portador como responsável, Gay $p < 0.30$ - atribuindo o portador como responsável; Corrupto $p < 0.01$ - atribuindo o portador como responsável; Aidético $p < 0.05$ - atribuindo o portador como vítima e Feiticeiro $p < 0.02$ - atribuindo o portador como responsável. Assim, observa-se que em todos os casos houve relação em considerar o portador da condição como vítima ou responsável, bem como a mesma condição como Aceitável ou Não Aceitável. Os resultados indicam que quando o portador da condição é considerado como Responsável(R), há maior intenção à não aceitação da condição, ou ser aceita de forma sucinta.

Para as demais condições os resultados de qui-quadrado não apontaram relação significativa entre considerar o portador da condição como Vítima(V) ou Responsável (R), bem como a mesma condição como Aceitável ou não aceitável.

Os cálculos do qui-quadrado referentes a Escala PN apresentaram os seguintes resultados para as condições: *Deficiente Mental, Alcoolista, Autoritário, Bissexual, Ladrão, Gay, Corrupto, Contrabandista, Suicida, Egoísta, Traficante, Estelionatário, Travesti, Estuprador, Feiticeiro, Prostituta, Gigolô, Fumante, Assassino, Lésbica, Materialista, Drogado, Racista, Cego, Violento, Ateu e Tarado*, os valores obtidos foram de 0, caracterizando neutralidade na relação entre considerar o portador da condição como vítima ou responsável e considerar essa mesma condição como normal ou não. Para cada uma das condições acima os respondentes apontaram: V/N; R/N; R/A; R/A; R/A, R/A; R/N; R/A; R/A; R/A; R/A; R/A; R/N; R/A; R/A; R/A; R/N; R/A; R/A; R/A; R/A.

Para as condições Aidético $p < 0.05$ - atribuindo o portador como vítima e Feiticeiro $p < 0.02$ - atribuindo o portador como responsável, os valores foram significantes. Pode-se concluir que houve em todos os casos relação entre considerar o portador como Vítima (V) ou Responsável (R), bem como a mesma condição de Normal (N) ou não.

Para as demais condições os resultados de qui-quadrado não apontaram relação significativa entre considerar o portador na condição de vítima ou responsável e a mesma como



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Normal(N) ou não. Mediante os respondentes deste grupo, pode se considerar que a representação social que as pessoas atribuem para determinadas condições, colocando a maioria dessas condições como Responsável (R) bem como vítimas apenas para pessoas com deficiência ou alguma condição de enfermidade.

Em um panorama geral dos 07 (sete) demais grupos que também realizaram a pesquisa, quanto às condições significantes relacionadas ao portador como responsável, de maneira geral, os grupos apresentaram uma diversidade de resultados. Entretanto, a condição de suicida, ladrão, drogado, autoritário, corrupto, feiticeiro, mendigo, prostituta, traficante e materialista foram as mais frequentes entre os grupos de participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar o trabalho desenvolvido na referida disciplina uma atividade desafiadora, não somente ao uso da estatística, mas a complexidade da interpretação dos resultados de acordo com as etapas e desenvolvimento do mesmo. Trabalho desenvolvido de forma experimental demonstrando outras maneiras de olharmos para as aulas no que tange à dissertações e teses por uma outra vertente.

A situação desta proposta de trabalho nos fez visualizar uma outra forma de conceber as aulas dentro da perspectiva da pós- graduação, a nível de mestrado e/ou doutorado, pois a proposta diferenciada da disciplina nos tirou da “zona de conforto” nos fazendo aprender e repensar no papel da pesquisa e inclusive trabalhar ainda mais para sua valorização.

Importante salientar como um trabalho inicial dentro da referida disciplina, a necessidade de se repensar no número de amostras, pois a análise em grupos pequenos, pode comprometer a compreensão e interpretação dos dados. Ainda durante o percurso e organização da aplicação dos instrumentos, verificando o tempo para aplicação da mesma, pois ficou visível o cansaço e necessidade dos respondentes realizando de maneira acelerada, e ainda pelo fato da aplicação das três escalas em apenas um único contato com o grupo participante. Esta situação pode prejudicar as respostas e consequentemente o resultado quanto às categorias trabalhadas.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Outra evidência é a responsabilidade que cabe à nós pesquisadores, relacionados à seriedade e fidedignidade da aplicação dos instrumentos utilizados, através de resultados confiáveis e representativos das amostras que correspondem ao fenômeno estudado.

Desta maneira, atribui-se mesmo com as dificuldades encontradas no percurso do mesmo, que as contribuições foram de extrema relevância para formação enquanto pesquisadora bem como as possibilidades da utilização dos instrumento em futuros trabalhos acadêmicos.

BRASIL. **Convenção de Guatemala**. Disponível em:
<http://www.isocial.com.br/4_3_1.asp>. Acesso em: 03 set. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Parecer CNE/CEB Nº 13/2009. Assunto: **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial**. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Aprovado em: 03 jun. 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 06 março , 2018.

_____. DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos (I) e Plano de Ação para Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. 1990. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf>. Acesso em: 10 Março, 2018.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9394/96 de 20/12/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional** [Recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Atualizada em: 20 maio 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005. (Educação Infantil; 1)

Omote, Sadao; Baleotti, Luciana Ramos; Chacon, Miguel Claudio Moriel. **Escala de atitudes sociais em relação à inclusão: versão específica para cada categoria de deficiência.** Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 21-28, 2014. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/114837>>.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



**“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”**

EIXO 4- Linguagem, Infância e Educação

Trabalho Completo



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE UMA PESQUISA

Luiara Maria da Cruz (UFMS/CPNV) ⁶⁷

Margarida Maria Silva Arantes (UFMS/CPNV) ⁶⁸

Vivianny Bessão de Assis (UFMS/CPNV) ⁶⁹

Resumo

Este estudo teve por finalidade fazer a análise da configuração textual (MORTATTI, 2000), de um livro didático de língua portuguesa escolhido pelos professores da rede municipal de Naviraí – MS, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o intuito de verificar qual a concepção de alfabetização e letramento estão sendo desenvolvido nas escolas da rede pública dessa cidade. S presente pesquisa propôs-se a investigar o livro didático de Língua Portuguesa de modo a diagnosticar em que medida ele contribui para a alfabetização e letramento dos alunos do ensino fundamental I, e qual o papel que esse material assume no processo do ensino/aprendizagem dos mesmos. Na busca por respostas pertinentes ao nosso estudo, no primeiro momento apresentamos os procedimentos da pesquisa com consulta ao acervo da instituição pública de ensino. Em seguida, procuramos as professoras de língua portuguesa que atuam no 3º. ano do ensino fundamental I dessa instituição, onde realizamos uma entrevista com cada uma delas individualmente para coletar as informações necessárias ao objetivo proposto nesse estudo. Na sequência apresenta-se o livro didático escolhido, seus autores, conteúdos abordados por esse matéria, tais como leitura, produção e interpretação de texto/imagens, gêneros textuais e ortografia, entre outros. Os resultados da pesquisa indicam que de forma geral, o livro *Português: Linguagens* tem sido o mais indicado como suporte pedagógico para o professor dessa modalidade nas turmas de 3º. ano do ensino fundamental I, por apresentar uma forma diferenciada de trabalhar o ensino da língua, pois o mesmo propõe atividades sobre análise linguística, análise de imagens indica o uso de recursos tecnológicos, a realização de projetos, possibilitando assim, o acesso à diversificadas formas de linguagem textual.

Palavras-chave: Livro didático, Ensino fundamental, Língua portuguesa.

1. INTRODUÇÃO

⁶⁷ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: luiaracruz@hotmail.com

⁶⁸ Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Naviraí. E-mail: margah.arantes1977@gmail.com

⁶⁹ Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. E-mail: viviannybessao@gmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Este estudo estrutura-se a partir de uma pesquisa proposta na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, do curso de licenciatura plena em Pedagogia, campus de Naviraí (UFMS/CPNV), em que o objetivo geral concerne em analisar a disposição das atividades propostas no livro didático de língua portuguesa utilizado em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), existem atualmente vários estudos à respeito das práticas tradicionais de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Alguns resultados apontam que o ensino da língua portuguesa deve ser entendido conforme a compreensão e idade da criança, levando em conta a linguagem materna e o contexto social no qual está inserido (BRASIL, 1997).

Assim, o ensino da língua portuguesa não se baseia somente em exercícios de repetição, memorização e coordenação motora, o objetivo do ensino de língua materna é dar condições para que o aluno domine plenamente suas atividades verbais tais como: ler criticamente, escrever para alguém ler, falar publicamente para diferentes tipos de auditórios, com objetivos claros e dentro da modalidade adequada da língua e de acordo com a situação de uso, para tanto, o aluno precisa compreender de maneira conceitual a linguagem formal.

Nesse contexto, o livro didático de português (LDP) tem sido em geral, um instrumento norteador das leituras realizadas pelos alunos nas escolas brasileiras, onde a maioria dos professores utiliza o livro didático como material de apoio para as disciplinas. Assim, a presente pesquisa propôs-se a investigar o livro didático de Língua Portuguesa de modo a diagnosticar em que medida ele contribui para a alfabetização e o letramento de crianças na fase desenvolvimento da alfabetização, e qual o papel que o livro assume no processo do ensino/aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I.

Nesse viés, a disciplina “Fundamentos e Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa” contribuiu consideravelmente para que pudéssemos constatar na prática o que aprendemos em sala de aula, uma vez que a teoria nos evidencia que o livro didático não deve ser visto como único recurso de ensino/aprendizagem, mas que esse material deve servir de referência, de fonte de consulta, de objeto para reflexão e debate, sendo assim, um instrumento de apoio para o professor.

Este texto foi organizado com base em uma pesquisa de campo realizada em uma escola



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

municipal da cidade de Naviraí e teve como objetivos: conhecer o acervo de livros didáticos disponíveis na escola selecionada; conhecer os seus autores; verificar os conteúdos abordados por esse material tais como: leitura, produção e interpretação de texto/imagens, gêneros textuais, ortografia, entre outros.

Realizamos também um entrevista com a professora regente do 3º. ano do ensino fundamental para verificar a compreensão que tinha do livro didático, seus modos de usos e critérios de escolha. Ao final, apresentamos as análises (textual e contextual), bem como os resultados obtidos com a pesquisa.

A concepção de leitura de que tomamos parte, está pautada nos estudos da sociolinguística que entende que o ato de ler é também social, ele não prescinde a significação, compreensão e interpretação do ato comunicativo (texto). Nesse sentido, a leitura não é neutra. É uma interação verbal, é um instrumento de reprodução ou ampliação de ideias e um espaço de contradição, ou seja, é fundamentalmente um processo político (SOARES, 1999).

Na perspectiva discursiva, ler é interpretamos o mundo e atribuímos sentidos às coisas, por isso a leitura é um processo de significação; logo, de interpretação crítica de um leitor ativo, o qual atribui sentidos aos textos lidos (ORLANDI, 1993). Assim, de acordo com Koch (2009), a leitura “[é] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...]” (KOCH, 2009, p. 12).

Diante disso, mais do que ensinar um conjunto de regras, o professor de língua portuguesa precisa ensinar o aluno a pensar a partir do uso da língua na modalidade escrita ou oral, ensinar os sujeitos a interagirem com o mundo e com os outros por meio da linguagem, em todo o seu potencial. Assim, ensinar língua é ensinar a pensar, reordenar o pensamento e tomar decisões, compreendendo as situações discursivas e sociais com as quais lidamos diariamente.

Por isso a escolha do livro didático não é neutra, mas carrega em si uma concepção de língua, de leitura, de letramento, de leitura e de escrita. Para a análise do livro didático que vem sendo utilizado no 3º. ano do ensino fundamental na escola selecionada nesta pesquisa, utilizamos o método de análise da configuração textual proposto por Mortatti (2000, p.31), que consiste em analisar:

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais formais (como?),



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão, que vem ocorrendo por meio do método de análise da configuração textual.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

2.1 Consulta ao acervo da escola

Para a elaboração do estudo visitamos a biblioteca da escola para conhecer os exemplares de livros disponíveis, onde fomos recebidas gentilmente pela bibliotecária responsável pelo acervo de livros. Percebemos que é mesa e cadeiras para leitura prateleiras de acordo com o conteúdo.

Nessa busca, de língua portuguesa no fomos informadas pela nunca foram utilizados, escolas algum livros escolhido pelos professores aula. Dos 14 livros sendo utilizado pelas O acervo é



localizamos 14 livros didáticos acervo da escola, entretanto, bibliotecária que há livros que pois o município entregou às mesmo não sendo aqueles para usar como apoio em sala de encontrados apenas um estava professoras.

pequeno, pois a maioria dos livros são disponibilizados para doação, já que a instituição não dispõe de um espaço amplo para armazenar esses materiais.



Figura 1: Capa do livro didático: *Português Linguagens 3*, de 2009
Fonte: Acervo da escola Maria de Lourdes Aquino Sotana.

3. APRESENTAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO SELECIONADO PARA ANÁLISE

3.1. Autores do livro didático

O livro conta com a contribuição de dois professores para sua elaboração. O primeiro autor é Willian Roberto Cereja, professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo (USP), Doutor em Linguística Aplicada e Análise do discurso pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), e professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

A segunda autora Thereza Cochar Magalhães, é professora graduada em português, francês e licenciada pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras, (FFCL), da UNESP de Araraquara (SP), Mestre em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara (SP) e professora da rede pública de ensino em Araraquara (SP).

3.2 Editora

A editora Saraiva foi fundada em 1914, pelo português Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, também fundador da pequena livraria Largo do Ouvidor, em São Paulo. Devido à localização ser muito próxima à Faculdade de Direito tornou-se conhecida pelos professores e estudantes de direito frequentadores da região e especializou-se no comércio de livros jurídicos até os dias atuais (SARAIVA, 2016).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Posteriormente, nos anos de 1990, a editora Saraiva passou a editar livros paradidáticos, ou seja, obras que são utilizadas no ensino das diversas matérias que compõem o currículo do ensino Fundamental e Médio. Em 2014, a Saraiva completou 100 anos e realizou o “Primeiro Prêmio Saraiva de Literatura e Música” com objetivo de apresentar novos talentos da literatura e da música (SARAIVA, 2016). Trata-se portanto, de um editora consolidada no Brasil que vem exercendo grande influência na educação brasileira por meio dos materiais didáticos e paradidáticos que atualmente circulam na escola.

O exemplar analisado está em sua 5ª edição, renovada e atualizada, é a obra mais adotada no segmento, conta com um projeto gráfico moderno e atraente, apresenta textos curtos, variados. (SARAIVA, 2016).

3.3 Entrevista com as professoras

Para melhor conhecimento a respeito do livro didático, procuramos as professoras de língua portuguesa que atuam no terceiro ano do ensino fundamental com as quais foi realizada uma entrevista individualmente.

A Professora I apontou que o livro didático escolhido para ser utilizado no decorrer dos três anos é de boa qualidade, mas que poderia estar um pouco mais de acordo com o terceiro ano, pois segundo ela, o conteúdo é muito complexo para a turma.

Entretanto, a referida professora nos relatou que ingressou no meio do ano letivo, portanto não participou da seleção dos livros no ano anterior, mas mesmo assim, o indicaria para ser utilizado em sala de aula.

Já a professora II, nos descreveu que a seleção dos livros se dá por meio de votação da rede de ensino, onde o livro adotado será aquele que obtiver maior número de votos. Destaca ainda, que o livro didático adotado é de excelente qualidade, pois seus conteúdos possuem todos os gêneros textuais, e que ao final de cada unidade o livro traz projetos, sugestões de leituras, filmes, músicas entre outros, também destacou que, esse livro pode ser utilizado pelos alunos tanto no auxílio das atividades realizadas em casa quanto na escola. Dessa forma, o livro que está sendo utilizado atualmente com as turmas do terceiro ano do ensino fundamental I, foi avaliado como um bom



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

material de apoio nas aulas de língua portuguesa e ambas as professoras entrevistadas indicam esse material para ser trabalhado com a respectiva turma.

Consideramos assim, que o livro *Português Linguagens*, de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães, lançado no ano de 2014 pela editora Saraiva e distribuído para as escolas pelo governo Federal, é adequado para as turmas de terceiro ano do ensino fundamental I.

Figura 2: Foto do professoras. *Português*
Fonte: Acervo da escola



livro didático indicado pelas
Linguagens 3, de 2009.
Maria de Lourdes Aquino Sotana.

3.3 Conteúdo

O livro está organizado em quatro unidades, subdivididas em três capítulos. As unidades são divididas em “Ser criança”; “Viva a saúde!”; “É o bicho” e “Planeta Terra, nossa casa”.

Na primeira unidade, o primeiro capítulo intitula-se “Ser criança”, nele é sugerido ao



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

professor trabalhar a leitura de imagem e os tipos de letras. Enquanto no segundo capítulo “Perder para crescer”, a leitura é trabalhada com pequenos textos, produções de textos, como poemas e também reflexões sobre a linguagem, o emprego da letra M e ao final traz uma pequena história com ilustrações bem coloridas.

Para finalizar a primeira unidade do livro, o terceiro capítulo intitula-se “Inventor de sonhos” no qual sugere-se a produção de textos de autobiografia e reflexões sobre a linguagem, focando no verbo e no emprego das letras G e J. Ao final do capítulo, o livro apresenta um projeto que pode ser organizado com os alunos de diversas formas, seja com um sarau poético, com poemas, montando um livro com os poemas e as autobiografias criadas pelos alunos e também propõe a atividade de apresentação do sarau e a exposição do material produzido em sala de aula.

A segunda unidade do livro intitulada “Viva a saúde”, apresenta no primeiro capítulo o conteúdo saúde por meio da leitura de história em quadrinhos. Consideramos muito interessante a forma como é colocada no livro, pois é uma linguagem de fácil entendimento e bastante colorida, assim a atenção das crianças se volta apenas para a história e a partir dela é trabalhado o emprego das letras E e O no final de palavras.

No segundo capítulo “Tempo de chuva? Tempo bom!” o livro direciona os conteúdos novamente para a leitura com a história “Bolinhos de chuva” apresentada na primeira página, dessa vez, o gênero textual é a receita. Na sequência, trabalha-se a linguagem através de questões relacionadas com o texto. Ao final do capítulo traz reflexões à respeito das sílabas AL/AU, EL/EU, IL/IU no final das palavras e para finalizar apresenta uma atividade feita com as sombras, como fazer a sombra do pássaro, do cavalo e do jacaré.

Já no terceiro e último capítulo dessa unidade, é abordado o tema “Saúde em primeiro lugar”, um tema com bastante informações, com uma linguagem facilitada para a compreensão do texto, com a presença frequente de imagens relacionadas à alimentação saudável, o capítulo conta com atividades de produções de textos, atividades de relacionar e completar as frases.

A unidade três intitula-se “É o bicho!” e visa trabalhar os animais, bem como a leitura, a escrita de textos e outros. Essa unidade aborda a leitura do filme “O rei Leão”. Em seguida, há uma atividade à respeito da reflexão sobre a imagem, onde o foco principal é o emprego das letras “C” e “Ç”.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

No segundo capítulo, há um texto científico (informativo) sobre a girafa o qual apresenta características e curiosidades à respeito da girafa. Nesse texto, são trabalhadas atividades de interpretação e a produção de textos. Por fim, traz uma reflexão sobre a linguagem, e trabalha o emprego das sílabas “AM” e “ÃO”, em seguida apresenta a atividade brincando com as palavras. As atividades nesse capítulo são bastante ilustrativas, com textos e atividades de fácil compreensão dos alunos.

O terceiro capítulo inicia com a leitura do texto “Rato” de Paulo Tatit e Edith Derdyk onde faz alguns questionamentos de interpretação do texto. Passando mais adiante, trabalha a produção de texto, onde com a ajuda do professor, os alunos produzirão um verbete de enciclopédia. Há informações à respeito do planejamento do texto, da revisão e da reescrita.

Esse capítulo traz reflexões sobre o emprego do ponto, ponto de exclamação e ponto de interrogação nas frases e textos. Apresenta uma história em quadrinhos que pode ser lida pelos alunos e também pelo professor para melhor compreensão, na sequência sugere questões sobre a pontuação de acordo com o texto lido. Vale destacar que nesse capítulo há a presença da definição dos encontros consonantais e em seguida, apresenta atividades para melhor absorção do conteúdo.

Na última unidade do livro os capítulos exigem que os alunos tenham uma bagagem maior de conhecimento, pois as atividades são mais complexas e necessitam de maior interpretação textual. No primeiro capítulo há atividade de leitura da imagem “cartum” de Santiago, e cartão-postal, além de trazer reflexões sobre a linguagem como as unidades anteriores apresenta o emprego das letras “Z” e “S”.

O segundo capítulo intitula-se “Planeta pede socorro”, onde por meio de histórias em quadrinhos traz uma mensagem de conscientização e cuidados com o nosso planeta. Após a história, o livro pede a interpretação do texto através de questões de múltipla escolha, e questões dissertativas. Na sequência, apresenta o gênero textual notícia com uma explicação sobre o nascimento duplo de pinguins no Rio Grande do Sul. A partir da leitura, o professor pode fazer uma discussão com os alunos para saber se compreenderam o texto.

Nas páginas seguintes, traz uma tirinha com a história do chapeuzinho vermelho e posteriormente sugere atividades sobre os graus aumentativo e diminutivo com questões variadas e de forma facilitada para o aluno, com desenhos bem coloridos e atividades com espaço para



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

resposta. Por fim, apresenta o emprego das sílabas “ÊS” e “ESA” através de história em quadrinhos, com atividades contendo várias informações e imagens para que os alunos façam a associação com o texto.

Finalizando o último capítulo da unidade, é possível perceber a variedade de conteúdos que são propostos às crianças do 3º. ano do Ensino Fundamental. Nesse capítulo, o foco está na leitura com o texto “A mensagem secreta”, pois apresenta diversas questões sobre o texto. Na sequência traz a linguagem do texto com atividade à respeito do emprego do superlativo “íssimo” com atividade de reescrita e questões objetivas.

No término desse capítulo é importante que o aluno saiba identificar corretamente os sons nasais de M, N e TIL e assim como nas outras unidades, ao final desta há uma oficina de criação com o projeto “faz-se notícia” em que o objetivo é a montagem e apresentação de um jornal entre os grupos da sala.

De modo geral, pode-se afirmar que o livro *Português: Linguagens* apresenta uma forma diferenciada de trabalhar o ensino da língua materna, podendo assim, ser indicado como suporte pedagógico para o professor dessa modalidade em turmas de 3º. ano do Ensino Fundamental I. É possível ainda observar que o livro propõe atividades sobre análise do discurso, análise linguística, análise de imagens, indica o uso de recursos tecnológicos, a realização de projetos partindo da realidade do aluno, possibilitando assim, o acesso à diversas formas de linguagem textual, porém para que o ensino/aprendizagem seja bem-sucedido o professor deve estar preparado para trabalhar com esse material.

4. O livro didático na sala de aula: adereço ou proveito?

O livro didático é um tipo de livro produzido para fins educativos, visando principalmente o público escolar. De acordo com Eloisa de Mattos Höfling (2000), o livro didático e a escola mantêm uma relação íntima desde a década de 1930, quando em 1938, pelo Decreto-Lei nº. 1006, instituiu-se no Brasil a Comissão Nacional do Livro Didático, que ficou responsável por sua produção e utilização nas escolas. (HÖFLING, 2000).

Atualmente, a relação entre Governo e o mercado dos livros didáticos é mediada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, quando o MEC passou a ser o



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

consumidor oficial desses produtos. Conforme Höfling (2000), desse período em diante⁷⁰ é possível observar a relação entre o governo e o setor privado - nesse caso, as editoras - e perceber ainda que há um número bem reduzido de editoras que frequentemente têm conseguido a aquisição dos livros pelo MEC.

Com base nos dados disponibilizados pela antiga Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), extinta em 1996, Höfling (2000) apresenta uma tabela com a participação das editoras que vem conseguindo as aquisições pelo MEC PNLD (1985-1991), são elas: Ática, Brasil, Idep, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione.

O livro didático adotado pela escola pesquisada foi publicado pela editora Saraiva e já está em sua 5ª. edição, fato que confirma essa situação da Saraiva como editora “parceira” do MEC ao longo do tempo. Embora o livro didático fosse considerado de “boa qualidade” pela professora, ela aponta a necessidade de ele estar “um pouco mais de acordo com o terceiro ano”, pois os conteúdos são muito complexos para a turma.

Sobre esses aspectos, Munakata (2012) explica em 1996, o MEC instituiu uma comissão de avaliação prévia dos livros didáticos com a missão de avaliá-los e emitir pareceres com base nos quais o MEC se basearia para a aquisição desses livros. Desde então, é dessa forma que a avaliação vem ocorrendo. No entanto, Munakata (2012) aponta que esses avaliadores são, em sua maioria, professores universitários que “[...] recrutados da universidade [...] nem sempre estão habituados às práticas de sala de aula.” (MUNAKATA, 2012, p. 62), fato que gera problemas em relação à inadequação do livro com o desenvolvimento da língua escrita nos alunos.

Desse modo, encontramos muitos livros excelentes do ponto de vista da concepção de linguagem e do ponto de vista editorial, pois como afirma Chartier (1990, 126), são feitos “[...] por escribas e outros artesãos; por mecânicos e outros engenheiros, e por impressoras e outras máquinas [...]”, mas que não passam de mercadoria porque não “servem” para à turma a qual foi destinada.

Nesse sentido, do ponto de vista dos professores, o livro didático muitas vezes torna-se adereço, objeto de luxo, ou uma utopia consultada algumas vezes para verificar o que pode ser

⁷⁰ Com base nos dados disponibilizados pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), extinta em 1996, Höfling (2000) apresenta uma tabela com a participação das editoras nas aquisições de livros pelo MEC PNLD (1985-1991). As editoras que aparecem como “parceiras” constantes do MEC são: Ática, Brasil, Idep, FTD, Nacional, Saraiva e Scipione.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

“adequado” à realidade da turma. Quando pensamos sobre o uso efetivo do livro didático em sala de aula, nos perguntamos: “E quanto ao dinheiro (público) investido? Quanto desse dinheiro tem beneficiado o sujeito final de todo esse processo – o aluno?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo mostra que a escolha e utilização do livro didático é uma questão bastante complexa, uma vez que exige a definição de critérios que instrumentalizem o processo de escolha e fomentem a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa escolha constitui uma responsabilidade de natureza social e política e que muitas vezes traz dificuldades e incertezas aos professores.

Também percebemos que o livro didático é tido como um padrão curricular desejável, mesmo quando se considera a possibilidade de que ele seja modificado de alguma forma. Portanto, o livro didático continua sendo um instrumento pedagógico indispensável no processo de construção do conhecimento, sendo um produto cultural, veiculado de valores ideológicos e culturais, além de seu conteúdo pedagógico específico de cada disciplina.

Apesar de haver outros materiais utilizados para subsidiar e auxiliar o professor no desenvolvimento de suas aulas, o livro didático continua sendo um dos materiais mais utilizado nas escolas. Portanto se faz necessária a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção e escolha dos livros didáticos, mas também é necessário haver uma produção nacional recomendada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que seja exequível e possibilite ao professor e aos alunos desfrutarem com maiores possibilidades desse recurso tão valioso que são livros didáticos.

Vale ressaltar que o estudo nos propiciou uma experiência única, diferente de tudo o que havíamos aprendido em teoria até então, pois nos serviu de embasamento para que tenhamos mais conhecimentos sobre os métodos de ensino/aprendizagem e os mais diferentes gêneros textuais, de uma forma mais aprofundada. Desse modo, a partir desses conhecimentos poderemos atuar como mediadoras de diversas linguagens contribuindo, sobretudo, para o desenvolvimento da autonomia do aluno perante o conhecimento, o que contribuirá para a formação de cidadãos capazes de fazer leituras conscientes das situações que os cercam.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20. nov. 2017.

CHARTIER, R. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Algés: Difel, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 70, abr./00.

KOCH, Ingedore Vilaça; Vanda Maria ELIAS. *Ler e escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto. 2009.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-posições*. V.23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez.. 2012.

ORLANDI, E. P.; *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, S.P.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SARAIVA. **Histórico**. p. 1. 2016. Disponível em: <http://www.saraivari.com.br/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49680>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: A CONTEMPORANEIDADE NA OBRA DRAMÁTICA *A VIAGEM DE UM BARQUINHO*, DE SYLVIA ORTHOF

Luciana Petroni Antiqueira Chirzóstomo (UFMS)⁷¹

Wagner Corsino Enedino (UFMS)⁷²

Resumo

A literatura infantil foi marcada pela presença de efeitos morais e pedagógicos baseados na influência que a religião e a escola exerciam. Enxergar a criança como um pequeno adulto contribuiu com a forma equivocada de refletir acerca da literatura infantil, uma vez que este bem cultural tem início a partir de obras da literatura ocidental, as quais ofereciam algum benefício para as crianças, até passarem a ser feitas por meio de adaptações com o intuito de valorizar a “moral da história”. No Brasil, esse quadro começa a se alterar com as obras de Monteiro Lobato; a partir daí podemos considerar que a literatura infantil brasileira começa a ser produzida pensando em seu público alvo. Dentro do microcosmo da literatura infantil, está contido o universo do teatro infantil que acompanha o mesmo histórico de desvalorização. Com efeito, este trabalho tem por objetivo traçar um panorama da literatura infantil brasileira, pontuando algumas características do teatro infantil até a contemporaneidade. Nesse segmento, foi utilizado, como aporte teórico para o delineamento do percurso histórico, as contribuições de Cunha (1995), Lajolo e Zilberman (1991), Magnani (2001), Lemes e Enedino (2013). No que tange aos estudos sobre o teatro infantil, nos valem das pesquisas de Camarotti (1984), Lomardo (1994) e Magaldi (2004). Em seguida, em conformidade com as características estilístico-estruturais da literatura infantil/juvenil contemporânea, apontadas por Nelly Novaes Coelho (2000), buscamos estabelecer diálogo entre essas características e a obra dramática *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof. Cumpre destacar que, além de dramaturga, Orthof foi diretora, pesquisadora e professora de teatro. Suas obras são permeadas de comicidade que encantam tanto crianças quanto adultos. No texto dramático, *A viagem de um barquinho* (1975), a escritora aborda aspectos que são tão caros para o ser humano: a perda, a separação, a busca do ente querido, a efemeridade da vida e a liberdade. No espaço diegético, os protagonistas “Menino” e “Lavadeira” saem em busca do barquinho de papel

⁷¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Literários, pela UFMS. Especialista em Educação Infantil pela UFMS. Licenciada em Educação Artística pela UNIMES. Bacharel em Artes Cênicas pela UEL. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. lucianapetroni2016@gmail.com

⁷² Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Atua, como Docente Permanente, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) na mesma Instituição. wagner.corsino@ufms.br



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

perdido, protagonizando aventuras, se deparando com outros personagens até encontrar o que tanto desejam; já o barquinho de papel (metáfora da existência humana) viaja em busca de sua identidade.

Palavras-Chave: Literatura infantil brasileira. Teatro infantil brasileiro. Sylvia Orthof.

Considerações iniciais

A origem das histórias infantis remete à tradição oral e à cultura popular; devem ser sistematicamente trabalhadas com as crianças tanto no espaço escolar, quanto em casa. O contato com a ficção precisa ser estimulado, desde tenra idade, por meio de leituras, contação de histórias, dramatização e/ou visualização de imagens. Para a materialização deste processo, é preciso que sejam apresentadas de forma atrativa e prazerosa à criança.

A leitura é um ato social marcado historicamente. Trata-se, fundamentalmente, de uma representação da realidade contida no texto; é uma contrapartida da invenção da escrita, não obstante, sabe-se que a literatura dramática ocupa um modesto espaço na escola. Nesse segmento, o crítico Sábato Magaldi (2004, p. 12) assevera que “[...] ninguém, infelizmente, nos ensinou a amar o teatro brasileiro. Enquanto, nas escolas, nos transmitem o gosto pela poesia e pelo romance, nenhum estudo é feito da literatura dramática”.

Em linhas gerais, podemos ponderar que o teatro encontra espaço em poucos segmentos da sociedade. Fazemos parte de uma população que não possui o hábito de assistir a representações teatrais e ler um texto dramático. Portanto, trabalhar literatura dramática na escola é fundamental, uma vez que “Trata-se, apenas, de reconhecer a importância do teatro na formação e desenvolvimento dos jovens alunos” (GARCIA, 1992, p. 89).

O texto teatral, antes de ser encenado, é literatura que pode e deve ser trabalhada no contexto escolar. Gláucia Lemes e Wagner Corsino Enedino (2013, p. 92) afirmam que a utilização desse gênero textual “[...] oportuniza o aluno a experimentar, acima de tudo, os seus desejos, os seus instintos e a sua imaginação, assim como, conhecerem as características de um texto teatral”.

Levando em consideração os fatores apresentados, emerge o texto *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof. Trata-se de um texto literário que pertence ao macrocosmo da Literatura Brasileira, mas por ser do gênero dramático, está contido no universo teatral. Ocorre,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

todavia, que a obra, por direcionar-se à infância, abrange, especificamente, o campo da literatura infantil e o microcosmo do teatro infantil.

Dessa forma, percebemos a necessidade de fazer um breve histórico da literatura infantil no contexto brasileiro. Em seguida, delimitaremos nosso campo de atuação, procurando compreender o universo do teatro infantil e o conceito de contemporaneidade. Por fim, estabeleceremos um diálogo entre as características estilísticas/estruturais da literatura infantil/juvenil contemporâneas apontadas por Nelly Novaes Coelho (2000) em relação ao texto dramático, objeto de nossa análise.

Em cena, um breve histórico da literatura infantil brasileira

Historicamente, a literatura infantil foi difundida por contadores de histórias na Antiguidade e na Idade Média, tendo seu início da tradição oral e da cultura popular. As primeiras obras literárias datam de fins do século XVII e início do XVIII. A pesquisadora Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001) aponta que a literatura infantil surge primeiramente com livros que não foram escritos para este público, mas cumpriam “papel compensatório”, tais como *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes e *As viagens de Gulliver*, de J. Swift.

Em consonância com este raciocínio, Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991, p. 15) consideram que,

no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697.

Por último, aparecem as adaptações e/ou fragmentos de textos clássicos, como instrumento de propagação da virtude entre os homens.

A literatura infantil é um gênero recente e sempre esteve subordinada à autoridade do adulto. De acordo com Lemes e Enedino (2013), o termo “literatura” servia para distinguir textos escritos com aspectos imaginativos; trata-se de um texto que se relaciona com a arte da palavra, a estética, o imaginário e destina-se, sobretudo, a um aprimoramento intelectual do indivíduo, visando uma melhor compreensão do mundo, bem como a realidade.

O início do século XVIII marca o surgimento de uma literatura produzida especialmente



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

para crianças, no padrão do catecismo. Segundo Maria Antonieta Antunes Cunha (1995, p. 22) nesse momento “[...] a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta”.

A origem da literatura infantil acontece ao mesmo tempo da institucionalização da educação escolar e o surgimento de um novo conceito de infância. Nesse cenário, cumpre destacar que “A história da escola é marcada por influências religiosas/moralizantes, e passa-se a reservar a essa instituição a incumbência de preparar a criança para o convívio com os adultos” (MAGNANI, 2001, p. 71). Dessa forma, podemos compreender que o sentimento de infância, criado e elaborado no seio familiar, somado à influência religiosa/moralizante da escola é responsável pelo conceito que temos de infância.

No que concerne à compreensão da criança e da família em uma visão sociológica, torna-se seminal trazer à baila as contribuições de Philippe Ariès (2006, p. 25), o qual pondera que

embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes.

No início desse período, não havia amor materno e as condições de saneamento eram bastante precárias, por isso prevalecia “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas” (ARIÈS, 2006, p. 21). A infância não era vista como uma fase importante da vida, um momento de descobertas e de formação da personalidade. As crianças eram quase descartáveis, como muitas morriam devido às condições precárias, não havia a preocupação em estabelecer um vínculo afetivo na relação adulto/criança. Com efeito, Lajolo (2001, p. 229) corrobora com estas informações históricas, argumentando que

a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, d'*aquele que não fala*, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.

Notadamente, temos um histórico de depreciação da infância e um não (re)conhecimento de sua especificidade que se reflete no substantivo que os nomeia. A criança não possui voz social e isso faz que tudo seja criado a partir da ótica do adulto. Tal aspecto se reflete na literatura produzida pelos adultos para as crianças.

Com o passar do tempo, a infância foi recebendo um olhar mais atencioso, que contribuiu para a percepção de sua peculiaridade. Compreenderam que cada criança possui uma personalidade, uma individualidade e a relevância dessa fase da vida para a formação humana.

Direcionando nosso olhar para a realidade brasileira, observa-se que “[...] a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (CUNHA, 1995, p. 23). Estamos impregnados por nossa própria história de dominação e subjugo que se reflete, inclusive, na literatura infantil brasileira, cuja tradição possui caráter transcultural.

No início do século XX, por exemplo, o autor Olavo Bilac produziu uma literatura escolar brasileira com finalidades educacionais específicas. Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (1991, p. 46) argumentam que entre

1920-1945 toma corpo a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições, bem como o interesse das editoras, algumas delas, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, dedicadas quase que exclusivamente ao mercado constituído pela infância. E, se Lobato abre o período com um *best-seller*, o sucesso não o abandona; nem a ele, nem ao gênero a que se consagra; o que suscita a adesão dos colegas de ofício, a maior parte originária da recente geração modernista.

Monteiro Lobato foi, então, o primeiro autor a se interessar pelo público infantil, fugindo dos padrões pedagógicos. Depois vieram outros autores modernistas, os quais apoiaram a causa e se enveredaram por esse novo mercado editorial.

Na esteira dos pressupostos estabelecidos por Lajolo e Zilberman (1991, p. 54), as obras de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

literatura infantil escritas nesse período buscam abarcar três aspectos: “o nacionalismo, a exploração da tradição popular consolidada em lendas e histórias e a inclinação educativa”, entretanto, esses elementos reprimiram a imaginação. Esse período foi um marco para a literatura infantil brasileira, ratificamos isso a partir de Monteiro Lobato, que ainda hoje é visto como um “paradigma industrial e estético da literatura infantil brasileira” e pela quantidade de obras juvenis que passaram a ser escritas.

Lemes e Enedino (2013) argumentam que a partir de 1940 e até 1960 surgiram muitas obras literárias, ocorrendo uma autonomia da literatura infantil com o surgimento de novos autores com propostas questionadoras, ideias ousadas e linguagem moderna.

Magnani (2001) corrobora alegando que, no final da década de 60, aconteceu a democratização do ensino, despontando um novo público urbano de classe média, consumidor de livros na escola. Houve um aumento de publicações que estimularam estudos e discussões a respeito das especificidades desse gênero literário, e isso auxiliou na diversidade de temas, tentando recuperar o *status* de arte, para além da tradição pedagógica e utilitária.

Entretanto, “Desde os primórdios, a *literatura infantil* surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (PALO; OLIVEIRA, 1998, p. 9). A literatura infantil é inferiorizada dentro do vasto campo da literatura e, na maioria das vezes, é classificada como pertencente à Pedagogia. Isso contribui para a falta de identidade desse gênero literário e, também, para a dificuldade de enxergá-la como objeto artístico.

Cunha (1995, p. 26) reforça essa problemática:

No entanto, é comum a idéia de que literatura infantil é subliteratura, um gênero menor. Esse mesmo preconceito parece-nos implícito na fala dos autores que dizem não escrever para crianças. Tais escritores, muitos deles excelentes, dão a impressão de se sentirem menos importantes do que os que fazem literatura para adultos.

E, por conta dessa desvalorização que os próprios escritores se impõem, Magnani (2001) aponta diversos problemas que os livros direcionados à infância apresentam: o risco de o objeto de imitação (mimese) ser um falso mundo da criança; privilegia a ótica do adulto; não leva em conta a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

complexidade do mundo e da vida.

Falta à literatura infantil ser resultado e lugar de transformação, pois o livro aparece como mercadoria para satisfazer consumidores. Ocorre, então, uma aproximação da literatura infantil à literatura trivial, cujas origens remetem ao folhetim do século XIX, na França. A produção em série de literatura infantil também se apresenta como um problema, uma vez que ocasiona a perda da noção de cópia única e da identidade do autor. Nessa verve, “Escrever para crianças não é dominar artifícios que venham a preencher um rótulo, mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomando parte no mundo da literatura” (TURCHI, 2004, p. 38). Talvez esta seja a maior dificuldade enfrentada por autores, editores, leitores, enfim por todos que se relacionam com a literatura infantil: conseguir dar *status* de Literatura, com letra maiúscula, para um gênero novo, desvalorizado e sem identidade.

Até a década de 70, fora a obra original, consistente e ainda atual de Monteiro Lobato, não se pode falar de literatura infantil brasileira como um sistema de obras e um conjunto de autores com uma produção estética regular destinada às crianças. A precariedade do gênero manifestava-se no descontínuo da qualidade estética dos textos, e na construção literária dirigida a um leitor implícito, imaginado por um adulto, num horizonte de dominação entre autor-texto-leitor. A partir dessa época, um conjunto de obras e escritores inaugura um período extremamente fértil na literatura infanto-juvenil brasileira. O que se chama de contemporaneidade da literatura infantil brasileira é uma maneira de perceber a ligação existente entre o estético e o ético, ligação que especifica a vitalidade de uma determinada época (TURCHI, 2004, p. 41-42).

Chegamos ao contexto temporal da obra objeto de nossa análise, ou seja, a contemporaneidade. Entretanto, trata-se de um texto dramático, o que nos obriga a situá-lo dentro do âmbito teatral; pois *A viagem de um barquinho* (1975) não contempla apenas o campo da literatura infantil, mas também o estreito universo do teatro infantil.

Na coxia literária: a especificidade do teatro infantil

O teatro infantil tem sua origem no teatro de bonecos e na encenação de textos adaptados da literatura mundial; portanto, nenhum texto específico para a infância.

Após a Segunda Guerra Mundial, começam a surgir na Europa diversas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

companhias dedicadas ao teatro para crianças. [...]

O surgimento de tais companhias traz consigo duas características novas ao teatro para crianças: o aparecimento de uma dramaturgia especializada e a profissionalização das companhias (LOMARDO, 1994, p. 23-24).

Acaso se considerarmos que a literatura infanto-juvenil fica no “entremeio” entre a Literatura e a Pedagogia; percebemos que o teatro infantil também está nesse mesmo “não lugar”, pois também era “visto como um instrumento de moralização” (LOMARDO, 1994, p. 14). Notadamente, pode-se considerar que a origem histórica do teatro infantil está na mesma frequência da origem da literatura infantil.

Ocorre que, na passagem do século XIX para o XX, “[...] a função pedagógica do teatro passa a ser vista com olhos mais cuidadosos, em função principalmente das propostas educacionais formuladas por Maria Montessori e John Dewey” em que houve o “reconhecimento da criança como um ser essencialmente ativo” buscando uma “observação cuidadosa das necessidades específicas da infância” (LOMARDO, 1994, p.18).

No Brasil, o teatro infantil começa a ser reconhecido como uma prática artística algo diferenciada a partir do século XX.

Designado durante muito tempo como “teatrinho”, diminutivo que bem pode caracterizar a visão do teatro infantil como uma “atividade menor”, ele tinha entre nós, nos primórdios, um caráter puramente pedagógico e patriótico, como se pode ver em Coelho Neto ou Figueiredo Pimentel. Eles escreveram pequenas comédias e monólogos, de grande ingenuidade, que as crianças recitavam, com a finalidade primordial de encantar os adultos, quase sempre parentes dos pequenos declamadores (CAMAROTTI, 1984, p. 17).

Importa mencionar que, por muito tempo, foi difícil enxergar o valor artístico do teatro infantil, haja vista que estava permeado por um contexto pedagógico/moralizante e até patriótico. O teatro infantil carrega em si o ranço histórico de tudo o que se refere à infância e à inferiorização que as atividades a ela relacionadas sofrem.

Para alguns estudos, o marco do teatro infantil brasileiro se encontra na encenação de *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti, em 1948, o qual sinaliza “[...] ao mesmo tempo a passagem do amadorismo para o profissionalismo e o início do teatro em que adultos representavam para crianças” (LOMARDO, 1994, p. 37). Antes disso, o teatro ficava sob a responsabilidade dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educadores e não dos artistas de teatro.

Podemos refletir que foi o surgimento de uma dramaturgia específica para a infância, haja vista que os autores começaram a pensar nos temas, na duração das peças e na adequação à faixa etária. Novamente, o teatro infantil recebeu um incentivo, “[...] na década de cinquenta, igualmente no Rio, com o aparecimento de Maria Clara Machado e seu *O Tablado*” (CAMAROTTI, 1984, p. 18).

No Brasil, a partir de 1970, o teatro infantil entra numa fase de intensa produção, passando a ter um caráter mais artístico. Nesse cenário:

Em 75, a Fundação Teatro Guaíra, de Curitiba, promove o Seminário de Teatro Infantil, que a partir de 76 se torna Encontro Nacional de Teatro Infantil, reunindo artistas e arte-educadores(as) de vários pontos do país, com a finalidade de levantar problemas e propor soluções para o teatro-educação e o teatro para crianças (LOMARDO, 1994, p. 65).

Durante este Seminário de Teatro Infantil, promovido pelo Teatro Guaíra, o texto *A viagem de um barquinho*, de Sylvia Orthof despontou; ganhando o primeiro lugar no concurso de dramaturgia, o que abriu caminho para a autora escrever outros gêneros literários e ganhar outros prêmios.

Sylvia Orthof nasceu no Rio de Janeiro/RJ, em 1932 e faleceu em Petrópolis/RJ, em 1997. Foi atriz, diretora, pesquisadora, professora de teatro e escritora, com um trabalho sempre voltado para as crianças. Segundo relatos da autora, que constam em sua biografia, “Foi pelo teatro, pela paixão pelas paixões, que me envolvi com livros” (ORTHOF, 1996, p. 15). Nesse período, Ruth Rocha era editora da revista *Recreio* e pediu que Sylvia Orthof lhe enviasse algumas histórias.

Para poder enviar vinte histórias, havia um segredo: eu começara a colecionar idéias que pensava que poderia transformar em teatro infantil. Tinha uma caixa lilás, cor de magia, onde colocava papezinhos, rabiscos, notícias de jornal, tudo que pudesse virar enredo. A caixa, desbotadinha, existe até hoje (ORTHOF, 1996, p. 42).

E assim Sylvia Orthof começou sua carreira de escritora. Certa vez afirmou: “Deixei de ser atriz, virei escritora. Isso aconteceu quando eu tinha quarenta e oito anos” (ORTHOF, 1996, p. 46). A autora escreveu mais de 120 livros entre contos, peças teatrais e poesias; todas as obras destinadas



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ao público infanto-juvenil.

No cenário artístico nacional, “Sem dúvida, a grande experiência teatral foi decisiva para a conquista de seu título literário, cuja nota marcante é o dinamismo dos acontecimentos, o humor solto e sadio, o riso contagiante” (COELHO, 1995, p. 1063). Todos esses ingredientes fizeram a obra de Sylvia Orthof tão prestigiada pelo público infanto-juvenil.

Por meio da leitura de sua biografia e de suas obras, percebemos que o teatro esteve presente em todos os momentos de sua vida. Foi ele a mola propulsora para despertar a escritora adormecida. Orthof consegue comparar o teatro com a escrita, conforme podemos verificar em um excerto de suas confissões: “Nunca ainda eu havia confessado que me apalhafava em palavras quando escrevia. A palavra escrita é silenciosa, espécie de mímica que vai tomando forma em símbolos, tal como gestos” (ORTHOF, 1996, p. 15).

A sua obra reflete a paixão pelo teatro e pelas crianças. A crítica de literatura infantil e pedagoga Fanny Abramovich relata que: “Sylvia Orthof é das poucas pessoas neste país que leva criança a sério e por isso dá para gente confiar nela, tenha a idade que tiver...” (ABRAMOVICH, 1986, Orelha do livro).

A artista apresenta um projeto estético repleto de humor em que reinam o universo da fantasia, da imaginação, chegando à beira do absurdo. É capaz de misturar fatos e personagens reais com coisas inventadas, em situações imprevisíveis e excitantes, permitindo “a comunicação com todas as faixas etárias” (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 160).

Neste ponto, percebemos a relevância de contextualizar a contemporaneidade, já que a obra dramática citada pertence a esta temporalidade.

Em busca de uma (in)definição de contemporaneidade

O conceito de contemporaneidade é algo de difícil delimitação; contudo, Giorgio Agamben (2009, p. 62-63) nos auxilia nesta tarefa. Para o teórico,

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Na esteira do pensamento teórico-crítico de Agamben, ser contemporâneo é estar “antenado” ao seu tempo, é perceber aquilo que precisa ser evidenciado e ter coragem de lançar os holofotes sobre determinada questão. O contemporâneo é aquele que “coloca o dedo na ferida” e traz à tona temas e questões complexas, que precisam ser abordados.

De acordo com os estudos de Karl Eric Schollammer (2009, p. 9), o contemporâneo busca o que há de mais obscuro para trazer à luz, pois “graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo”. Enxergar o tempo como ele é: com todos os seus problemas, diferenças e dificuldades, seja por identificação a outros períodos ou por distanciamento deles. Com efeito, “O contemporâneo é o intempestivo” (BARTHES *apud* SCHOLLHAMMER, 2009, p. 9). O improvável, o inesperado, o incomum é disso que trata a contemporaneidade.

Essas características da contemporaneidade reverberam na literatura infantil brasileira e, por consequência, no teatro infantil, mais especificamente na dramaturgia. Neste momento, então, faz-se necessário destacar o conceito de contemporaneidade na literatura infantil, apontado por Nelly Novaes Coelho (2000, p.151):

[...] o que define a *contemporaneidade* de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Percebemos que a visão tradicional pedagógico/moralizante da literatura infantil, que apresentava a “moral da história”, perde espaço e a criança começa a ser enxergada e tratada de forma real, dentro de sua particularidade. A literatura infantil contemporânea busca atender os anseios da criança auxiliando-a a se indagar sobre a vida e a se posicionar no mundo da qual faz parte. Dentro dessa perspectiva de cunho analítico, a crítica e teórica Nelly Novaes Coelho (1995, p. 63) arremata argumentando que:

Sopram novos ventos criadores, novas palavras de ordem: o experimentalismo com a linguagem, com a sua estrutura narrativa e com o visualismo do texto;



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive; questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada.

Traços e contornos estilístico-estruturais da literatura infantil/juvenil contemporânea: na ribalta textual, *A viagem de um barquinho*

A *viagem de um barquinho*, de Sylvia Orthof (1975) traz à cena dois protagonistas: o “Menino” e a “Lavadeira”, personagens que não possuem nome na trama, nem individualidade. A efabulação começa quando o “Menino”, logo após ter perdido seu barquinho, entra em cena chorando e encontra a “Lavadeira” lavando roupa num rio de brinquedo. A “Lavadeira” resolve ajudá-lo a encontrar o barquinho perdido. Para isso, iniciam uma longa viagem na qual conhecerão muitos personagens fantasiosos que auxiliarão nessa busca pelo objeto desaparecido. A obra teatral traz à baila valores relevantes para o ser humano: a perda, a separação, a busca do ente querido, a efemeridade da vida e a busca pela liberdade.

O texto dramático de Sylvia Orthof enquadra-se no contexto contemporâneo e, para a analisá-lo, podemos recorrer às características estilístico-estruturais da literatura infantil/juvenil contemporânea descritas por Nelly Novaes Coelho (2000, p.151-155). A autora aponta treze características da literatura infantil contemporânea e a obra *A viagem de um barquinho* (1975) se encaixa em oito delas. Os elementos apontados pela autora, que se dirigem especificamente ao gênero narrativo (seqüência narrativa, forma narrativa, voz narradora, consciência nativista e apelo à visualidade), não se aplicam à nossa investigação, pois nosso objeto é, fundamentalmente, o texto dramático.

A exemplaridade – lição de vida – não é mais utilizada. As obras de literatura infantil contemporâneas optam por abordar questões a serem solucionadas; auxiliando a criança a desenvolver a inteligência e o raciocínio. A obra dramática apresentada é composta por personagens humanas com um único problema a ser solucionado: encontrar o barquinho.

Para Coelho (2000), o tempo pode ser histórico, indeterminado ou mítico. Entretanto, o tempo, da obra dramática escolhida, pode ser classificado como linear, pois supomos que tem a duração de um dia. A encenação começa com o encontro da “Lavadeira” e do “Menino”; depois eles viajam em busca do barquinho, encontram vários personagens (“Sol”, “Cavaleiro Verde”,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

“Cavaleiro Azul”, “Sapo”, “Pirilampo”) até anoitecer. Eles dormem, o menino sonha com o barquinho (Personagem Sonho) e, ao acordar, encontram o barco crescido (Barco de Papel).

Outros itens apontados por Coelho (2000) estão presentes em *A viagem de um barquinho* (1975), de Sylvia Orthof, conforme veremos a seguir:

- A efabulação se inicia com a situação problema: a personagem “Lavadeira” entra, faz a cena de colocar o rio de tecido/brinquedo no palco e começa a lavar a roupa. Logo em seguida... “(APARECE UM MENINO, MUITO AFLITO, CHORANDO MUITO)” (FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 15). O problema a ser resolvido já está posto logo no início da peça.
- A configuração das personagens: personagem-tipo; personagem coletiva, bando, patota ou ainda grupo-personagem e personagem animal. No texto, a personagem-tipo é exemplificada pela “Fada-princesa” (personagem que agrega a beleza da princesa com os poderes mágicos da fada); já a personagem coletiva é composta pelos seguintes personagens: “Menino”, “Lavadeira”, “Patinete” e “Cavalo Verde”; como personagem animal, temos a presença de um “Sapo” e um “Pirilampo”.
- O uso da metalinguagem, com histórias que falam de si mesmas e do seu fazer-se. Temos, aqui, o espaço como auxiliar no dinamismo da ação; vejamos alguns exemplos:

(NO FUNDO BRANCO, A LAVADEIRA E O MENINO COMEÇAM A DESENHAR A PAISAGEM, ENQUANTO VIAJAM)

LAVADEIRA

Veja que linda árvore!

MENINO

Puxa! O caminho do rio é cheio de flores! (desenha flores) Como é linda a viagem!

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 23).

LAVADEIRA

Nessa estória, apareceu um sol...

MENINO

(DESENHA PELAS PAREDES COM GIZ) Um sol...

LAVADEIRA

E coisas de rio e de mar...

MENINO

(DESENHANDO UM BARCO) Coisas de barco...

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 38).



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

- A presença do humor e da intenção satírica. Podemos observar o humor durante todo o texto. Eis um exemplo:

FADA-PRINCESA

Príncipe? Já era! Ele vai acabar casando com uma Branca de Neve ou Cinderela, ou qualquer enjoadinha assim.

LAVADEIRA

E vai até cometer a infelicidade de “ser feliz para sempre”.

(FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA, 1975, p. 39).

- A alternância entre o real e o imaginário. A obra dramática apresenta personagens humanas, as quais estão em busca de uma resolução de um problema real: encontrar o barquinho. Importa acrescentar que a diegese é entremeada por personagens fantasiosos e fantásticos como “Sol”, “Cavaleiros Verde” e “Azul”, “Sapo”, “Pirilampo”, “Personagem do Sonho”, “Fada-princesa”, os quais auxiliam a encontrar o objeto almejado.

Considerações finais

Apesar de um histórico pautado em transmitir a visão do adulto em relação ao conteúdo dos textos literários infantis, atualmente editores e autores vem descobrindo seu espaço e modificando a forma de enxergar essa literatura. Se antes havia uma preocupação pedagógico/moralizante com a literatura direcionada a esse público, influenciada pela visão distorcida que se tinha da infância; hoje percebemos que essa literatura procura acompanhar o contexto contemporâneo, com histórias que exigem o raciocínio e se relacionam com problemas vivenciados pela criança, contribuindo para que contestem o mundo que as circunda.

Não é forçoso ponderar que Sylvia Orthof é um nome que desponta no universo da literatura infantil brasileira, nesse caso específico, do teatro infantil e, para além de classificá-la dentro de alguma categoria, podemos confirmar que a obra estudada está em sintonia com as ideias contemporâneas da literatura infantil elencadas pela crítica e teórica Nelly Novaes Coelho.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. [Orelha do livro]. In: ORTHOF, Sylvia. *Cabidelim, o doce monstinho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1986.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução de Vinicius Nicastro Honesco. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CAMAROTTI, Marco. *A linguagem no teatro infantil*. Edições Loyola: São Paulo, 1984.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: Séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA. *Cinco textos para teatro infantil*; coletânea das peças premiadas no Concurso Nacional de Textos para Teatro Infantil. Curitiba, GRAFIPAR, 1975.

GARCIA, Clóvis. O teatro para crianças em São Paulo. In: *O processo de construção de sentido no teatro infantil: do espaço mimético ao diegético*. Revista Usp 14, jun/ago 1992, p. 88 - 91.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de. (Orgs.). *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). *História social da infância no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMES, Gláucia dos Santos; ENEDINO, Wagner Corsino. O teatro, a escola e a formação do pequeno leitor: a dramaturgia infantil no cenário de Sylvia Orthof. In: *Anais do CENA*. Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 84 - 93.

LOMARDO, Fernando. *O que é teatro infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A literatura infanto-juvenil. In: *Leitura, literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ORTHOFF, Sylvia. *Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita*. São Paulo: Atual, 1996. – (Passando a limpo).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios).

SCHOLLHAMMER, Karl Eric. *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (Org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ENSINO E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO

Aline Cristina Pedrozo Pereira – Unesp - Bauru ⁷³
Prof^o Dr. Antonio Francisco Marques (Orientador)²

RESUMO

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o ensino dialógico, reflexivo e compreensivo, apresentando algumas outras reflexões de Bakhtin (2010), Vygotsky (2009) e Freire (1996; 2005) sobre a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem e na emancipação dos alunos, futuros cidadãos. Buscando auxiliar os professores na organização do ensino e aprendizagem dialógica, o trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica com reflexões sobre essa prática dialógica que tem como principal função proporcionar momentos de conhecimento científico e a reflexão e relação dos mesmos com a própria realidade, tomando-os como ferramentas para a transformação. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, embasada em Gil (2008), tem cunho qualitativo e busca-se, com ela, o estudo da aprendizagem dialógica e suas reflexões nos autores acima citados. Buscando relacionar a linguagem como instrumento necessário para a construção do conhecimento e o diálogo como fonte essencial das interações humanas, o trabalho traçou algumas relações entre linguagem, pensamento, diálogo, troca de conhecimento e formação do cidadão reflexivo, crítico de sua realidade e transformador do mesmo, todas características essenciais para a emancipação dos agentes sociais e conseqüentemente para a inclusão social dos mesmos. O caráter político da educação e dos professores também é discutido e visto como fundamental na mudança de cenário histórico e cultural da reprodução das ideologias e estruturas dominantes.

Palavras-chave: Diálogo. Aprendizagem. Emancipação.

1 INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem dialógica há tempos são discutidos nos vários campos da

⁷³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, E-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Marília. Professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho exercendo atividade de docência nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica, E-Mail: amarques@fc.unesp.br.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educação, porém poucas práticas significativas são vistas na escola.

Esse trabalho é um recorte da minha pesquisa para a dissertação de mestrado e tem como premissa que no processo de ensino e aprendizagem tanto o professor como o aluno são membros atuantes e assim, deve-se respeitar o conhecimento, a vivência e as reflexões de ambos que, juntos, trazem enriquecimentos e agregam cultura e historicidade a todas as discussões e manifestações. Essa troca só é permitida por meio da dialogicidade e do respeito entre todos os envolvidos.

Como professora há 12 anos, com experiência na Coordenação Pedagógica por um ano e na Supervisão Escolar por seis anos, percebo em minhas práticas e também na busca por pesquisas na área que o diálogo e a troca de informação entre professor/aluno e aluno/aluno são pouco utilizados como estratégias para o desenvolvimento da linguagem oral e tão pouco como meio de ensino. As trocas e aprendizagens no diálogo pela/na contradição, com vista na ampliação de conhecimentos como também na contraposição de ideias e ressignificações por meio das falas alheias, da exposição de informações e do conflito com os conhecimentos científicos são pouco salientados na escola.

Alguns autores criticam a relação de diálogo realizada na escola, justificando que o que mais se verifica na prática é o gerenciamento equivocado do professor que ou fica somente na reflexão dos alunos e não cresce em novos conhecimentos científicos ou vai direto a apresentação, pelo professor, do conhecimento científico sem antes problematizar os conhecimentos prévios e de proporcionar momentos de busca do conhecimento pelos alunos (GOÉS, 1997).

Esse é um grande desafio do ensino dialógico e ponto central dessa pesquisa que visa a garantia da relação entre todos os indivíduos nesse movimento do falar e problematizar, no respeito pelo posicionamento do outro, do aceitar ou negar afirmações, como também a apresentação do novo, do científico, não como verdade absoluta, mas como parte de uma história e de uma cultura que já foi estudou e pesquisou muito sobre o assunto e que, até o momento, chegou a muitas construções e compreensões desse mundo, tendo o professor como mediador dessa apropriação histórica e cultural do aluno.

O objetivo desse artigo é refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, voltando-se para a aprendizagem compreensiva e reflexiva por meio do diálogo, reflexões e ações embasados no conhecimento científico, relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos de forma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

planejada e sistematizada para que não fiquem no fazer empírico, mas que compreendam os conteúdos e suas relações com o mundo e com a vida.

Dessa forma, o trabalho, segundo Gil (2008) se propõe a fazer uma pesquisa bibliográfica, com base em livros e artigos, apresentando reflexões e caminhos para um ensino dialógico e reflexivo já estudados anteriormente e legitimados pela Ciência. A pesquisa também é qualitativa e segue o método dialético, considerando as várias nuances da realidade para uma interpretação dinâmica e totalizante dos fenômenos em questão, analisando não só os fatos, mas as contradições existentes nessa trajetória e as situações encontradas durante a pesquisa, discutindo e relacionando com as teorias.

Para compreender melhor as relações de linguagem com o aprendizado mais crítico e reflexivo, este trabalho utilizará como referência fundamental os estudos de Bakhtin (2010) quanto a linguagem, enfatizando as diferentes vozes e ideologias presentes na formação do pensamento, Vygotsky (2009) quanto a relação linguagem e pensamento como também o aprendizado em meio social de forma inter e intrapsíquica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e Freire (1996, 2005) sobre a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem e na emancipação dos alunos, futuros cidadãos.

2- A LINGUAGEM E A FORMAÇÃO DO AGENTE SOCIAL: APRENDIZAGENS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

A linguagem, por muitos autores, é ressaltada como essencial na constituição do homem e no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Vygotsky (2009) ressalta que toda aprendizagem parte do plano social, intersubjetivo, até ser apropriada no plano intrasubjetivo, individual, e essa apropriação só acontece por meio de interações das quais a linguagem é parte essencial. Nesse sentido, resgata-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, cujo indivíduo que está em seu nível de desenvolvimento real, com pouco conhecimento sobre um assunto, em interação com o outro, aprende e ressignifica o que conhecia, passando a realizar o que sozinho ainda não conseguia e chegando ao seu nível de desenvolvimento potencial



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

após essa interação que pode ser retomada e ressignificada com novas e novas interações.

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é dialógica, ou seja, ocorre na interação e comunicação entre os membros dessa relação, a linguagem, como instrumento de ensino e de aprendizagem, não pode ser uma via de mão única, mas sim uma ligação, uma ferramenta entre duas ou mais pessoas para que haja a comunicação, compreensão e apropriação de conhecimentos.

Freire (2005), por meio de muitas reflexões, vai elevar o diálogo a um grau de importância muito grande na aprendizagem e na transformação da realidade que irradia por muitas outras teorias até hoje estabelecidas. Para ele, o diálogo é parte da natureza humana e é por meio dele que nos diferenciamos de outras espécies e assumimos o caráter de criador e transformador. Ele ainda ressalta que é no diálogo que conhecemos o mundo e temos a chance de analisá-lo, discutí-lo e transformá-lo. Ele ainda enfatiza que se a educação promove o diálogo, ela certamente emancipará, mas se não promove, ela não terá grande valia, pois ficará apenas depositada em mente, mas não será levada como ferramenta de transformação.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

O caráter político que Freire (2005) ressalta é exatamente esse, uma educação que colocará o aluno no diálogo e que se utilizará da linguagem e das interações como ferramenta para aprimorar o pensamento e consequentemente entender todas as nuances desse mundo e analisar o que é positivo e o que precisa ser modificado. Uma educação crítica que reverte sistemas existentes e que não mais reproduz, mas sim cria novas possibilidades, novos horizontes. O grande temor dos sistemas vigentes é essa transformação e a opressão está diretamente ligada a uma pedagogia que não promove o diálogo.

Freire chama a atenção para essa relação e enfatiza que:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

Uma educação que dá a palavra ao aluno, que o faz refletir e dialogar sobre suas condições está à procura da pronúncia do mundo, mas grande parte dos sistemas dominantes não querem que essa pronúncia seja feita, pois por trás de cada uma delas, haverá a reflexão e o homem com sua natureza também transformadora poderá modificar o que se vem reproduzindo a muito tempo.

Paulo Freire (2005) enfatiza que o diálogo é o recurso que garante uma educação libertadora e reflexiva e ainda assinala que a mera transmissão do conhecimento, “depósito de informação”, característica do modelo tradicional de ensino, só faz reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (FREIRE, 2005, p. 46)

A afirmação de Freire (2005) é bastante direta quanto ao homem dialógico, que quando formado, não mais entende o mundo como uma situação pronta e acabada, mas sim como um processo de constantes mudanças e portanto encara os desafios, criando e recriando formas de melhorá-lo. A formação dialógica, assim, não é somente uma metodologia de ensino, mas uma decisão ou intenção política do educador em formar esse homem dialógico ou não.

Bakhtin (2010) assinala também alguns aspectos, enquanto filosofia da linguagem, que nos faz pensar e relacionar as discussões deste trabalho: “em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?” (BAKHTIN, 2010, p.13).



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Pelo método sociológico, o autor relaciona a linguagem com a infraestrutura e superestrutura, assinalando que a linguagem oral e escrita é determinada pelas esferas de dominação humana e que ela é praticamente mais um instrumento de luta de classes, cheia de ideologias e signos, de valores semiotizados que são disseminados nos diálogos. Assim todo discurso, todo diálogo tem um valor que pode ser de dominação e de reprodução ou, pelo contrário, também pode ser de libertação.

Com essa citação, pode-se verificar a importância do professor como promotor de reflexões sobre as formas e sistemas políticos, econômicos e sociais que determinam a infraestrutura e superestrutura para que haja a possibilidade de análise das mesmas e da busca por novas formas de organização, após o suporte e conhecimento escolar e de mundo que os empoderem para a luta contra a divisão e/ou hegemonia de classes.

Destaca-se em Bakhtin (2010) a mudança de sentido da fala que antes era vista ou somente como expressão do interior do falante (subjativismo idealista) ou somente expressão do que abstrai do exterior, da sociedade (objetivismo abstrato) e que, nessa visão bakhtiniana, passa a ser vista como um dualismo entre a linguagem interior versus a linguagem exterior, uma vez que o social interfere na constituição do indivíduo como também no princípio da alteridade, onde a minha dimensão do eu é feita a partir do outro, sendo a palavra, ou as palavras, a semiotização dessas minhas vivências, aprendizagens e formações (BAKHTIN, 2010).

Não é a reprodução dos outros, mas a reflexão e as relações que cada indivíduo faz do que já aprendeu, leu, ouviu, ou seja tematizou, que forma a consciência. Assim, o diálogo entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, é meio para a semiotização do mundo e para o entendimento das relações estabelecidas nele.

Volta-se aqui em Freire (1996) ressaltando a importância da autonomia dos professores e alunos, sendo que aos professores cabe a autonomia de compor seu currículo e sua fala que assume, em seu caráter político, a responsabilidade de formar cidadãos críticos capazes de refletir sua realidade e transformá-la e, aos alunos, cabe a autonomia de conhecer, relacionar, decidir caminhos e assumir um papel transformador dessa realidade.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O diálogo promove essa aprendizagem mais crítica e reflexiva e abre espaço para novas visões, vivências e opiniões que formam um ser humano pleno e responsável por mudanças não somente suas, mas de uma coletividade, de uma formação social.

O pensamento de Bakhtin (2010) e Freire (1996, 2005) corroboram com o de Vygotsky (2009), pois todos assinalam que a formação do indivíduo parte das relações interpessoais (sociais) para as intrapessoais (individuais), ou seja o social contribui para o desenvolvimento do indivíduo. Ainda assinala Vygotsky, que estas relações são feitas por instrumentos e signos, sendo a linguagem um desses, desenvolvendo as funções psicológicas superiores e a formação do pensamento e das ações de cada participante.

Bakhtin (2010) considera no dialogismo as vozes do outro como reflexo das falas de cada sujeito e a resignificação ou incorporação realizada nessa ação do falar. Assim, o diálogo é, para Bakhtin, vários enunciados que se entrelaçam e formam novos e novos enunciados, com alternância entre eles e com a presença reforçada da fala responsiva, relacionando com o contexto, com a história e estrutura política, econômica, social, cultural, sendo a educação, a escola, instrumentos essenciais para a promoção desse espaço de diálogo e de trocas de conhecimentos cultural e científico.

Paulo Freire em seus diversos livros e depoimentos enfatizava que utilizava a estratégias dialógicas para fazer uma educação problematizadora e de gerenciamento de conflitos. Os alunos sempre eram chamados a participar das discussões, a buscar soluções e comprometiam-se com a sua aprendizagem de forma crítica e criativa, pois nesse processo, eles davam novo sentido a esta aprendizagem ao fazerem relações com sua realidade. Dessa forma, o professor tem o papel de ajudar nessa articulação das ideias do grupo e encaminhar as discussões. Essa estratégia era chamada de círculo de cultura.

Nesta mesma visão e entendimento, Vygotsky (2009) enfatiza que o conhecimento se dá nas interações com o outro e com o meio através de signos que materializam o conhecimento, sendo a palavra um signo essencial nesse processo, o que dá sentido ao que está sendo conhecido. Assim, o professor é um mediador desse processo e é ele o responsável por realizar a “relação intercomplementar de troca” entre ser humano, seus semelhantes e seu mundo. Essa relação é ressaltada como um processo que se constrói a própria palavra ou o pensamento por meio dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

signos, sendo fundamental nas relações e generalizações entre aprendizagens e auxiliando na passagem dos estágios psíquicos inferiores para os superiores.

É por meio dessas trocas, com essa construção interativa e social que os alunos conhecem, interiorizam e constroem o mundo.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados, é necessário ressaltar que a escola precisa ser transformada, dar maior valor aos conhecimentos dos alunos, as discussões entre os participantes do processo de conhecimento do mundo e as reflexões acerca dos diversos fatores que o compõem.

A luta, então, é contra a educação bancária que ainda é mantida na maioria das escolas, e em favor de uma educação que relacione os conhecimentos eruditos e históricos às vivências e a participação dos indivíduos na sociedade.

Cabe lembrar o papel do professor e da educação enquanto atos políticos embuídos de responsabilidade na formação do indivíduo e para a erradicação ou, pelo menos diminuição, das relações de domínio e alienação como também do compromisso com o ensino dos conteúdos necessários para trilharem o caminho da emancipação.

Dessa forma, esse trabalho enfatiza a necessidade de um ensino voltado ao diálogo de forma planejada e sistematizada para que não se construa novas formas de ensino que fingem as interações entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem, mas que façam, realmente, uma nova forma de ensino na construção conjunta de saberes culturais e científicos relacionados a aspectos sociais, econômicos e políticos e formando cidadãos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Iara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. In GÓES, M. C., e SMOLKA, A. M. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11-28.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Messias da Silva Rocha. Professora de Educação Infantil⁷⁴.

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um estudo sobre a importância da prática pedagógica envolvendo a leitura desde a Educação Infantil. A leitura é uma prática necessária e importante na vida das crianças desde muito pequenas, pois contribui significativamente para desenvolvimento do raciocínio, senso crítico e a capacidade de interpretação. Dessa maneira, a fim de alcançar o objetivo citado, desenvolvemos um projeto de leitura envolvendo uma turma de crianças com idade entre 03 e 05 (três e cinco) anos em um Centro de Educação Infantil localizado na cidade de Três Lagoas, município do estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa que teve como foco a análise crítica da pedagógica envolvendo o tema leitura. O percurso metodológico envolveu, na abordagem qualitativa, a pesquisa de revisão bibliográfica sobre o assunto no qual nos utilizamos das contribuições de Solé (1998), Foucambert (1994), Bettelheim (2007), Baldi (2009), do próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e outras publicações produzidas pelo Governo Federal bem como a elaboração, desenvolvimento e análise de um projeto de intervenção que contou com a leitura e exploração de diversas atividades envolvendo livros de literatura. Podemos concluir que as experiências obtidas a partir do estudo e reflexão da prática possibilitaram um novo olhar sobre como envolver as crianças no mundo da leitura. Houve uma mudança qualitativa na metodologia de contação de história por mim realizada e isso foi possível por meio das técnicas aprendidas ao longo da pesquisa teórica. Ao final, conclui-se pela eficácia deste instrumento de ensino, ressaltando não ser necessário que a criança esteja alfabetizada para aprender com a leitura.

Palavras chaves: Criança. Formação de leitores. Leitura. Contação de histórias.

Introdução

Ainda hoje, dentro da Educação, a leitura não tem total reconhecimento com relação ao bem que proporciona na vida das crianças. Muitas pessoas, leigas no assunto, não acreditam que seja possível despertar o gosto pela leitura nas crianças ainda não alfabetizadas. Há um movimento que mostra que é necessário que primeiro haja a alfabetização, ou seja, a aquisição do código e por isso mesmo acabam esquecendo-se que todos os seres humanos tem contato com a leitura o tempo todo,

⁷⁴ Professora da Rede Pública do Município de Tres Lagoas e do ensino fundamental de Castilho, proffernanda.cast@hotmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

já que nossa sociedade é grafocêntrica, ou seja, a escrita é parte constitutiva de várias atividades do cotidiano.

Hoje, temos contato com textos escritos em panfletos, anúncios, outdoors, painéis, revistas, jornais, noticiários televisivos, visores digitais de aparelhos eletrônicos, cartazes, livros, placas, faixas entre outros que estão espalhados pela cidade. Em meio a este cenário, onde a tecnologia digital viaja a velocidades cada vez mais impressionantes e milhares de informações são trocadas por meios ainda mais inovadores como *e-mails*, *whatsapp*, *facebook* e outros, seria correto imaginar que o incentivo à leitura ocorreria naturalmente. Porém, a triste realidade é outra: os livros estão ficando esquecidos. Eles já não possuem o mesmo valor e importância para as pessoas, especialmente para as que não estudam, no caso da pesquisa, para as crianças que ainda não estejam matriculadas no Ensino Fundamental.

Foi pensando nas inúmeras contribuições que os livros podem propiciar às crianças que me senti motivada a trabalhar esse tema. Trata-se de uma forma de mostrar que é possível proporcionar momentos agradáveis por meio de práticas que envolvem a leitura, por meio da literatura. Minha prática enquanto docente me leva a acreditar que ele é um dos caminhos que levam ao desenvolvimento da imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Nesse sentido, a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência final do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, que objetiva a elaboração de um artigo que apresente uma reflexão sobre a prática culminou com meu anseio, o de desenvolver um plano de ação que envolvesse a importância da leitura. E, mais do que isso: analisar a prática realizada. Sei que analisar a própria prática ao mesmo tempo em que é uma necessidade, torna-se um desafio porque o professor se vê como autor e como sujeito da/na prática.

Nessa esteira de pensamento, o principal objetivo é realizar um estudo sobre a importância da leitura. A leitura é vista como uma prática necessária e importante na vida das crianças, especialmente aquelas com idades entre 03 e 05 (três e cinco) anos, pois é uma atividade que contribui significativamente para desenvolvermos o raciocínio, a linguagem, o senso crítico e a capacidade de interpretação.

O referencial teórico que nos ampara e que possibilitou a revisão bibliográfica foram as contribuições de Solé (1998), Foucambert (1994), Bettelheim (2007), Baldi (2009), o Referencial



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e outras publicações produzidas pelo Governo Federal. O desenvolvimento de um projeto de intervenção fora realizado em um Centro de Educação Infantil da rede pública de Três Lagoas, município do estado de Mato Grosso do Sul. E os resultados das experiências foram obtidos a partir do que fora aplicado na sala de atividades e no pátio, local em que as ações foram desenvolvidas junto às crianças.

A importância da leitura

Seguindo o principal objetivo desse trabalho, discutimos nesse tópico a importância da leitura. Partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática importante na vida das crianças, pois é uma atividade que contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem, do senso crítico, da capacidade de interpretação além de outros benefícios.

De acordo com Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, ANO, vol. III, p. 143), “a leitura de história é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em tempos e lugares que não o seu”. Isto posto, é mais do que correto assegurar que a leitura é a chave que dá acesso a outros mundos, sendo ela capaz de desenvolver a compreensão, a comunicação e ampliar horizontes.

Seguindo essa linha de raciocínio, retomamos o que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil asseguram. Segundo tais Diretrizes, a criança deve ser vista como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Artigo 4º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 – ME).

Apesar desta afirmação que está posta legalmente, muitas crianças não têm acesso a um ambiente que permite que a citação acima tome materialidade na vida das crianças, outras nem são vistas como sujeito de direitos. A experiência docente voltada para o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil me habilita afirmar que, através da leitura, a criança é capaz de ampliar seu vocabulário conhecendo palavras novas, sendo incentivadas a elaborar seus próprios conceitos.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

E, no que se refere à literatura, o trabalho com contos clássicos tornam as atividades mais atrativas, dinâmicas e mais próxima da realidade dos alunos, despertando a fantasia e a imaginação ao mesmo tempo em que atrai e mantém a atenção da criança. Nesse sentido, vale lembrar o que fora formulado por Bettelheim de que “Todos os bons contos de fadas têm vários níveis de significados; só a criança pode saber quais aqueles que são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos desses contos [...]” (BETTELHEIM, 2007, p, 236).

Coelho (2000) também contribui com este raciocínio ao afirmar que “Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Tais especificidades levam a criança a refletir, agir e a tomar decisões de maneira que reproduza seus pensamentos com fidelidade, segundo sua vida, valorizando a língua como veículo de comunicação e expressão, abrangendo ao mesmo tempo o desenvolvimento da linguagem, leitura e escrita.

Uma vez que ouvir e participar ativamente de momentos que envolvem a contação de história, contribui no desenvolvimento da linguagem, assim como outros professores, defendo a ideia de que não há a necessidade da criança estar alfabetizada para estar envolvida com a leitura. Para alicerçar o que afirmo, recorro a Nelly Coelho. De acordo com a autora o pré-leitor se divide em duas fases, sendo: A **Primeira Infância (dos 15/17 meses aos 3 anos)** na qual a criança inicia o descobrimento da realidade ao seu redor, fundamentalmente pelo tato e contatos afetivos. E a **Segunda Infância (a partir dos 2/3 anos)** na qual inicia a predominação de valores vitais (saúde) e sensoriais (prazer ou carências físicas ou afetivas) e onde há a transição da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. (COELHO, 2000, p.33).

Esse pensamento também é partilhado por outros autores que desenvolvem pesquisa e estudo na área, como se percebe na afirmação de que

é muito importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1989, p.16)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Para os já mencionados autores e outros estudiosos, a criança da educação infantil é aquela que está adentrando no mundo da leitura e escrita, que está aprendendo que o código escrito tem um significado. Por isso, ao participar de situações que envolvem a leitura ela sendo estimulada para o desenvolvimento da mesma, ou seja, a mesma que é classificada por Coelho como pré-leitor.

Diante do exposto, para que as crianças se tornem efetivamente leitoras e autoras dos próprios textos, é necessário que, em algum momento do processo, adquiram conhecimentos - não apenas os específicos do código alfabético, mas que adquiram também aqueles que influenciam a imaginação fluente, tornando-as capazes de desenvolver textos criativos. Isso acontecerá se essas crianças tiverem acesso ao mundo letrado, pois é ele que faculta a aprendizagem de uma forma específica de atividade intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na área de Língua Portuguesa, permite-nos reconhecer que os livros são necessários para aquisição do conhecimento, dando acesso ao prazer pela leitura oferecido pelos manuscritos, mesmo vivendo na era da tecnologia. Há, nesse sentido, grande importância das histórias desde os primeiros anos de vida, já que o contato com os livros beneficia as crianças por estarem diretamente relacionadas não apenas com o mundo imaginário, mas também com a realidade do mundo. Isso sem contar que este processo oferece base teórica para quem tem/adquire o hábito de ler.

Rego (1985) nos afirma: “as crianças descobrem sobre a língua escrita antes de aprender a ler”. Através dessa afirmativa percebemos que da mesma forma que a criança adquire a linguagem através das suas interações que foram significativas, igualmente acontece com a leitura e escrita: quando se amplia o vocabulário, a pronúncia das palavras e seus usos, favorece o processo de alfabetização.

O mundo encantado representado pelas fábulas, mitologias, contos de fadas ajudam a formar a personalidade do leitor que interioriza os valores que podem estar ou não explícitos nas histórias infantis como se vê na explicação:

Os Contos de Fadas fascinam porque são maravilhosamente transmitidos por meio da tradição oral, (de forma transgeracional de uma geração à outra), em momentos mágicos de encontro das infâncias (da infância de uma criança e de um adulto que foi criança). Também porque este é um dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

preciosos meios que temos – e temos poucos meios, se comparados com os recursos psíquicos do adulto – quando somos crianças, para lidar com situações desagradáveis e resolver conflitos pessoais. Esta é, na verdade, uma forma de proteger as crianças, já que por seu intermédio a criança lida com seus medos e emoções. Outro aspecto relevante dos contos tradicionais é a esperança que supõem: o final feliz, a transformação, por vezes o perdão e, mais frequentemente, a punição exemplar, sugerem justiça, insuflam esperança, fé no futuro. Mais um motivo pelo qual estas histórias são tão fascinantes é o fato de que tratam dos temas angustiantes da humanidade: a origem da vida, a morte, o abandono, a perda dos pais e também a sexualidade. Finalmente, estas histórias, desenhos e canções abordam a criação e vivência de mundos imaginários, mundos que não existem – mas, quem sabe? (FORTUNA, 2005, p.21, 22)

Percebemos vários elementos que marcam a presença do deslumbramento nos contos de fadas. A criança carece desse sentimento mesmo que imaginário, geralmente encontrado nas histórias que sua cultura lhe oferece e em suas brincadeiras. Reforçando a ideia, temos que,

Quando a leitura é uma necessidade, um “gosto” apreciado no ambiente em que a criança vive, se é partilhada, usufruída em comum, a criança desenvolverá o quanto puder a capacidade de ler, mesmo que ainda não conheça, não domine a letra, a palavra escrita (MOTA, 2004, s/p)

É necessário tanto para formação intelectual quanto psíquica, de qualquer criança ouvir inúmeras histórias, pois é através dos livros, músicas e poesias que a criança descobre o valor de ouvir e recontar história além das contribuições com a formação de sua personalidade, de emoções. Ouvir diferentes histórias vai refinando o gosto do leitor para certas leituras. Parafraseando o PCN de Língua Portuguesa (1997), as leituras de escolha pessoal são situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor. Essas práticas se configuram em práticas de letramento. Dessa maneira,

A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. Isso é especialmente importante quando as crianças provêm de comunidades pouco letradas, em que têm pouca oportunidade de presenciar atos de leitura e escrita junto com parceiros mais experientes. Nesse caso, o professor torna-se uma referência



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

bastante importante. Se a educação infantil trouxer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades. (BRASIL, Vol 3, 1998, p.140)

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever. A este respeito, Baldi (2009) acrescenta a existência de vários tipos de leitura como a leitura individualizada, socializada, mediada. Enquanto Solé (1998) demonstra as finalidades da leitura: seja para informar, para dar instruções, para aprender, para revisar a própria escrita, para obter informação de caráter geral, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta.

Ler é descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo à nossa volta. Assim, desde a Educação Infantil é importante trabalhar no sentido de que as crianças tornem-se leitora dos textos que circulam no social e não apenas focar-se na leitura de textos que priorizam a leitura com intuito da alfabetização. Sabemos que a leitura permite viajar para lugares longes, viver em várias épocas da história; tudo isso é possível ao abrirmos um livro. Com a leitura é possível viver as mais incríveis aventuras, conhecer diversas biografias e até mesmo opiniões dos escritores.

Em maio de 2012, a revista *Educar Para Crescer*, da Editora Abril, publicou o artigo “Por que é importante gostar de ler”, produzido pela jornalista Beatriz Levischi. No texto, ela relata que durante suas pesquisas surgiu a pergunta: Por que é importante gostar de ler? Para obter esta resposta ela perguntou a renomados escritores mundiais “Como os livros mudaram suas vidas?”. As respostas obtidas por ela oferecem reforço de peso à nossa argumentação quanto à importância de incentivarmos a leitura ainda durante a infância, destacamos algumas:

Minha mãe, uma jovem viúva gentil e carinhosa, tinha pouca instrução. Menino solitário, meu lazer era ler. Esse hábito me permitiu seguir a profissão de jornalista. Os livros pariram o escritor que eu sou, o homem feliz que consegui ser. Do mesmo jeito que é preciso gostar de respirar e de comer para que se continue vivo, é preciso gostar de ler para sobreviver dignamente num século em que todo o conhecimento encontra-se escrito. Quem não lê está condenado à exclusão, ao desemprego e à infelicidade. Eu fico triste quando ouço uma criança dizer que ler é chato. Ela deveria saber que, para a vida, chato é ser burro! (BANDEIRA, Pedro)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Na minha casa, todo mundo lia. Eu comecei aos 4 anos e o mundo se abriu para mim. Aprender a ler é uma grande aventura. Abre os olhos, os ouvidos, a cabeça. Cria interesses, desperta a curiosidade. A leitura dá uma chance às melhores emoções. Trata-se de uma doença infecciosa - uma vez exposta a essa contaminação, a maioria vai gostar. O livro é o melhor amigo de uma pessoa. Um brinquedo diferente, que nunca acaba. Um objeto mágico, maior por dentro do que por fora. Cabe um dinossauro, um castelo, um trem. E só abre quando der vontade. (BELINKY, Tatiana)

Diante desses relatos, podemos afirmar que ensinar a criança a ler, a utilizar a leitura como instrumento de crescimento pessoal, pode ser considerada uma das mais desafiadoras missões dos educadores, já que é o caminho mais breve para a conquista de novos conhecimentos, de informações e uma fonte fecunda de histórias interessantes e personagens divertidos. O ato de ler instiga a curiosidade, estimulando o leitor a aumentar seu repertório literário e a desenvolver o hábito da leitura.

Na prática percebemos uma distância entre o discurso oficial e o que o acontece nos espaços educativos em que a falta de espaço e de estímulo dos gestores não respalda os professores para o desenvolvimento de práticas de incentivo à leitura. Entretanto, temos a ideia de que o educador tem que ser exemplo, sendo modelo de leitor para que os seus alunos possam despertar para o mundo da leitura (SOLÈ, 1995). É preciso encontrar tempo e espaço para a vivência de momentos de “ler por ler, ler para si mesmo, sem finalidade que não a de sentir o prazer de ler” em todos os níveis da escolaridade.

Reflexões sobre a prática desenvolvida

Nas instituições, de uma forma geral, tem poucos livros disponíveis para que o professor trabalhe com a leitura. Em algumas instituições há um profissional que atua na biblioteca cujo acervo nem sempre é diversificado. Entretanto, na realidade dos Centros de Educação infantil do município, não há o bibliotecário nem existência de uma sala destinada à leitura, sendo necessário que o professor interessado monte um cantinho para a leitura dentro da sala de aula.

A ausência de uma biblioteca ou sala específica para leitura não podem se configurar em



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

fatores impeditivos para a prática de leitura. Por isso, busquei desenvolver um projeto com as crianças que se configurou em um trabalho conjunto, participativo e comprometido, com o objetivo de ajudar as crianças a desenvolver o gosto pela leitura.

Assim, num primeiro momento proporcionei que as crianças tivessem acesso a variados livros. Foi possível ver o interesse das crianças pela literatura quanto ao gosto por determinada obra, o meu estímulo quanto aos cuidados ao manipularem esses materiais, os sentimentos e sensações adquiridos a partir da contação de histórias e outros. O projeto de intervenção, ou plano de ação como nos foi solicitado, como parte integrante do TCC, para realizar foi desenvolvido em um CEI localizado na periferia da cidade, município de Três Lagoas-MS.

O *lôcus* precisamente se deu na sala, que sou professora e portanto, desenvolvi o projeto, tinha 24 alunos do maternal III, com a faixa etária de 3 a 4 anos. Meu objetivo nesse primeiro momento foi verificar as estratégias que utilizo para despertar o interesse pela leitura. Após apresentar os livros para as crianças, passei a contar duas histórias diárias, utilizava diferentes estratégias: leitura feita pelo professor posterior pelo aluno (reconto mesmo “sem saber ler”), dramatização.

Por existir poucos livros no C.E.I e ficarem na sala da coordenação pedagógica, a professora utiliza livros de seu acervo pessoal ou pega emprestado da outra Unidade Escolar em que trabalha no período contrário. Assim, visando ampliar o acervo para que as crianças tivessem acesso a mais obras, tomei a iniciativa com recursos próprios de fazer uma rifa para arrecadar dinheiro e comprar livros para que os alunos pudessem ter acesso a leitura. Os pais das crianças foram convidados a participar e participaram de todo o processo, desde a escolha do objeto a ser rifado.

Com o dinheiro arrecado foi adquirido vários clássicos, livros grandes que ajudam muito na manipulação e visualização das figuras, alguns jogos de memória e dominós com figuras feitos em madeira. O valor angariado e o que foi comprado com ele fora apresentado para os pais e funcionários, tudo mediante nota fiscal. Os pais ficaram satisfeitos com o resultado e também manipularam os livros, viram os jogos enfim, exploraram o material. Essa atitude foi tomada por acreditar que é dever da escola e de um CEI promover um ambiente alfabetizador. Entretanto,

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (BRASIL, Vol 3, 1998, p.151)

Os livros são ferramentas fundamentais para a exploração da leitura. Então proporcionei contação de histórias dentro e fora da sala de atividades, na quadra de esportes do bairro que fica em frente do C.E.I. Sabendo que foram vários os livros utilizados durante o projeto que teve a duração de 1 (um) mês, escolhi relatar aqui mais detalhadamente os resultados obtidos com “Balas, bombons e caramelos”, da escritora Ana Maria Machado, em volume com ilustrações de Elisabeth Teixeira e produção feita pela editora Altea.

O trabalho com esta obra resultou na produção de cartazes em que as crianças mostraram alimentos que são prejudiciais à saúde dos dentes. Elas retrataram, através da pintura dos dentes: profissionais responsáveis por cuidar dos dentes e itens de higiene necessários para uma boa escovação. Para a atividade utilizaram lápis de cor, giz de cera, tinta guache e tinta relevo.

Do mesmo livro foi feito o reconto, pelas crianças, da história “Balas, bombons e caramelos”. Eu mediava o tempo todo e, ao mesmo tempo, proporcionava autonomia para as crianças. Elas apontavam no livro e ressaltavam os detalhes das cenas contadas, como por exemplo, a necessidade de manter a higiene bucal após o consumo das guloseimas.

Assim, embora não fosse a pretensão inicial, por meio da leitura deste livro foi estimulado a escovação diária após o almoço e outros cuidados. Antes de ter o trabalho desenvolvido os alunos não sentiam a necessidade deste hábito. Outro dado importante é que começaram a cobrar dos pais a prática da escovação diária. Essa informação me foi relatada pelos pais das crianças. Relataram ainda que os filhos pediam para escovar e mandavam que escovassem os dentes dos outros membros da família, ou seja, todos da família deveriam manter os dentes higienizados.

Devido à amplitude que o projeto foi tomando, tive a ideia - que se realizou - de pedir emprestado de um consultório dentário uma dentadura de silicone. Com ela foi possível mostrar que aqueles dentes, os da dentadura, eram iguais aos de cada coleguinha e os da professora. Também



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

mostrei às crianças próteses onde foi possível observar quatro dentes cariados em estágios diferentes. Com o apoio dessa prótese foi possível mostrar para as crianças o avanço da cárie nos dentes.

O dentista que concedeu o material elogiou a ideia e emprestou dentes naturais extraídos em diferentes estados de conservação: com e sem raízes, sadios e cariados. Esses dentes estavam em vidros transparentes para os alunos visualizassem.

Uma pastilha na cor púrpura foi oferecida aos alunos, essa tinha como objetivo revelar a placa bacteriana nos dentes. Após o efeito, cada criança observou seus dentes através do espelho. A seguir, os alunos receberam creme dental infantil e escova dental, para fazer sua higiene bucal.

No CEI onde o projeto foi desenvolvido existe um kit higiene que contém uma arcada dentária, uma escova, um creme dental e um fio dental todos com tamanho maior que o natural que facilitam que os alunos manipulem corretamente. Levei esse kit para a sala várias vezes para que as crianças melhor visualizassem os detalhes e como fazer a escovação corretamente. A atividade como kit também objetivou mostrar como é a boca, gengiva, dentes, língua, ou seja, conhecer a função de cada um para o organismo. Percebi que as atividades desenvolvidas possibilitaram que as crianças avançassem “[...] para além das primeiras idéias e concepções acerca dos assuntos que se pretende trabalhar com as crianças.” Ou seja, da importância da leitura como fonte de conhecimento e , no caso específico de hábitos de higiene. (BRASIL, 1998, Vol. 3, p.195)

Muitos conteúdos podem ser trabalhados através da leitura o que foi comprovado, várias atividades foram desenvolvidas a partir do livro. E o mais importante foi que o projeto se estendeu para todo o Centro de Educação Infantil, sendo adotado e modificado para atender as diferentes turmas e faixa etária, com nome “Cáries nos meus dentes, nunca mais!”. Isso fez com que eu refletisse sobre minha prática e perceber que, com planejamento e comprometimento é possível fazer a diferença na vida das crianças, e na minha também como educadora.

Outro recurso utilizado e com grande aceitação pelas crianças foi a teatralização de algumas histórias infantis. Constantemente proporcionava aos alunos momentos que pudessem manipular os livros sendo em sala de atividade ou áreas externas do C.E.I. Proporcionava contação de histórias através de palitoques, fantoches e leitura de clássicos. Outra aceitação foi a dramatização de algumas histórias infantis, sendo que a narrativa aliada à caracterização e a interpretação da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

personagem Branca de Neve, prendeu a atenção dos pequenos de tal forma que queriam fazer parte do “elenco”, representando seus personagens preferidos. Para a contação dessa história me vesti de Branca de Neve. Ao fazer parte do enredo da história as crianças quiseram mudar seus trajes e o faz de conta tomou conta da turma.

Para essa atividade disponibilizei adereços e sucata que complementavam as interpretações como tiaras, capas, lenços, pedaços de tecidos coloridos, capacetes de bombeiro, piloto e polícia, diversos tipos de chapéus, caixas, baldes, potes e garrafas plásticas, bacias, bonecas, mini vassouras e rodos, fantasias para dramatização dos alunos.

Repetindo a experiência do teatro, uma vez que ficou constatado que as crianças gostam de interpretar os personagens e gostam de viver a história, planejei junto com eles a peça infantil: “O Mistério do Guarda-Chuva”, de Betty Coelho. A escolha desta escritora não foi por acaso, já que ela se tornou a segunda narradora a escrever para pessoas que, por algum motivo, queriam aprender a contar histórias, a primeira foi que Malba Tahan.

Betty Coelho bem cedo descobriu, em uma experiência como normalista, a força das histórias. Impressionada com o poder de encantamento que sua história causara em uma turma de 60 alunos de 1ª série enquanto substituíra uma professora, passou a se interessar pela arte de contar histórias, dedicando toda a sua vida à arte de narrar, ensinando professores e bibliotecários da cidade de Salvador a encantar e educar as crianças através da palavra. (ROCHA, 2010, p. 173).

Percebia em mim que crescia o desejo de ser uma boa contadora de história. Então, ao escolher cada leitura, pensava nos detalhes de como proceder para prender a atenção e, ao mesmo tempo, deixar fluir a imaginação das crianças.

No que refere à experimentação de diferentes ambientes de leitura que contribuíram para os resultados positivos deste projeto, destaco o uso da biblioteca. Os alunos visitaram duas bibliotecas: a primeira foi a do bairro e a segunda visita foi a biblioteca do Conhecimento que está localizada no centro de Três Lagoas-MS.

No prédio do Correios do bairro existe uma sala onde funciona a biblioteca, percebi que a sala parece improvisada num cômodo com pouco espaço e ventilação. Lá tem poucos exemplares



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de livros. A maioria precisando de reparos. Entretanto, ao chegarem naquele espaço as crianças estavam ávidas para ler e logo sentaram-se no chão para ler.

Na outra biblioteca foi detectado um ambiente oposto: sala ampla, iluminada, arejada com ventiladores e ar condicionado, duas divisórias que divide o ambiente: uma parte com livros e a outra com jogos e computadores, com várias estantes com livros, livros catalogados por gêneros, com mesas e tapetes para realizarem a leitura, três bibliotecárias ficam a disposição para contar histórias. Estas profissionais trabalham com contação de história no local da biblioteca e também em Centros de Educação Infantil e escolas quando são convidadas.

As bibliotecárias ressaltaram e isso pode ser comprovado com minha experiência docente, que alguns alunos que não tem bom desenvolvimento em sala ou que apresentam pouco interesse na realização das atividades propostas, ao passar a realizar atividades que envolvem leitura, mesmo que timidamente no início, aos poucos vão ganhando autonomia para a escolha dos títulos preferidos e passam a representá-los. Tal prática tem resultado positivos em outras disciplinas do currículo.

Como as atividades de leitura foram ganhando espaço e tempo na rotina do CEI, optei por apresentar a peça infantil “O Mistério do Guarda-Chuva”, de Betty Coelho. Antes da apresentação foi feito um suspense: duas semanas antes foi afixado dois (2) cartazes na entrada e dentro das dependências do CEI convidando a comunidade local para conhecerem Dona Miquelina, aos pais dos alunos da turma foi enviado um convite especial para assistir a dramatização. Durante a semana foi feita a investigação a fim de despertar e analisar o grau de curiosidade das crianças, em sala a professora perguntava para as crianças se conheciam a Dona Miquelina. Como imaginavam que seria? O que será que a Dona Miquelina viria fazer no CEI?

Ao mesmo tempo me preparava para viver o personagem, porque, dessa vez a história não ficaria limitado à minha turma. Chegado o dia esperado por todos, no pátio do CEI foi desvendado o mistério do guarda chuva através da dramatização da história.

O fascínio das crianças foi incrível representado no brilho dos olhos das crianças, presos à história narrada queriam saber o que tinha naquele guarda chuva e com o término da história queriam mais histórias.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Considerações finais

Os livros são ferramentas fundamentais para a exploração da leitura vários foram utilizados durante a pesquisa que possibilitou refletir sobre a prática de leitura por mim desenvolvida junto a um grupo de crianças com idade de 3 a 4 anos. Escolhi relatar aqui mais detalhadamente os resultados obtidos com as atividades realizadas a partir da leitura de “Balas, bombons e caramelos”, da escritora Ana Maria Machado, com ilustrações de Elisabeth Teixeira e produção feita pela editora Altea.

A experimentação de diferentes ambientes com a finalidade de investigar quais contribuía de forma mais contundente para os resultados do projeto, destacou sobremaneira o uso das bibliotecas. Uma delas, a do bairro, mesmo sem ter acervo com muitos livros nem mobiliário específico, prendeu a atenção das crianças. Elas perceberam que aquele era um espaço para ler livros, mesmo que não soubessem ler convencionalmente. A outra, no centro da cidade, por terem quantidade e diversificação de livros aliadas a bibliotecárias que ajudam na contação de histórias, foram fatores primordiais para o sucesso desta experiência.

Dessa maneira, foi possível atender ao objetivo proposto e ampliar meu conhecimento a respeito de como a leitura e atividades relacionadas a ela são importantes para a formação das crianças. Ficou claro que o gosto por livros deve ser ensinado, vivenciado e o espaço específico para essa tarefa é o ambiente educativo e educacional.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. Coleção pensamento e ação no magistério.

ANA MARIA. Revista. Abril nº 799 – 03 de fevereiro de 2011.

BALDI, Elisabeth. **Leituras nas séries iniciais**: uma proposta para a formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.

BELINKY, Tatiana. **Revista Nesthé**, setembro, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro Curricular Nacionais de Língua Portuguesa**, vol 2, Brasília, 1997.

BRASIL. **Salto para o futuro**: Um olhar sobre a escola / Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED 2000. 96p.

BRASIL. **Salto para o futuro**: Um olhar sobre a escola / Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

DOUG Lemov.: **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Boa Prosa Fundação Lemann, 2011.

EDUCAR, Informativo nº 04 fevereiro de 2011, Kumom Instituto de Educação.

FORTUNA, T. R. **O fascínio das canções, histórias e desenhos infantis**. Criar: Revista de educação infantil, São Paulo, ano I, n. 3, p.20-21, mai/jun. 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre, Artes Medicas, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **Balas, Bombons, Caramelos**. São Paulo, Altea, 2011.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. **Bibliotecários e professores no contexto escolar**: uma interação possível e necessária. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, 3, 2004, Belo Horizonte. Anais Eletrônicos... Belo Horizonte: GEBE, 2004.

REGO, L. B. **Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler**: algumas implicações pedagógicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP, v. 6, n. 15, jan./abr., 1985.

ROCHA, Vivian Munhoz. **Aprender pela arte a arte de narrar**: educação estética e artística na formação de contadores de histórias. Tese de Doutorado para o Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 449p. São Paulo, 2010.

SILVA, Fernanda Messias da Rocha. Projeto: **C.E.I. Jupia**: da Festa no céu à outras histórias contadas por nossas crianças. 2º Seminário de Educação Infantil, Três Lagoas, 2013.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 5- Políticas Educacionais, Educação Superior, Didáticas e Gestão da Educação

Resumo expandido



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O DISCIPLINAMENTO GERENCIAL DO CURRÍCULO ESCOLAR

Renato José Dias Pereira⁷⁵

Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP

Natália Fernanda de Castro Meira⁷⁶

Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP

RESUMO: Este trabalho tem por escopo investigar as orientações político-econômicas no contexto das reformas educacionais brasileiras pós-golpe 2016. Assim, busca-se apresentar um percurso histórico pós Constituição Federal de 1988 até as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Reforma do Ensino Médio (MP nº746/2016) e da proposta do "Programa Escola sem Partido" (Lei nº193/2016). Importante ressaltar que há dois núcleos conceituais constitutivos da organização do trabalho pedagógico (objetivos/avaliação e conteúdos/métodos) e os mesmos implicam diretamente nas propostas dos reformadores empresariais para a educação, evidenciando as conexões entre as avaliações de larga escala, os processos internos de avaliação (formal e informal) nas escolas, bem como a proposta de redefinição da Base Nacional Comum Curricular em curso. Trazendo à baila essa discussão, o objetivo deste trabalho é contextualizar historicamente as propostas das reformas, que evidenciam as orientações neoliberais para a educação, impactando todas as dimensões da formação humana e do acesso ao conhecimento sistematizado. Infere-se que, o alinhamento das políticas neoliberais da década de 1990 continua sendo o eixo norteador de tais reformas, uma vez que, nos últimos anos ocorreu a predominância de um modelo desenvolvimentista e a educação, por conseguinte, adaptou-se a tal modelo. Tal fato se desvela em práticas educativas voltadas ao fornecimento de mão de obra técnica qualificada em detrimento de um conhecimento amplo e reflexivo. Este trabalho detém sua importância fundamentalmente na necessidade da investigação do impacto da intencionalidade político-pedagógica das reformas, como suas orientações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais presentes nortearão o processo de formação básica dos cidadãos a meio-longo prazo. A metodologia abordada para a investigação é a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Currículo. Reformas Educacionais. Disciplinamento Mercantil.

⁷⁵ Pedagogo e Graduando do Curso de Filosofia. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI. E-mail: renatojdpereira@gmail.com

⁷⁶ Graduanda do Curso de Engenharia Metalúrgica. E-mail: nataliaf.meira@gmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) de 1988, preconiza em seu artigo 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, tal que, promova o desenvolvimento do sujeito preparando-o para exercer sua cidadania em todas as esferas públicas e se torne capacitado para o trabalho, ou seja, estabelece uma prerrogativa para que seja exigida do Estado a prática educativa com a colaboração da sociedade.

As tentativas de moldar e ampliar o acesso à educação ainda corroboraram para a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) - que estabeleceu competências e diretrizes capazes de orientar currículos - a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais em 2013 para a Educação Básica e, posteriormente, em 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), que instituiu as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e orientou a criação de uma base nacional, bem como, determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.

Neste contexto, deu-se início a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2014, tal que, após duas versões, chegou-se a sua versão final que se encontra atualmente no Conselho Nacional de Educação (CNE). Após sua discussão e votação, seguirá para homologação pelo Ministério da Educação (MEC), no qual, após esta fase, haverá um prazo de 02 anos para que seja implementada. Para além da BNCC, este pacote ainda conta com a Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº746/2016 e o "Programa Escola sem Partido" pela proposta de Lei nº193/2016.

Cabe mencionar que desde a década de 1990, com influência dos Organismos Internacionais (FMI e UNESCO), há a busca em construir metas de uma educação democrática e de qualidade. No entanto, a BNCC tanto pode representar uma nova organização do currículo com perspectivas positivas de mitigar as desigualdades educacionais, como também pode se tratar de uma tentativa de disciplinamento gerencialista mercantil da educação, com interesses políticos, econômicos e sociais que vão contra a expectativa de uma educação inclusiva.

Este trabalho detém sua importância fundamentalmente na necessidade da investigação do impacto da intencionalidade político-pedagógica das reformas, como suas orientações históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais presentes nortearão o processo de formação básica dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

cidadãos a meio-longo prazo.

Esta pesquisa se sustenta pela metodologia bibliográfica, buscando as orientações das reformas, pois entende que o objeto “necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p.2) e que ao dialogar com um objeto histórico, a “investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha” (PIMENTEL, 2001, p. 193).

A condução do trabalho é pela lógica do materialismo histórico dialético, na tentativa de “superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (PIRES, 1997) para a interpretação das orientações político-pedagógicas das reformas no contexto educacional.

DESENVOLVIMENTO

Em que pese uma supervalorização do papel da educação de estar a serviço do pleno desenvolvimento, focado no preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, é importante destacar que não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. Esta concepção, já era revelada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* sobre a “[...] concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para qual a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”, e não sendo entendida como uma educação libertadora e humanizadora.

Entende-se que os objetivos da educação e das políticas educacionais não sejam o de apenas formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização, há que se ter o enfoque nos sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Compreende-se que deve se pensar uma educação adequada às características históricas, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira.

A educação deve ser organizada a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política em prol do todo social. Considerando que uma prática educativa democrática configura um processo pedagógico planejado, orientado, organizado para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem por meio de relações sociais interativas e inclusivas, transformando o cenário escolar em ambiente de exercício da cidadania, refletindo na sociedade.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Historicamente sempre houve resistência a investimentos na educação brasileira. Pode-se constatar que “universalização do ensino fundamental com a consequente erradicação do analfabetismo” ainda não foi superado (SAVIANI, 2013, p. 753). Intensificou-se essa distorção a partir da década de 1990, com as reformas neoliberais, redução da sociedade em um conjunto de consumidores e, nessa perspectiva, o indivíduo não está mais referido a uma sociedade, mas sim ao mercado. Logo, “a educação não é mais um direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

As constantes reformas educacionais no contexto brasileiro contribuíram para o aprofundamento das desigualdades de classe, uma vez que, acompanharam as transformações produtivas do capitalismo, como por exemplo, a substituição da mão de obra pela tecnologia e, conseqüentemente, a preparação dos trabalhadores para dominar esta reorganização do trabalho, como destaca Lima (2010):

Os governos mudam a política educacional em parte para reproduzir a força de trabalho necessária para o mercado de trabalho segmentado e em parte para ganhar legitimidade perante a sociedade, pois estariam corrigindo as falhas da sociedade por meio da educação (LIMA, 2010, p. 6).

Empregabilidade e a cidadania global ou, simplesmente, os bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania) e são termos usuais constantes nas políticas educacionais e curriculares por todo o mundo, assentados sob o espectro de que é no currículo e a partir dele, que uma equação é produzida trazendo à baila a assertiva de que a qualidade é dependente do controle (FREITAS, 2014, p. 1092).

Anísio Teixeira *apud* Souza (2016, p. 200) entendia que a educação deve estar comprometida com os problemas sociais, ou seja, ser inclusiva no momento em que reflete o desenvolvimento da sociedade. Portanto, as reformas curriculares devem acompanhar e orientar estas transformações.

No contexto político-econômico mundial, especialmente o fortalecimento da adoção de políticas neoliberais no Brasil pós-golpe 2016, a educação tem sido novamente impactada pelas reformas. Dentre elas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº746/2016 e a proposta de Lei nº193/1996 o "Programa Escola sem



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Partido". As orientações destas reformas confrontam a implementação de uma educação de qualidade nos moldes até aqui discutidos, uma vez que, além dos aspectos tecnicistas característicos de projetos neoliberais, estes projetos evitam cada vez mais as referências bibliográficas e produções científicas consistentes que justifiquem suas propostas, sendo até mesmo seu objeto de resistência, a adoção de intelectuais consagrados, como Paulo Freire.

Exemplificando, Barreto (2016) destaca o livro publicado por Lemov (2011), distribuído gratuitamente aos aprovados no concurso de professores no Rio de Janeiro, intitulado “Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, financiado pela Fundação Lemann. Assim, se a formação de professores se fundamenta “no aporte metodológico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (GIARETA, 2013, p.113) e a pedagogia “caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas” (FRANCO, 2015) para a prática pedagógica, para os grupos que orientam as demandas de reformas da educação brasileira, a pedagogia consiste apenas no gerenciamento de técnicas administrativas-empREENDEDORAS dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se que o enfraquecimento de uma educação emancipadora se consolida, sob os impactos de uma BNCC financiada por grandes corporações, uma reforma do ensino médio que descaracteriza a necessidade de disciplinas formadoras da criticidade (com atribuição de sua oferta ao setor privado) e a força de uma proposta que tem como base se contrapor a Paulo Freire com o lema “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”.

Corroborando, tem-se que a criminalização dos professores e a concepção de que a educação das grandes massas da população via sistema público de ensino, deve ser aligeirada ao menor custo possível. A educação brasileira segue a tendência geral do capitalismo, ou seja, a mercantilização da educação brasileira acompanha o movimento da economia capitalista. A educação básica no Brasil é um espaço inexplorado e passível de ser ocupado pelo capital, daí sua mercantilização patrocinada pelo Estado – parte das contramedidas do capital, nacional e internacional - para recompor seus lucros e retomar sua capacidade de investimento



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Desta forma, o capitalismo se renova, reinventa as formas de orientação para o trabalho, massifica o obscurantismo, enaltece a ignorância, deforma o conhecimento e destrói os projetos de uma educação para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: < <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> >. Acesso em: Novembro de 2017.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p.775-791, jul.-set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000300775&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: Novembro de 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: Setembro de 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2017.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf> >. Acesso em: Setembro de 2017.

GIARETA, P. F. **Função Social da Universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para formação de professores**. 2013. 200 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

LIMA, M. O direito à educação no Brasil. **Política e Gestão Educacional (Online)**, v. 09, p. 01-14, 2010.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 p. 179-195, novembro/ 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/590/588>>. Acesso em: Setembro e 2017.

PIRES, M .F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/30353> >. Acesso em: Setembro e 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1n. 1. Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: Setembro de 2017.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2017.

SOUZA, R. T. M. Desafios para a educação democrática de qualidade no Brasil, de Samuel Mendonça e José Aguiar Nobre. **EccoS Rev. Cient.**, São Paulo, n. 42, p. 199-203, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/7008/3455>>. Acesso em: Setembro de 2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

INVESTIGANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ENVOLVENDO O USO DE JOGOS MATEMÁTICOS

Bruna Oliveira Marques da Costa⁷⁷/UFMS

Andressa Florcena⁷⁸/UFMS

RESUMO: Este trabalho apresenta resultados iniciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida com o intuito de analisar em que medida a formação do professor pode direcionar seu trabalho docente desenvolvida na disciplina de matemática, sobretudo com jogos, identificando conceitos e práticas de sua formação. A temática deste trabalho surgiu a partir de estudos e reflexões proporcionadas nas disciplinas de “Pressupostos Teóricos e Práticos para ensino de matemática na educação da infância (I e II)”, bem como experiências vivenciadas no estágio docente, no curso de Pedagogia (UFMS/CPTL). A metodologia aplicada será desenvolvida na abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, neste sentido, foi empreendida uma coleta de dados de trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Encontro Paulista de Educação Matemática (EPEM). Para o desenvolvimento deste projeto será escolhida uma escola municipal da cidade de Três Lagoas- MS, para que assim possa ser aplicados jogos e analisar o desenvolvimento de tal sala do ensino fundamental I. Como referenciais teóricos foram lidos autoras como: GRANDO (2000), ELORZA (2013), CURI (2004). Os resultados preliminares até agora sobre a pesquisa de formação de professores, ficou constatado que as grades curriculares dos cursos de pedagogia contêm uma pequena carga horária na área de matemática comparando com o valor total e os trabalhos discutem sobre jogos recebem pouca atenção dos pesquisadores dada a pequena quantidade encontrada.

Palavras-chave: JOGOS MATEMÁTICOS. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ANOS INICIAIS.

INTRODUÇÃO

⁷⁷ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Contato: brunacostatls@hotmail.com

⁷⁸ Orientadora do Trabalho de conclusão de Curso (TCC). Professora assistente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP de Presidente Prudente. Contato: andressa.fg.costa@ufms.br.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A presente proposta de artigo deriva de um projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ainda em estágio inicial a ser desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). A temática de interesse surge a partir de estudos e reflexões proporcionadas nas disciplinas de “Pressupostos Teóricos e Práticos para ensino de matemática na educação da infância (I e II)”, bem como experiências vivenciadas no estágio docente, no curso de Pedagogia (UFMS/CPTL).

Assim nos propomos a desenvolver um projeto de pesquisa a cerca do tema de jogos na educação da infância, formação inicial e continuada de professores. O intuito é relacionar a formação do professor, o seu trabalho docente desenvolvido na disciplina de matemática, sobretudo com jogos, identificando conceitos e práticas oriundos de sua formação.

Ao desenvolver atividades com o emprego de jogos lúdicos para uma turma da educação infantil, pude notar uma aprendizagem significativa das crianças com a utilização dos jogos. A partir do interesse despertado, ao estar em sala, aliado a maneira que a grade curricular da universidade e as professoras que aplicam a matéria de estágio e Matemática apresentaram de forma teórico-prática as situações de ensino me chamou a atenção e motivou para a elaboração deste projeto.

O primeiro passo foi compreender melhor o papel dos jogos na aprendizagem de Matemática a partir da ótica teórica. Para tanto, recorremos a algumas pesquisas de mestrado e doutorado acerca de jogos no ensino fundamental I bem como a artigos publicados em periódicos e eventos da área de Educação Matemática.

Diante de todas as leituras realizadas fica evidente que os jogos são uma estratégias de ensino que pode potencializar em muito a aprendizagem de conceitos matemáticos. Segundo Grando (2000),

Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar (GRANDO, 2000, p.26).

A autora Regina Célia Grando, retoma várias abordagens a respeito dos jogos matemáticos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

presentes muitas vezes em sala de aula. Ela também justifica a mediação dos professores em meio às atividades de sala de aula para simular circunstâncias, retomar como determinados jogos podem ser aplicados na realidade, fazer um sistema de relações da teoria, prática e vivência, para que o conteúdo seja realmente significativo.

Assim pela referência escolhida para embasamento teórico da pesquisa, seguimos também afirmando que o jogo que defendemos não é aquele para passatempo ou mera recreação, estamos interessados em aprofundar o entendimento sobre o jogo pedagógico. Logo, o futuro professor embora possa ter um vasto repertório sobre brincadeiras e jogos matemáticos, oriundos de sua infância, precisará retomar e ampliar seu entendimento para que possa articular a atividade do jogo com a atividade de aprendizagem.

Trata-se de uma tarefa a ser desenvolvida na formação inicial ou continuada do professor polivalente que ensinará Matemática. Assim é importante saber se o professor em seu currículo de graduação foi contemplado com essa temática e como foram trabalhados brincadeiras e os jogos em sua formação.

Durante a realização desta pesquisa nos empenharemos em conseguir responder questões como: Os conteúdos da formação do professor contemplam os jogos matemáticos como estratégia de ensino em turmas dos anos iniciais? Os professores da Rede Municipal de Três Lagoas (REME) tiveram contato com os jogos matemáticos na sua formação? Existe, na Rede, apoio pedagógico direcionado aos jogos matemáticos? O que pensam os professores da REME sobre os jogos matemáticos como estratégia de ensino: têm interesse ou não foram despertados para a questão?

REVISÃO TEÓRICA

O uso de jogos para o ensino de matemática trás vários benefícios, como: uma aprendizagem onde a criança tem um vínculo com a realidade (lúdico), o uso de raciocínio rápido e a troca de experiências com outras crianças como Elorza (2013), cita:

Ao cumprir as regras interagindo com seus pares a criança pode pensar a partir de perspectivas diferentes e com o passar do tempo é capaz de coordenar suas opiniões com as do grupo, realizando uma negociação de significados para que novas aprendizagens ocorram (ELORZA, 2013).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Os jogos na maioria das vezes são confundidos com as brincadeiras para as crianças, trazendo grandes estímulos e entusiasmo para a participação de todos. Para os professores tem sido visto como uma visão de alternativa ou um recurso visual e lúdico, no qual haverá o despertar do interesse infantil para a aprendizagem. Há ainda o uso do jogo como elemento socializador ao promover a inserção de regras para uma melhor relação entre os alunos, percepção lógica e repertórios de questionamentos.

Nessa perspectiva, considerando-se a necessidade de um processo de ensino aprendizagem da Matemática realmente significativo, é preciso que seja possível ao aluno estabelecer um sistema de relações entre a prática vivenciada e a construção e estruturação do vivido, produzindo conhecimento. Novamente a ação transformadora do professor é ressaltada no sentido de desencadear um processo de ensino que valorize o "fazer matemática", ou seja, o fazer com compreensão (GRANDO, 2000).

Para que esse ensino aprendido aconteça é necessário sempre o estudo antecipado pelo professor recorrendo à leitura de pesquisas não só nessa área, mas para o aprofundamento, melhor conhecimento e interpretação.

A formação continuada consiste em outra alternativa possível para melhor organizar situações de ensino que envolvam jogos ou ainda qualquer outra maneira de pesquisa/estudo para absorver sugestões que eficazes para os professores de rede pública ou privada.

Após algumas leituras sobre a matemática que é ensinada nos cursos de pedagogia analisando as ementas disponíveis, ficou constatado que “Metodologia de Ensino de Matemática” está presente em cerca de 66% das grades, deixando de lado as aulas de práticas.

Uma das pesquisas encontradas no evento Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) no ano de 2004:

Praticamente, não existem educadores matemáticos trabalhando nos cursos da área de Matemática dos cursos de Pedagogia, nem de professores com algum tipo de formação em Matemática, mesmo nos cursos que têm em sua grade curricular a disciplina de Estatística. Embora muitos formadores tivessem a titulação de Mestre ou Doutor, a área de concentração da grande maioria da titulação dos formadores era a Educação (CURI; PIRES, 2004, p.14).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A matemática que o pedagogo precisa aprender para ensinar quando em sala de aula na condição de professor ainda consiste em um desafio até mesmo para os próprios formadores na licenciatura. Na tentativa de contribuir com as discussões nessa área traçamos os seguintes objetivos de pesquisa.

OBJETIVO GERAL

- Compreender o papel da formação para trabalhar com jogos matemáticos na formação inicial/continuada dos professores da educação da infância de duas escolas da Rede Municipal de Três Lagoas.

Específicos:

- Identificar o perfil dos professores e qual tipo de contato tiveram com jogos matemáticos enquanto conteúdo da formação inicial e/ou continuada.
- Conhecer o que os professores da infância pensam e sabem, sobre os jogos matemáticos e se e como os utilizam em sua prática pedagógica cotidiana.
- Verificar se existem jogos matemáticos à disposição dos professores nas instituições escolares.
- Identificar professores que produzem e utilizam jogos matemáticos no cotidiano.
- Identificar conteúdos ou áreas de ensino da Matemática que os alunos ainda possuem dificuldades;
- Realizar encontros para que estes professores socializem suas práticas, suas dificuldades.
- Apresentar algumas sugestões de jogos e encaminhamentos que possam ampliar o repertório teórico-prático dos professores;
- Sugerir a adequação e aplicação dos jogos ou sequências didáticas e registrar a análise do professor sobre o rendimento da turma a partir dessa metodologia de intervenção.

METODOLOGIA

Devido ao tipo de objetivos pensados para o desenvolvimento da pesquisa optamos por incluí-la na abordagem qualitativa. Segundo Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto Córdova (2009, p. 1) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Esta pesquisa será feita de maneira qualitativa, envolvendo a modalidade de pesquisa e ação, trata-se de

Um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT apud GIL 1985, p. 14).

Para este pré-projeto, o suporte teórico da pesquisa esteve, sobretudo, na leitura e interpretação de teses e dissertações, aprofundando em duas autoras de referência Grando (2000) e Elorza (2013) que discutem a inserção dos jogos nas aulas de Matemática nos anos iniciais.

Mais a frente para concluir esta pesquisa será necessária a pesquisa de campo, quando irei fazer um questionário com professores no próprio espaço escolar e a partir dessas respostas organizaremos a intervenção e após faremos entrevistas para concluir o projeto.

ANÁLISES PRELIMINARES

Este trabalho teve início com levantamentos do XIII evento EPEM (Encontro Paulista de Educação Matemática), no qual havia 202 trabalhos publicados nos anais do evento em 2017, dentre eles selecionamos 10 trabalhos tem como o objeto de investigação os jogos matemáticos.

O segundo evento selecionado foi a reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), foram escolhidos trabalhos do ano de 2011 a 2017, neste não foi encontrado nenhum trabalho relacionado a jogos matemáticos do GT-19 (Grupo de Trabalho da Educação Matemática).

Como filtro, a palavra “jogos” foi um dos recursos usados. Nestes trabalhos a metodologia mais utilizada foi qualitativa do tipo pesquisa-ação, em que os pesquisadores foram responsáveis por desenvolver cursos aplicados para professores como formação continuada, aplicando ainda oficinas em sala de aula com jogos matemáticos, para uma melhor visualização dos resultados depois deles aplicados. Entre eles a maioria foi feita parceria entre a universidade junto com as



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

escolas públicas.

No contexto das 10 pesquisas selecionadas, o efeito dos jogos para o ensino e aprendizagem é o que se mais pesquisa, porém jogos associados ao ensino de conteúdos como da geometria envolvendo tangram, sólidos geométricos e para desenvolvimento do raciocínio lógico também aparecem.

CONSIDERAÇÕES

Está pesquisa em andamento será desenvolvida com o intuito de contribuir com a minha formação enquanto futura professora e também para a formação dos professores envolvidos na pesquisa na fase em que iremos a campo, bem como pode vir a interessar aqueles que desejam agregar novas informações sobre o trabalho com jogos no ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, VIII, 2004, Recife. **Anais do SBEM**. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/13/MR20.pdf>
Acesso em: 20/04/2018

ELORZA, Natiele. **O uso de jogos no ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: levantamento de teses e dissertações. Presidente Prudente- SP, 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP.

GRANDO, Maria Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Campinas- SP, 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP.

GERHARDT, Tatiana. Silveira, Denise. **Métodos de pesquisa**: disciplina DERAD 05. Rio Grande do Sul, 2008. UFRGS.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO:
CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

EIXO 5- Políticas Educacionais, Educação Superior, Didáticas e Gestão da Educação

Trabalho Completo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO ESCOLAR DO PERÍODO MILITAR A REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Felipe de Lima Silva (UFMS)⁷⁹
Paulo Fioravante Giareta (UFMS)⁸⁰

Resumo

O estudo sobre a história da educação brasileira indica que a chegada de movimentos tidos como modernos propagam expectativas e promessas de mudanças em território nacional, com especial incidência no âmbito tecnológico e educacional. O presente texto busca, a partir da análise de um conjunto de legislações que caracterizam o sistema educacional brasileiro desde a década de 1960, apontar, na perspectiva da avaliação, a efetividade das referidas mudanças legislativas. Metodologicamente o trabalho se pauta na análise documental, auxiliada pela técnica da análise de conteúdo, dispondo, como campo amostral e fundamentalmente, a reforma universitária de 1968, a reforma da educação primária e secundária de 1971 e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. O trabalho aponta que na prática não identificamos grande mudanças no sistema educacional brasileiro em comparação aos períodos mencionados anteriormente. O que fica evidente é um progressivo apego às propostas avaliativas do sistema como sinônimos da qualidade educacional. O referido apego fica bem caracterizado quando percebemos que a criação de índices de qualidade a partir do conjunto das estratégias avaliativas, inclusive, representada como meta do Plano Nacional de Educação de 2014 tendo como referência sistemas de avaliação de larga escala em nível internacional o que para o contexto do Brasil deixa a desejar.

Palavras chave: Política Educacional. Legislação Educacional. Política de Avaliação.

Introdução

É um tanto comum ouvirmos afirmativas como “na época da ditadura militar que as coisas eram boas”, “a educação era boa na ditadura militar”, “o exército seria a melhor forma de acabar com a corrupção”, etc., mas será que era mesmo? Se levarmos em consideração o aspecto educacional podemos afirmar que isso não é bem uma verdade absoluta. Zinet (2016), traz à tona fatos que parecem não corroborar com essa tese. Segundo ele, diversos estudos e especialistas que

⁷⁹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Três lagoas - CPTL. Email: felipelima2701@gmail.com.

⁸⁰ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas – CPTL. Email: pfgiareta27@yahoo.com.br



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

se debruçam sobre o tema apontam que a Ditadura Civil-Militar (1964-1988) deixou marcas profundas na educação brasileira entre elas, a prática de expandir a educação sem levar em conta a sua qualificação. Nesse período o que ocorreu foi de fato um aumento no número significativo de matrículas na educação básica, porém os recursos eram escassos e a formação de professores rara. No início da década de 1960, por exemplo, o país foi marcado por uma grande efervescência política. O presidente João Goulart aliado de diversos intelectuais e movimentos sociais propunham reformas populares e do outro, militares, empresários e pensadores que se posicionavam contra essas medidas conseguiram a deposição do então presidente.

A constituição de 1967 altera a estrutura educacional, instituindo a Educação Básica como obrigatória durante 8 anos e influenciando uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi aprovada em 1971 e implementou um modelo que consegue caracterizar o que existe até hoje. Além disso, o Governo aprova uma série de leis que modificaram o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, incluindo como medidas, dentre outras, a substituição do sistema de cátedras pelo de departamentos ou institutos, e a desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

A lei nº 5540 de 1968, conhecida como a Reforma Universitária, vai fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, fornecendo também outras providências necessárias. Ela classificará o ensino superior segundo Brasil (1968), como tendo por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. O ensino superior deverá ser indissociável da pesquisa e ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado. As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos elaborados por uma comissão da própria instituição.

Nas universidades e nos estabelecimentos considerados isolados de ensino superior poderão ser ministradas outras modalidades de cursos, como de graduação abertos a candidatos que tenham ciclo colegial ou equivalente, de pós-graduação aberto a matrícula de candidatos que tenham sido diplomados no ensino superior, de especialização e aperfeiçoamento e também de extensão. Além dos cursos correspondentes às profissões já reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

face a peculiaridades do mercado de trabalho da região em que a mesma se encontra instalada (BRASIL, 1968).

O concurso vestibular das unidades de ensino superior abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau apresentadas aos alunos durante seu período de formação, sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para os estudos superiores. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência da implementação desta lei, o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos das instituições. Será considerado reprovado o aluno que deixar de comparecer a um mínimo, previsto em estatuto ou regimento, das atividades programadas para cada disciplina (BRASIL, 1968).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, ou LDB/71, irá fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus providenciando o que for necessário à sua execução e instauração. O ensino de primeiro e segundo grau, terá por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania na sociedade em que o mesmo se encontra.

Segundo a Constituição Brasileira, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau onde ambos serão ministrados obrigatoriamente na língua nacional. Ambos serão ministrados em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos com organização administrativa, didática e disciplinar regulada pelo seu respectivo regimento que deverá ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

A LDB/71 defende que a verificação do rendimento escolar será regulamentada a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade dos alunos. Essa avaliação deverá ser expressa em notas ou menções, ponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

final, caso esta seja exigida. Se o aluno obtiver aproveitamento insuficiente, poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL, 1971).

Quanto a assiduidade, o aluno só será aprovado se apresentar frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade. Se ela for inferior a 75%, e o mesmo obter aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento, será ainda assim aprovado. O aluno que não se encontrar na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação também será considerado aprovado (BRASIL, 1971).

Os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos no âmbito escolar pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

A legislação não parou na LDB/71 e em 1996 lança a Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Lançada em um contexto social diferente, a LDB/96 tira a obrigatoriedade da educação do estado e a coloca nas mãos da família. Isso ocorre devido o enfraquecimento dos movimentos sociais, o que deu mais permissividade aos interesses dos grandes monopólios.

A LDB/96 irá disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais que devem vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O Poder Público fica incumbido de forma obrigatória de garantir formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (BRASIL, 1996).

A classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, poderá ser feita por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas e independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino. Em estabelecimentos que adotem a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino vigente (BRASIL, 1996).

A verificação do rendimento escolar levará em conta a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e a de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, o aproveitamento de estudos concluídos com êxito e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil e a Profissionalizante apresentam metodologias avaliativas de forma distinta das outras etapas. Na educação infantil, por exemplo, a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Já na Educação Profissionalizante o conhecimento adquirido nesta etapa, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

Até agora tratamos de legislações que nos mostram um modelo a ser seguido e aplicado na prática diária de avaliação do discente. Entretanto, abordaremos agora um conjunto de legislações conhecido como PNE, ou Plano Nacional da Educação, que surgiu primeiramente na lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE, diferente das demais legislações, é um instrumento de gestão dividido por objetivos vinculados a um conjunto de metas a serem alcançados, no caso aqui, em um período de 10 anos. Abordaremos dentro do contexto aqui estudado, quais os objetivos articulados a temática de pesquisa e indicando a previsão sobre o mesmo.

O PNE exige mecanismos de acompanhamento e avaliação que lhe permitam segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que o mesmo se desenvolverá. Adaptações e medidas corretivas conforme a realidade for mudando ou assim que novas exigências forem aparecendo dependerão de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação de percurso. Os planos estaduais devem ser iniciados em consonância com o Plano Nacional e os planos municipais devem ser coerentes com o plano do respectivo Estado compondo um conjunto integrado e articulado. É imprescindível a participação de entidades da comunidade



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

educacional, dos trabalhadores da educação, dos estudantes e dos pais reunidos nas suas entidades representativas (BRASIL, 2001).

A avaliação do Plano Nacional de Educação deve valer-se dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação já operado pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, onde além da avaliação contínua, deverão ser feitas avaliações periódicas, sendo que a primeira será no quarto ano após a implantação do PNE (BRASIL, 2001).

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma (BRASIL, 2001).

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ou Plano Nacional da Educação - PNE 2014/2024, apresenta em seus anexos, na meta 07, médias nacionais a serem atingidas na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, por meio de uma fomentação da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Tabela 01 – Notas mínimas a serem alcançadas durante o PNE 2014/2024

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Através de estratégias já pré-definidas pelo documento, as notas apresentadas acima deveram ser alcançadas num prazo máximo de 10 anos, período de vigência do documento, no âmbito nacional, pela união do ensino, público municipal, estadual e federal, sem perder aquilo que foi conquistado até agora respeitando a diversidade regional, estadual e local de cada indivíduo.

Deve-se assegurar ainda, entre tantos outros direitos do usuário da rede pública de ensino, que no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável no desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos. Deve-se assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantindo o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência, entre tantos outros aspectos que o documento levanta na modelagem a ser aplicada nas redes de ensino (BRASIL, 2014).

O PNE é um plano que deve ser acompanhado a cada dois anos. O seu primeiro relatório com os resultados para cada meta é divulgado entre os meses de novembro e dezembro, porém até o momento, nenhuma das metas foi cumprida integralmente. Ele apresenta fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro.

Considerações Finais

Até conseguirmos chegar no modelo educacional no qual temos instaurados em nossas instituições educacionais nos dias de hoje, foi feita uma longa caminhada. Em alguns momentos não tivemos grandes conquistas, em outros as mudanças ocorreram de forma tão sucessiva que já não se sabia mais o que seguir. Com o desenvolvimento do método avaliativo dos discentes na educação, percebemos o quanto é importante validar o conhecimento adquirido pelo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

indivíduo no seu processo formativo, mas quando paramos para pensar no contexto sócio-político em que nos encontramos, percebemos as fragilidades do marco legal.

O Plano Nacional da educação, por exemplo, que apresenta as melhorias propostas para alcançar uma educação de qualidade para a população Brasileira, se encontra inviabilizado pela PEC 55, que estabelece um teto para gastos e impede os investimentos necessários para que essas melhorias sejam conseguidas. A atual Reforma do Ensino Médio, “desuniversaliza” o ensino, que agora apresenta uma qualidade inferior para as camadas populares e as impede de pleitearem uma vaga numa universidade pública.

As atuais aprovações feitas pelo Governo em atividade são um afronte ao aparato educacional do país, o que tornam essas leis, meros contos que romantizam e ludibriam o indivíduo com estratégias que muitas vezes não se apresentam de forma objetiva. A educação não pode ser hierarquizada nem fragmentada, um aluno não pode ser aprovado por frequência, mas por sua capacidade de aplicar aquilo que aprendeu numa avaliação acolhedora e não que o oprime. É necessária uma educação voltada para as massas, utilizando-se de uma práxis que mobilize a sociedade em prol dos valores da maioria, denunciado a política elitista capitalista e promovendo uma perspectiva que garanta a preocupação com o homem e a sua sociedade.

Bibliografia

BRASIL. **Lei nº 5540 de 28 de Novembro de 1968**. Brasília, 1968. Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de Agosto de 1971**. Brasília, 1971. Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jul. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de Janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de Junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de jul. de 2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ZINET, C.; **Qual o legado da ditadura civil-militar na educação básica Brasileira?** Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/reportagens/ditadura-legou-educacao-precarizada-privatizada-anti-democratica/>>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

USO DO YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE CAPACITAÇÃO E ENSINO À DISTÂNCIA

SOUZA, Suzy Mary Lima de⁸¹

WECKERLIN, Evaldo R.⁸²

Introdução

Mediante as mudanças políticas e sociais que ocorrem no Brasil entre 1930 e 1970, deu-se a necessidade de mão-de-obra qualificada o qual, a região sudeste, foi a que mais sentiu devido a grande expansão da indústria (CACETE, 2014). Cacete (2014, p. 1063) aponta que “o surgimento do ensino superior no país deu-se inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc.”.

O governo Provisório de Getúlio Vargas, por meio do então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, instituiu vários decretos, dentre eles o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – *Estatutos das universidades brasileiras* (SOARES, 2002; CACETE, 2014) que “ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários” (CACETE, 2014).

Por isto, instituiu-se a formação superior em universidades, as Faculdades de Ciências e Letras, prevendo duas situações: o sistema universitário oficial, mantido pelo governo federal ou estadual, ou livre, mantido por particulares, e o instituto isolado (CACETE, 2014).

A Universidade de São Paulo, criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano

⁸¹ Bióloga, Pós-graduada em Ciências Ambientais (FAMAG – Ponta Porã/MS), Mestranda em Biologia Vegetal (UFMS – Campo Grande/MS), suzy.mls@hotmail.com;

⁸² Biólogo, Docente das Faculdades Magsul (FAMAG – Ponta Porã/MS), Mestre em Educação (UFMS – Campo Grande/MS).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

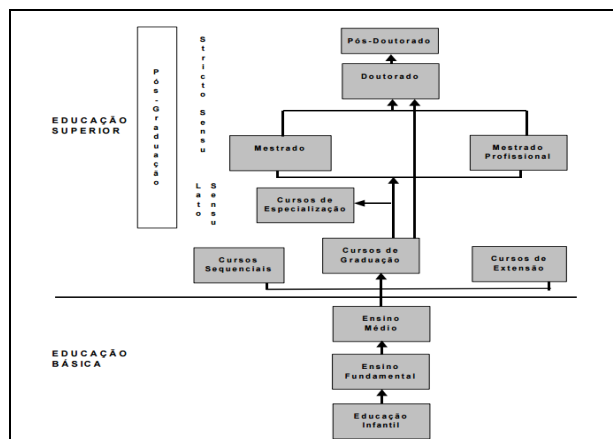


“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa, por isso, a USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil (SOARES, 2002).

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais, e em 1988, a Constituição Federal estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual, resultante de impostos da União, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; assegurou, também, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis (figura 1) (SOARES, 2002; COSTA & RAUBER, 2009).

Figura 1. Estrutura Educacional no Brasil com base na Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96.



Fonte: SOARES, 2002, p. 40.

A aprovação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação), em dezembro de 1996, incorporou inovações como, a explicitação dos variados tipos de IES (Instituição de Ensino Superior) (figura 2) admitidos. Por universidade se definiu a instituição que articulasse ensino e pesquisa (SANTOS & CERQUEIRA, 2009).

Durante o governo Lula, Haddad chegou ao MEC com Tarso no início de 2004; juntos finalizaram o anteprojeto da Reforma Universitária. O novo ministro assumiu o MEC (Ministério da Educação) diante de uma agenda de quatro itens prioritários: 1) alfabetização com inclusão, 2) reforma do ensino superior, 3) reorganização do ensino



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

técnico e 4) aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (SANTOS & CERQUEIRA, 2009).

Figura 2. Universidades no Brasil.

Natureza Administrativa	Total Geral		Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades Escolas e Institutos		Centros de Educação Tecnológica	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Brasil	1180	100	156	100	50	100	90	100	865	100	19	100
Pública	176	14,9	71	45,5	1	2	2	2,2	83	9,6	19	100
Privada	1004	85,1	85	54,5	49	98	88	97,8	782	90,4	--	--

Fonte: MEC/INEP/Sinopse Estatística da Educação Superior/2000 *apud* SOARES, 2002, p. 56.

Atualmente, temos o ensino superior presencial “onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo” (ALVES, 2011, p. 84) e à distância, a qual esta modalidade de educação “é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais” (MORAN, 2009 *apud* ALVES, 2011, p. 84).

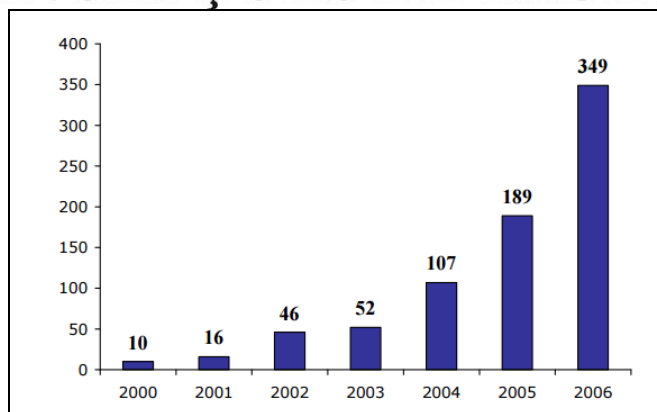
No momento, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos, através da Educação a Distância (figura 3). As universidades à distância têm incorporado, em seu desenvolvimento histórico, as novas tecnologias de informática e de telecomunicação (ALVES, 2011).

Figura 3. Número de cursos EAD.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



Fonte: INEP/MEC *apud* COSTA & FARIA, 2008, p. 7.

Mediante estes números, autores como Nunes (1992 *apud* LOPES *et al.*, 2007, p. 04) observam que, em todo o seu processo histórico, a Educação a Distância sofreu todo um processo de transformação, principalmente no que diz respeito ao preconceito sofrido por essa modalidade, mas que, com o passar do tempo vem se tornando um opção de ensino para todos.

Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados da proposta de atividade de Ensino a Distância com dois acadêmicos que cursam a pós-graduação em Ciências Ambientais com base no tema “Alimentos transgênicos” da grande área das Ciências Biológicas.

Materiais e Métodos

O estudo é de cunho qualitativo e descritivo, sendo baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007), sendo que este método que [...] descreve a complexidade de determinado problema, é necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos (DIEHL, 2004 *apud* DALFOVO *et al.*, 2008, p. 7).

A pesquisa bibliográfica e documental “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

artigos, teses, etc. Utilizam-se os dados teóricos já pesquisados e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 112).

Com base nos vídeo-aulas fornecidas no 8º módulo cuja disciplina foi Metodologia do Ensino Superior, do curso de pós-graduação em Ciências Ambientais, bem como materiais anexos, foi elaborado uma vídeo-aula a cerca do tema “Alimentos Transgênicos e Biossegurança” postado em ambiente virtual YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=ktkRVhcEqJE>), com uma atividade anexa para descrição dos conhecimentos sistematizados e assimilados pelos dois acadêmicos escolhidos para realizar a tarefa. Ao fim, será descrito em parâmetros gerais os resultados da experiência com a atividade.

Resultados e Discussões

Como o próprio nome diz, a educação à distância vem com o intuito de garantir a autoaprendizagem por meio de técnicas e métodos autoexplicativas ou de fáceis compreensão (ALMEIDA JUNIOR, 2013). O mesmo vem explicito no texto do Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), pois é uma forma de ensino que possibilita a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”.

Sendo assim, o vídeo produzido e divulgado na ferramenta YouTube foi considerada de fácil acesso, gratuita, com autoaprendizagem livre, com tempo de estudo independente e conforme tempo livre do aluno, portanto, um meio de comunicação, simples e eficaz.

O que contribui ainda mais para a modalidade de ensino a distancia, pois, conforme Almeida Junior (2013) o uso das Tecnologias da informação (TICs) tornou-a acessível a uma gama da população que não possuía condições monetárias ou tempo para cursar uma universidade.

De acordo com os Anexos A e B, temos o ponto de vista de ambos os



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

acadêmicos participantes mostrando que com a vídeo-aula foi possível compreenderem basicamente os temas norteadores e com isso, possibilitou a autoaprendizagem, uma vez que o professor a distancia tem como papel, o de guiar o aluno em busca da aprendizagem.

Portanto, mediante os apontamentos dos participantes é possível perceber que há muito a ser discutido, estudado e entendido sobre os efeitos dos transgênicos em longo prazo (tema abordado na vídeo-aula), porém, consegue-se perceber que a ferramenta é eficaz no aprendizado efetivo bem como na difusão do conhecimento, muitas vezes restrito ao ambiente acadêmico, os quais retratam os mesmos resultados encontrados por Pechansky (2016) com o estudo de caso com o canal Me Salva e por Mattar (2009) em análise documental do YouTube no Ensino a Distância.

Considerações Finais

O acesso ao ensino superior ainda é uma realidade muito distante de grande parte da população, seja por oportunidade de acesso e/ou por oportunidades socioeconômicas e culturais (COSTA & RAUZER, 2009, p. 251), mas, mediante estas experiências é possível perceber que facilitou e muito o aprendizado, levando ensino de qualidade para qualquer local do planeta apenas com um clique.

O ensino a distância percebe-se, precisa de melhorias, mas, em se tratando de qualidade, há muita informação disponível garantindo a todos a possibilidade de aprender aquilo que se propõe.

Foi uma excelente experiência simular esta metodologia uma vez que permite compreender como ensinar de diferentes maneiras, não necessariamente, no dia a dia, em sala de aula, mas por meio de vídeos e outras ferramentas disponíveis na internet.

É incrível que uma experiência simples, com pouco tempo envolvido foi e irá contribuir para o posicionamento, oralidade e capacitação do professor de ensino fundamental, médio e superior, permitindo expandir a visão do educador com diferentes métodos didáticos para ensinar, criar, compreender e assimilar os conteúdos da grande



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

área das Ciências em geral.

Referências

- ALMEIDA JUNIOR RM de. 2013. O Ensino a Distancia e as novas Tecnologias. **Revista Primus Vitam**, v. 1, n. 5, 30p.;
- ALVES L. 2011. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Associação Brasileira de Educação à Distância - RBAAD**, v. 10. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 03.Jan.2017;
- BRASIL. 2017. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 08.Fev.2018;
- CACETE NH. 2014. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n, 04, p. 1061-1076;
- CAVALCANTE, J. F. 2000. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, 54 p.;
- COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. 2009. História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v. 11, n. 21.;
- COSTA, K. S.; FARIA, G. G. 2008. **EAD** – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927am.pdf>>. Acesso em: 03.Jan.2017;
- DALFOVO MS, LANA RA, SILVEIRA A. 2008. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, 01-13 p.;
- FRANCO AP. 2008. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 04, p. 53-63;
- HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. 2006. A Educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

166-181;

LOPES, M. C. L. P.; DORSA, A. C.; SALVAGO, B. M.; SANAVRIA, C. Z.; PISTORI, J. **O processo histórico da educação à distância e suas implicações:** desafios e possibilidades. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20A%20DIST%C2NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%C7%D5ES.pdf>. Acesso em: 03.Jan.2017;

MATTAR J. 2009. **YouTube na Educação:** o uso de vídeos em EAD. Disponível em: <<http://www.joaomattar.com/YouTube%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20so%20de%20v%C3%ADdeos%20em%20EaD.pdf>>. Acesso em: 03.Jan.2017;

PECHANSKY RC. 2016. **O YouTube como plataforma educacional:** reflexões acerca do canal Me Salva. DT 05 – Rádio, TV e Internet do XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 13 p.;

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. 2009. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 03.Jan.2017;

SEVERINO, A. J. 2007. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Editora Cortez.

SOARES, M. S. A. 2002. **A Educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas, Porto Alegre. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>>. Acesso em: 03.Jan.2017;

SOUZA SML. 2017. **Transgênicos e a Biossegurança**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ktkRVhcEqJE>>. Acesso em: 03.Fev.2017.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ANEXO A

RELATÓRIO DA ATIVIDADE VÍDEO-AULA

1. O Ponto de Vista sobre Alimentos Transgênicos eles realmente são Necessários?
2. Será que os Alimentos transgênicos eles Resolve a Fome do Mundo?
3. Se não houver a Produção dos Alimentos Transgênicos se eles foram existir nesse momento o que realmente iria Acontecer?

Bom os alimentos transgênicos são caracterizados por serem modificados geneticamente em laboratórios, com o objetivo de aumentar a resistência a pragas das plantações e favorecer o lucro dos produtores. Esse tipo de tecnologia agrícola tem sido muito utilizado em diversos países, inclusive no Brasil, resultando em polêmicas e discussões a respeito se eles fazem bem ou mal à saúde.

Mais com tudo os alimentos transgênicos que consumimos que está em nossa mesa diariamente como a biotecnologia está no auge fazendo os produtos serem resistentes tendo um maior número de produção onde as pessoas quer ganhar muito “dinheiro” onde eles investem muito na biotecnologia onde se nós fomos procurar alimentos convencionais eles são mais caros onde muitas pessoas metade da população não vai conseguir comprar esses alimentos orgânicos por o preço desses produtos é caro de mais é claro que a população vai aderir a produtos transgênicos onde nós brasileiros não temos como escapar da realidade é ruim para nossa saúde é onde a população futura vai sofrer muito por que futuramente com o tempo vai surgindo câncer e essa população acaba “morrendo” não conseguindo atingir a idade x que se deve chegar, para ter ideia as populações antigamente que se alimentavam de alimentos orgânicos eram bem mais fortes é mais resistentes de doenças viviam mais, agora nós como se alimentos de alimentos transgênicos não conseguimos alcançar essa idade infelizmente. Dentre alguns efeitos negativos sobre o consumo destes alimentos modificados geneticamente: Causam reações alérgicas, pois quando se insere um gene de um organismo em outro, novas substâncias são geradas, isso potencializa o desenvolvimento de reações alérgicas que os seres humanos podem naturalmente adquirir pela diversidade genética da própria espécie. Aumentam a resistência a antibióticos.

Para certificar-se que a modificação genética nesses alimentos é eficaz, são introduzidos genes de bactérias resistentes a antibióticos, com isso o consumidor pode ficar resistente a esses remédios e prejudicar sua saúde. Além disso, já foi comprovado que a toxicidade desses alimentos faz mal à saúde dos consumidores, tais substâncias podem ser geradoras de patologias graves, como o câncer. Segundo pesquisa publicada em 2012 pela revista “*Food and Chemical Toxicology*”, Camundongos alimentados com alimentos transgênicos sofrem de câncer com mais frequência e morrem antes que os demais, o que representa resultados “alarmantes”. Entre tantas as divergências sobre os



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

alimentos transgênicos fazerem mal à saúde da população, a necessidade de novos estudos a respeito desse assunto é essencial para garantir a segurança da saúde pública mundial, mais temos a plena consciência que os produtos que consumimos transgênicos fazem mal a nossa saúde sim, para ter ideia o Salmão que consumimos O salmão tem se tornado o "queridinho" da população brasileira.

No início de 2013, a agência que preza pela segurança alimentar nos Estados Unidos, a *Food and Drug Administration* (FDA) aprovou para consumo um tipo de salmão geneticamente modificado, reacendendo o debate sobre a segurança dos transgênicos e suas implicações éticas, econômicas, sociais e políticas, o feijão que também consumimos bastante e está na nossa mesa é o primeiro produto geneticamente modificado desenvolvido por uma instituição pública brasileira, o milho também As variantes transgênicas do milho respondem por mais de 85% das atuais lavouras do produto no Brasil e nos Estados Unidos. Por isso, é comum que a pipoca consumida no cinema ou o cuscuz feito em casa, por exemplo, venha de um tipo de milho que recebeu, em laboratório, um gene para torná-lo tolerante a herbicida, ou um gene para deixá-lo resistente a insetos, ou ambos, a soja que é o óleo que consumimos.

A soja transgênica ocupa cerca de um terço de toda a área dedicada à agricultura. A Ctnbio, inclusive, liberou cinco variantes da planta, todas tolerantes a herbicidas – uma delas também é resistente a insetos. Os subprodutos mais comuns para consumo humano é o óleo, leite de soja, tofu, bebidas de frutas e soja, Os óleos de cozinha são extraídos dos três campeões entre as culturas geneticamente modificadas: soja, milho e algodão. As sementes delas são consideradas uma "mina de ouro" para as quase dez multinacionais que controlam o mercado mundial. Todos com proteínas transgênicas, e os farináceos que consumimos também pães, bolos e biscoitos.

Uma parcela de ingredientes utilizados na produção de pães e bolos vêm da soja, a exemplo da farinha, óleo e agentes emulsificantes como lecitina. Em alguns casos, os componentes podem também podem derivar de milho transgênico, como glucose e amido. A depender da proporção destes elementos transgênicos no produto final (acima de 1%), ele terá que ser rotulado. Ou seja, fica difícil consumir produtos orgânicos por ter um requisito caro de mais onde temos que recorrer a produtos transgênicos infelizmente tudo que consumimos é transgênicos.

Referencias

DE BEM COM A BALANÇA. 2017. Disponível em:

<<http://www.debemcomabalanca.com.br/blog/o-perigo-dos-alimentos-transgenicos>>.

Acesso em 30.jan.2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ANEXO B

Relatório Transgênicos

Transgênicos são organismos geneticamente modificados (OGM) segundo a definição do Ministério da Agricultura, as aplicações mais imediatas destes organismos são a sua utilização no estudo científico, porém as outras aplicações, esta mais controversa, são aos dos alimentos transgênicos, os mesmos são modificados com o objetivo de melhorar a qualidade e aumentar a produção e a resistência às pragas (insetos, fungos, vírus, bactérias e outros) e herbicidas (OECD, 2013).

É necessário atentar para o fato de que, apesar dos aparentes benefícios como o aumento da produção, maior resistência à pragas, resistência aos agrotóxicos, aumento do conteúdo nutricional, maior durabilidade e tempo de estocagem, o objetivo ainda principal é o **lucro**, por meio de um ramo de pesquisa relativamente novo denominado de engenharia genética deu seus primeiros passos nos anos 70, fabricantes de agroquímicos criam sementes resistentes a seus próprios agrotóxicos, ou mesmo sementes que produzem plantas inseticidas, sendo que as empresas ganham com isso, mas para o consumidor o preço é alto demais (OECD, 2013).

Os defensores dos alimentos transgênicos como a empresa Monsanto, afirmam que o cultivo poderia reduzir o problema da fome, visto que aumentaria a produtividade de variadas culturas, obtendo alimentos mais resistentes e nutritivos, principalmente em um contexto de crescimento populacional e, nesse caso, o Brasil torna-se objeto de muita atenção, uma vez que é uma das maiores fronteiras agrícolas do mundo (ECYCLE, 2013).

Os críticos dos transgênicos, como o Greenpeace e o Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC), que promovem movimentos contrários ao uso dos OGM, relatam que os mesmos podem trazer consequências ainda desconhecidas à saúde humana, tais como possíveis alergias, resistência a antibióticos e possibilidades de serem carcinogênicos ou venenosos, no caso do meio ambiente, as consequências podem ser ainda mais sérias, gerando perda de biodiversidade, empobrecimento dos solos e estimulando o aparecimento de superpragas, estudos recentes colaboram com a divulgação dessas críticas, o Greenpeace, por exemplo, afirma que a produção e o consumo de OGM devem estar baseados no princípio da precaução e na bioética, situação que não ocorre na prática (ECYCLE, 2013).

Estudos ainda revelam que a questão da fome no mundo não está ligada à escassez ou à baixa produção, mas à injusta distribuição de alimentos em função da baixa renda das populações pobres, os transgênicos, na verdade, exacerbam o problema: sua produtividade não é superior à dos alimentos convencionais e orgânicos e, como as



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sementes transgênicas têm propriedades extras, são mais caros em razão dos royalties a serem pagos, o que aumenta o custo de produção e prejudicando agricultores que cultivam plantações convencionais ou orgânicas (OEKO, 2013).

Portanto é necessário obter conhecimento a respeito dos organismos geneticamente modificados, cabe ao consumidor optar pelo seu uso ou não, de acordo com seu estilo de vida e sua consciência ecológica, sendo fundamental a participação de toda sociedade na opinião sobre a liberação ou a restrição dos organismos transgênicos (ECYCLE, 2013).

Referências

ECYCLE. 2013. Entenda os transgênicos: alimentos, animais e microrganismos podem se encaixar nesse grupo. Disponível em:

<<http://www.ecycle.com.br/component/content/article/62/2384-organismos-transgenicos-o-que-sao-dna-geneticamente-modificados-ogm-milho-soja-algodao-biosseguranca-monsanto-greepeace-idec-consequencias-saudeo-humana-alergia-cancer-biodiversidade-superpragas-trangenica-agrossistemas-como-evitar-alternativas-organicos.html>>. Acesso em: 30.jan. 2017.

OEKO. 2013. O que são alimentos transgênicos. Disponível em:

<<http://www.oeko.org.br/dicionario-ambiental/27355-o-que-sao-alimentos-transgenicos/>>. Acesso em: 30.jan.2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

**JUNTOS NO MESMO PROPÓSITO, FOCO NO MESMO FIM: O DIÁLOGO
ENTRE PROFESSORES E COORDENADORES**
**TOGETHER FOR THE SAME PURPOSE, FOCUS ON THE SAME END:
THE DIALOGUE BETWEEN TEACHERS AND COORDINATORS**

Vivian Rosa Garcia de Almeida Souza

RESUMO: Garantir a aprendizagem dos alunos em sala de aula é um desafio que requer um conjunto de ações intencionais e planejadas. Nesse sentido, ainda que o professor seja o protagonista dessa tarefa, o papel do coordenador pedagógico é também fundamental nesse processo. A relevância dessa parceria torna-se ainda maior quando se refere ao trabalho do alfabetizador diante da necessidade acentuada de intervenção pedagógica. Frente ao exposto, este artigo foi inspirado em minhas experiências com Coordenadora Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas durante os últimos onze anos e pretende ratificar a importância de tal parceria, discutindo questões que permeiam essa relação e que contemplam as atribuições do coordenador. A partir de conceitos elaborados por Vasconcellos (2008), é preciso esclarecer que não se trata de fiscalizar o trabalho docente colocando em cheque suas ações, mas buscar mecanismos para criar condições pertinentes ao coordenador para que este possa contribuir com o trabalho. Faz-se necessário, para isso, desestabilizar o pensamento do aluno ao lhe provocar reflexões desafiadoras para que sua aprendizagem seja consolidada ou que, ao menos, seja garantido o avanço nesse processo. Entretanto, para desenvolver ações de mediação, o sujeito precisa ser conhecedor das necessidades do aluno.

Palavras-Chave: Alfabetização. Mediação. Parceria.

ABSTRACT: Ensuring student learning in the classroom is a challenge that requires a set of intentional and planned actions. In this sense, although the teacher is the protagonist in conducting this task, the role of the pedagogical coordinator is also fundamental in this process when both work together. The relevance of this partnership becomes even greater when it refers to the work of the literacy teacher in view of the marked need for pedagogical intervention. Thus, this article was inspired from my experiences as Technical-Pedagogical Coordinator at Três Lagoas Secretary of Education during the last eleven years and intends to ratify the importance of this partnership, discussing questions that permeate this relationship and that contemplate the attributions of the coordinator. It is necessary to clarify that it is not a matter of supervising the teaching work by checking their actions, but rather of seeking mechanisms to create conditions pertinent to the coordinator for to contribute with the work. For this, it is necessary to destabilize the student's thinking by provoking challenging reflections so that their learning is consolidated or at least their



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

progress is guaranteed in this process. And yet, in order to mediate actions of pedagogical intervention, the subject must be knowledgeable of the reality and the needs of the student.

Keywords: Pedagogical Intervention. Literacy. Mediation. Partnership.

*Pós-graduada em Gestão Escolar. Especialista de Educação. E-mail: professoravivian@hotmail.com

Introdução

No ano de 2006, quando ocupava o cargo de professora na Rede Municipal de Ensino, fui convidada a exercer a função de Coordenadora de Área Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, atendendo coordenadores e professores regentes no Ensino Fundamental I cidade de Três Lagoas. No ano de 2010, assumi o cargo de Especialista de Educação, conhecido também como Coordenador Pedagógico, por meio de concurso público nesse mesmo órgão; porém, continuei cedida à Secretaria de Educação, na qual atuo até o momento.

Entretanto, nos últimos onze anos, já venho desenvolvendo o trabalho de coordenadora de área pedagógica com ações realizadas com coordenadores e professores objetivando a formação continuada, o suporte técnico-pedagógico e o acompanhamento do rendimento dos alunos. Esse trabalho é realizado por meio de visitas periódicas às Unidades Escolares, bem como com elaboração e realização de formação continuada voltada para professores e coordenadores a partir de estudos teóricos, o que me proporcionou experiência a partir do contato direto com esses profissionais e me deu sustentação para as afirmações e considerações apresentadas neste artigo, bem como a fundamentação teórica utilizada.

Ao longo desses onze anos, observei diferentes experiências de atuação de coordenadores pedagógicos das dezessete escolas da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas que me oportunizaram uma visão ampla da ação desses profissionais ao acompanharem o trabalho docente. A partir dessas experiências, optei por me aprofundar em questões que a meu ver são grandes desafios que contemplam suas atribuições diante dessas ações com os professores, em especial com aquele iniciante na profissão ou no trabalho com determinada faixa etária, como é o caso do alfabetizador, em que o processo de intervenção pedagógica precisa ser mais intenso. Para este artigo, o recorte utilizado foi centrado no diálogo entre o professor e o coordenador, bem no entendimento dos mecanismos necessários para que este possa contribuir com o trabalho daquele durante o processo de mediação em sala de aula.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Entrar em uma sala de aula e lidar com situações que se apresentam durante o processo de aquisição de leitura e escrita faz-se necessário para desestabilizar o pensamento do sujeito sobre seu objeto para que este avance em seu conhecimento. Além disso, professor e alunos precisam ser parceiros igualmente responsáveis nesse processo: é preciso que haja uma relação de confiança entre os envolvidos.

Em qualquer grau ou situação de ensino, a relação ensinar-aprender é antes de tudo, uma relação em que está em jogo o processo de comunicar pensamentos. É uma “via de mão dupla”, porque comunicar pensamentos implica, por parte de quem ensina, intenção, esforço, preparo sair de si, caminhar em direção ao outro (pré) ver o outro (o que aprende); da mesma forma que implica, por parte de quem aprende: intenção, esforço, preparo, sair de si, caminhar em direção ao outro (o que ensina) e às ideias, às relações e os valores, expressos nos pensamentos comunicados (GIOVANNI, 1999, p. 48).

Entretanto, mesmo sendo o educador o principal agente nessa ação com o estudante, o coordenador pedagógico possui um papel indireto nesse processo. Dentre suas atribuições, destaca-se proporcionar subsídios ao trabalho docente, nesse sentido, embora ambos os profissionais tenham em comum o compromisso com aprendizagem, eles exercem papéis diferentes. Segundo Vasconcellos (2007), o coordenador, também denominado supervisor, tem a função de mediador ou articulador, autor que faz ainda um trocadilho ao se referir à palavra “super”-visão para “outra”-visão, relacionando o termo a um novo paradigma.

Frente ao exposto, proponho-me a refletir sobre uma experiência realizada com coordenadores pedagógicos por meio de formação continuada que vivenciei como técnica da Secretaria Municipal. Trata-se do projeto “Tematização da Prática na Rede Municipal”, que envolveu profissionais responsáveis pelo segmento 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, das escolas municipais da cidade de Três Lagoas.

O referido Projeto foi executado nos anos de 2012 a 2014 por meio de encontros mensais. Seu principal objetivo foi analisar e socializar as intervenções docentes a partir de ações em sala de aula, respaldado por teóricos renomados que versam sobre a educação. Ele foi inspirado em estudos realizados em São Paulo com a Professora Doutora Telma Weisz e veio de encontro com a dificuldade observada em alguns coordenadores ao subsidiarem o trabalho docente. Seus encontros eram compostos por dois momentos: estudo e discussão de texto e apresentação e análise do plano de aula e da ação docente gravada na escola.

O estudo realizado com base no assunto ou no conteúdo abordado em aula gravada



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

subsidiava as discussões referentes à prática docente observada. A análise e a discussão referentes à aula apresentada foram também uma estratégia encontrada para auxiliar o coordenador a refletir sobre o trabalho docente no momento da intervenção. Na ocasião, os professores voluntários planejavam a aula e, após discutir e apresentar o plano para a coordenadora da escola, registravam-se as ações realizadas com os alunos. Após a análise da aula, o gestor realizava sua devolutiva ao educador. Vale ressaltar que, no início do projeto, houve resistência por parte de alguns profissionais; porém, ao constatarem que o trabalho era pautado na ética e no profissionalismo, todos os envolvidos o aceitaram e a ação docente passou a ser objeto de estudo e discussão. Durante o processo de mediação, é possível realizar provocações com o propósito de favorecer o avanço e a compreensão ao aluno na medida em que este será desafiado e seu pensamento será desestabilizado.

No início das filmagens das aulas, o professor se apresentava tímido, retraído e nervoso, mas após algum tempo desenvolvia a ação com naturalidade, demonstrando esquecimento da presença da câmera. Foi então possível observar que existia uma visão equivocada de facilitar a aprendizagem ao antecipar dicas e respostas. Vê-se assim que as intervenções nem sempre serão previsíveis, e a forma com que elas acontecem não depende somente do mediador; portanto, por mais que estas sejam planejadas, o aluno poderá surpreender o alfabetizador não atender as expectativas esperadas. Por isso, é preciso ter consciência de que o estudante não se prende às respostas esperadas pelo professor e sim ao seu pensamento diante do objeto.

Através da ação-reflexão-ação, o professor reage a uma situação de projeto, de indeterminação da prática, com um diálogo reflexivo mediante ao qual resolve problemas e, portanto, gera ou constrói conhecimento novo. A improvisação desempenha papel importante no processo de reflexão-na-ação, uma vez que o professor tem de ter a capacidade de variar, combinar e recombina, em movimento, um conjunto de elementos de uma dada situação (MARCELO, 1998, p. 52).

Muitas dessas ações estão relacionadas à oralidade e à análise e reflexão sobre a língua, eixos que contribuem para a construção da autonomia no alunado e requerem momentos de diálogos, e mesmo que sejam planejados previamente, é preciso interagir a partir do pensamento do educando.

1. As contribuições de mediação do coordenador pedagógico na ação docente



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Em pesquisa realizada por Milka Helena sobre a identidade de professores alfabetizadores, foi constatada a falta de reconhecimento da profissão do pedagogo. Em seu artigo, a autora estuda os interlocutores de professores alfabetizadores ao investigar em que consiste a socialização desses profissionais. Em seus estudos fica evidente a necessidade docente de dialogar, de tirar dúvidas e promover trocas entre seus pares para fortalecimento de si diante da identidade profissional. Ela afirma ainda que, em uma conversa, a troca de palavras entre dois ou mais indivíduos tem como pano de fundo o mundo conhecido por eles como verdadeiro. Para Slavez (2010, p. 114) “[...] o indivíduo ao se expressar por meio da conversa poderá ter reforçada a realidade subjetiva de uma coisa já apreendida. Do mesmo modo, aquela realidade subjetiva sobre a qual ele nunca fala, torna-se frágil”.

As deficiências do sistema educacional são também uma preocupação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que destacam a formação em serviço dos professores como um importante instrumento para a garantia da qualidade no trabalho docente.

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 25).

O documento revela, por meio de pesquisas do Censo Educacional realizadas no ano de 1994, um número expressivo de professores que atuam no Ensino Fundamental e apresentam a formação mínima exigida. Entretanto, os dados chamam atenção não somente pela falta do ensino superior ou pela formação incompleta nessa modalidade, mas também pela qualidade da formação desses profissionais.

Ao dividir responsabilidades diante do processo de ensino-aprendizagem, o coordenador pedagógico desenvolve o papel de articulador de ações engajadas para viabilizar melhor qualidade nas práticas.

É preciso considerar que o trabalho coletivo oportuniza outros olhares que possa não ter sido observado diante de ações individuais e isoladas, relacionadas ao pensamento e reações do sujeito, e poderá contribuir para o replanejamento de práticas e intervenções



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pedagógicas. Trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho (MURAMOTO, 1991 *apud* VASCONCELLOS, 2008, p. 161).

Arroyo (1982 *apud* VASCONCELLOS, 2007, p. 120) também contribui para essa discussão ao defender que “[...] a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo de práticas mais comprometidas”. Nesse sentido, vale ressaltar que o sucesso e os insucessos do aluno são reflexos de um trabalho em conjunto que envolve não somente os cuidados do professor, mas também os do coordenador. Para tanto, essa parceria requer objetivos precisamente definidos como propósitos de toda e qualquer ação.

[...] [O] professor deve antever com certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que *não* será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação educativa se esboroa (SAVIANI, 1999, p. 87).

A ação de intervenção precisa ser planejada partindo-se de estratégias intencionais realizadas com segurança e conhecimento técnico, caso contrário, o professor poderá correr o risco de cair ao descrédito diante do imprevisto. Nessa perspectiva, a parceria com o coordenador poderá favorecer o planejamento de ações durante sua elaboração, por meio de sugestões e reafirmação de ideias, uma vez que o trabalho em conjunto é uma forma de ter esse profissional como aliado do trabalho pedagógico. Estando ou não ciente das ações em sala de aula, o coordenador é o corresponsável pelos resultados obtidos com os alunos, tendo em vista que participar, avaliar, colaborar e acompanhar o trabalho do professor é uma atribuição de sua função, portanto é importante que ambos estejam envolvidos no processo educativo.

1.1 O diálogo entre professor e coordenador diante das dificuldades dos alunos

Como provocar a necessidade de aprendizagem aos alunos? A princípio essa é uma tarefa que aparentemente cabe ao professor, ao promovê-la no início e durante os trabalhos com o aluno e torná-la fidedigna desde sua elaboração, bem como o processo de aplicação e ação diante dos resultados. Sendo assim, ela precisa estar atrelada a objetivos com o propósito de reflexão, para que



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de fato a avaliação faça parte do contexto a serviço da ação docente, já que não há ninguém melhor do que o professor para conhecer a realidade e as dificuldades pedagógicas da turma.

Por isso,

[...] O professor deve refletir e discutir com seus pares sobre os critérios utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação, mesmo entre bebês, visando, sempre que possível, a auxiliar as trocas entre as crianças e, ao mesmo tempo, garantir-lhes o espaço da individualidade. Assim, em determinadas situações, é aconselhável que crianças com níveis de desenvolvimento diferenciados interajam; em outras, deve-se garantir uma proximidade de crianças com interesse e níveis de desenvolvimento semelhantes (–BRASIL, 1998a, p. 31).

Vale ressaltar que, em simultaneidade a esse projeto, aconteciam visitas *in loco*, quando o trabalho dos coordenadores era acompanhado pela equipe técnica em todas as Unidades Escolares. Por vezes, as contribuições oferecidas a esses profissionais não eram aceitas, atitude que revelava que eles que não tinham conhecimento da realidade dos alunos ou de suas próprias necessidades pedagógicas, o que contraria as afirmações de Villela e Guimarães (1998, p. 43), que explicam que:

[...] Tanto para o planejamento como para o acompanhamento das atividades em curso, o diagnóstico preciso de situações delimitadas é imprescindível para tomada de decisão adequada, ou até para o conhecimento de certos problemas ou possibilidades não suspeitados anteriormente.

Para dialogar de forma eficaz e profunda com os docentes, o coordenador precisa ser conhecedor da situação pedagógica e individual de todos os alunos, informações que poderão ser garantidas a partir da avaliação diagnóstica. Ao avaliar os alunos, o gestor terá parâmetros reais para auxiliar o professor e, de posse desse levantamento, promover comparação e diálogo com outro olhar, e assim sugerir possíveis colaborações, bem como o acompanhamento da evolução no processo de ensino-aprendizagem.

2. As novas exigências da docência

São visíveis as mudanças tecnológicas, políticas e econômicas vividas pela sociedade nos últimos anos. Algumas delas são impactantes e exigem um tempo para sua aceitação e adaptação que varia entre as pessoas. Porém, precisam ser inseridas no contexto escolar, e negá-las é o mesmo que desconectar-se da realidade.

Na sociedade contemporânea as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva (RIOS, 2012 *apud* VIEIRA, 2012, p. 84).

Tais transformações requerem novas exigências para a formação do cidadão, que interferem diretamente na formação profissional docente, bem como no processo de ensino e aprendizagem. Dada essa realidade, a prática pedagógica precisa estar em constante reformulação para acompanhar a evolução da sociedade.

O embasamento teórico nesse momento favorecia tais discussões, visto que havia o estudo de textos referentes ao assunto, como o de Gatti, Barreto e André (2011, p. 25), que apregoam que:

Considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência, impactos na socialização das pessoas são visíveis. As crianças ingressam nas escolas com vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias ou paralelas heterogêneas, com expectativas bem diferenciadas de como ocorria décadas atrás.

A escola contemporânea precisa então considerar o contexto global que estamos vivendo, e cabe à educação acompanhar as novas tecnologias e as grandes transformações. Para isso, professores e coordenadores precisam aderir às mudanças para não serem levados por elas: é preciso olhar o educando como um sujeito ativo, questionador que possa interagir e não um ser alienado. Nesse contexto residem a intervenção e o papel do professor na prática educativa e, por meio de suas mediações, deve provocar, instigar e desafiar os alunos a pensarem criticamente ao se colocarem como sujeitos de sua própria aprendizagem. Refiro-me aqui ao professor e ao coordenador, posto que ambos precisam dialogar em sintonia diante desse desafio.

Paulo Freire contribui significativamente para este texto ao condenar a prática da educação “bancária”, a qual empregava a mera transmissão de conteúdo e via o professor como aquele que sabe “tudo” e o aluno como quem não sabe “nada”. Nessa perspectiva, não se valoriza o direito de questionar, debater ou contestar. O autor defende que a tarefa do educador que pensa certo é exercer “[...] como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p14).

Portanto, o professor deve ser desafiado a ensinar de uma maneira diferente àquela com que foi ensinado e atuar como um profissional pesquisador que se encontra imerso no contexto da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

busca, cercado pela realidade de seus sujeitos e objetos, pois só assim terá condições necessárias para interpretar e discriminar novos conhecimentos pertinentes para a formação de cidadão crítico e autônomo, uma vez que “[...] o exercício da cidadania é um processo que se inicia desde a infância, quando se oferece às crianças oportunidades de escolhas e de autogoverno” (BRASIL, 1998b, p. 39).

Atualmente, o desenvolvimento da autonomia está previsto legalmente desde a modalidade da Educação Infantil, tendo sido ignorado pela concepção da educação tradicional. É um equívoco reproduzir essa prática que ficou arraigada na memória do professor, mas isso pode ocorrer principalmente com o professor iniciante quando este se vê “abandonado” frente a situações muitas vezes inesperadas e de difícil solução, talvez por conta inclusive da inexperiência e da falta de apoio pedagógico para dialogar sobre alternativas para a resolução de problemas. Permitir que o docente desenvolva seu trabalho sem acompanhá-lo é deixá-lo à mercê do desânimo e do insucesso diante de conflitos que poderão surgir. Em contrapartida, essa questão pode parecer confortável para o professor que prefere omitir os problemas para não apresentar ineficiência ou evitar julgamentos negativos.

De muitas e diferentes maneiras é possível evidenciar a necessidade da autonomia para o estudo e para o exercício da indagação e da reflexão no processo de construção do conhecimento indispensável ao conjunto de escolhas e decisões que caracteriza o cotidiano do professor no exercício de sua profissão (GIOVANNI, 2000, p. 49).

Quando se depara com o perfil do aluno de hoje, é preciso repensar a prática pedagógica proporcionada pela escola e buscar mecanismos para garantir o desenvolvimento da autonomia diante dos desafios. Nesse sentido, as ações desenvolvidas de forma significativa e visando ao desenvolvimento dessa autonomia são tarefas importantes para o crescimento e para o desenvolvimento humano. Para tanto, faz-se necessário projetar a assimilação desses conceitos pelos alunos, favorecendo estratégias de ensino que propiciem a criticidade e o desejo de aprender.

Para Saviani (1999), é preciso problematizar. O autor destaca a pesquisa como uma metodologia fundamental nessa perspectiva e critica a concepção de ensino tradicional como antidemocrático ao desconsiderar o interesse do aprendiz. O pesquisador explicita ainda que na concepção tradicional o ensino se centra no professor e não no aluno e destaca o ensino com base na motivação e nos interesses da criança em desenvolver procedimentos que a conduzam à posse dos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações.

A pesquisa é, pois, uma estratégia valorosa que vem ao encontro ao perfil do aluno dessa geração, uma vez que permite partir da curiosidade ou do problema a ser resolvida para a elaboração de hipóteses, investigação, escolha de técnicas e análise de descobertas que estimulam a compreensão. É uma metodologia que coloca o pesquisador como ator principal na construção de conhecimentos com autonomia por meio de sua própria descoberta. Ensino e pesquisa são assim termos indissociáveis quando se trata de conhecimento significativo em todos os sentidos. Freire (1996, p. 16), por exemplo, defende a pesquisa como uma exigência do ensino: “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”.

Segundo ele, ensinar o educando a “pensar certo” é de certa forma lecionar a pensar descobrindo e redescobrando o mundo, interagindo sobre ele em um processo de busca interminável por novos conhecimentos; assim, as novas descobertas passam a ser velhas por uma ação constante que nunca se acaba. Isso posto, é preciso partir do que já se sabe considerando o conhecimento prévio do aluno, bem como as diferentes realidades que se apresentam em sala de aula. Assim, “[...] espera-se que o professor exerça as funções de tecer juízos críticos sobre as informações conflitantes que recebe. Para isso, deve estar atualizado com as transformações econômicas, sociais e culturais, participar da planificação e da gestão da escola e ser um modelo de adulto” (VIEIRA, 2012, p. 89).

2.1 Intervenção pedagógica considerando a heterogeneidade

Existe uma gama de diversidade de alunos em sala de aula com realidades diferentes. Quando pensamos no perfil deles, nota-se que têm em comum o fato de serem sujeitos ativos, capazes de pensar, refletir e construir seus saberes, porém, nem sempre no mesmo ritmo ou da mesma forma. Sendo assim, é papel docente pensar nessas peculiaridades para criar condições de atender as especificidades dos educandos. Conforme previsto em lei, é assegurado “[...] à criança e ao adolescente, o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como “o direito de ser respeitado por seus educadores” (BRASIL, 1990, p. 31).

Partindo desse dispositivo legal, cabe ao docente propor atividades diferenciadas que



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

atendam as necessidades individuais, assim como controlar seus anseios respeitando o tempo para o desenvolvimento de cada aluno. É importante destacar que essa preocupação se deve a qualquer faixa etária, como desde a Educação Infantil, por exemplo, como prevê o documento específico para essa modalidade: “as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados” (BRASIL, 2008c, p. 126).

Considerar que as crianças são diferentes entre si implica ainda propiciar-lhes uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer suas capacidades ao considerá-las como pessoas singulares e com características próprias (BRASIL, 2008, p. 33).

Portanto, faz-se necessário trabalhar diante das especificidades e oportunizar desafios diferentes respeitando as particularidades individuais. Lançar os mesmos chamamentos considerando tempo e ritmo iguais para todos é homogeneizar, o que poderá resultar em prejuízo aos alunos, tais como desmotivar, levar ao desinteresse e contribuir para indisciplina.

Compreender esse contexto implica conceber que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção [...]” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa maneira, além de uma base teórica bem definida, o professor precisa contar com o apoio do coordenador pedagógico para dar o suporte às mais variadas situações pedagógicas presentes em sala de aula.

Ao considerar a heterogeneidade, o mediador precisa conhecer o nível de dificuldade a ser proposto para o aluno durante o processo de alfabetização: enquanto para uns o diálogo poderá levar a reflexão até a escrita convencional da palavra, por exemplo, para outros, somente haverá avanço a partir das provocações ao pensamento. A heterogeneidade torna-se assim relevante ao ser reconhecida como diversidade de realidade em sala de aula e ao mesmo tempo contribuir com a diversidade de saberes.

O autor Bernard Lahire (1997) comprovou que é possível obter sucesso com crianças que apresentam situação sociológica precária. Em seu trabalho, realizado com atividades de leitura e escrita com crianças de oito anos, revela que a família, independente de classe social, poderá proporcionar importantes contribuições para o sucesso escolar dos filhos.

Sendo assim, a relação entre saberes e dificuldades de aprendizagem está presente na escola,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e os sucessos e os insucessos são relativos.

Conclusão

Ao final de três anos de estudos e de discussões sobre as aulas tematizadas juntamente aos coordenadores, foi visível o fortalecimento profissional no grupo, e a relação interpessoal construída no decorrer desse período passou a ser um recurso facilitador para que os objetivos do Projeto fossem alcançados. A partir das contribuições de todos, a semelhança entre os desafios apresentados e as trocas de experiências gerou cumplicidade e crescimento profissional, bem como foi constatada gradativamente por meio da participação oral e das ações apresentadas. Diante das experiências com os coordenadores que embasaram este texto, constatou-se também que há diferentes casos que variam entre profissionais: enquanto uns apresentam a preocupação de atender situações de conflitos do aluno com professor em sala de aula com a finalidade de favorecer o trabalho docente e para que os demais estudantes não sejam prejudicados, outros se submetem a essa situação como fuga para não direcionarem as prioridades ao trabalho pedagógico.

Dessa forma, auxiliar em momentos emergentes pode ser necessário diante de uma postura de bom senso do profissional, desde que essas situações não sejam predominantes em seu trabalho cotidiano. É função do coordenador pedagógico favorecer um diálogo que atenda as necessidades docentes e propor reflexões que façam sentido à realidade de sala de aula, para que se possam estabelecer relações sociais verdadeiras e a conexão entre teoria e prática. Placco (2012, p. 56), sobre o assunto, define a necessidade do olhar da ação do coordenador contemplando as seguintes considerações:

Olhares da amorosidade e respeito – gerados pela aceitação da pessoa de cada um, como suas características, necessidades, expectativas e desejos, com seus enganos e dificuldades, com seu jeito de ser pessoa, de ser gente [...] e tentando descobrir, em suas diferenças, em seus desafios e em suas ações/reações, seus medos, suas angústias, suas esperanças/desesperanças, seus limites, suas lutas, suas perdas, suas ambições e seus sonhos.

A autora considera também o olhar pelo registro da realidade, bem como suas necessidades e funcionalidades diante da diversidade de olhares, e a escrita provoca a reflexão e a organização das ideias.

O coordenador tem, pois, um papel de dirigente nessa ação de organizar e estimular a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

formação continuada, discutindo assuntos pertinentes às necessidades pedagógicas docentes. Conforme previsto em lei, deve-se promover a “[...] associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 40). Dessa forma, para que o coordenador possa pensar e organizar as ações pedagógicas, ele precisa atuar com seriedade, comprometimento e contar com o apoio dos parceiros, principalmente da equipe diretiva. Tal parceria requer compreensão e respaldo de modo que toda a equipe escolar esteja em sintonia e envolvida direta ou indiretamente desde o planejamento das ações até sua consolidação. Segundo Vasconcellos (2008, p. 93):

[...] A participação no processo de planejamento tem a ver com uma questão muito prática: o desejo de que as coisas planejadas realmente aconteçam, e afirma ainda que quanto maior o nível de participação, maiores as chances de vermos o planejado realizado. Uma das grandes metas (e queixa) na instituição é planejar que todos “vistam a camisa”, incorporem os objetivos traçados, criando uma nova cultura. Todavia, em levantamentos feitos a educadores de diferentes realidades, os maiores problemas da escola apontados são, de um modo geral, da ordem das relações, da política interna.

Nesse sentido, é importante garantir o engajamento de cada professor, provocar entusiasmo entre os pares e proporcionar momentos oportunos para ressaltar, valorizar e enaltecer o empenho dos docentes, de modo a elevar sua autoestima e envolvê-los no compromisso com a instituição escolar: essa é a visão de cumplicidade profissional necessária entre professor e coordenador pedagógico.

Sabemos que o trabalho docente é uma tarefa muito complexa por si só e que desenvolvê-lo sozinho torna-se ainda mais difícil diante de todos os entraves e desafios apresentados em sala de aula, muitos deles imprevisíveis, lembrando que a cada dia esse profissional se depara com uma realidade diferente, necessidades diversas, enfim, situações às vezes impossíveis de serem resolvidas somente com seus esforços isolados. Contudo, pior do que caminhar sozinho talvez seja estar na contramão de ideias, objetivos e propósitos educacionais.

Casos em que professores e coordenadores divergem nas orientações pedagógicas causam desconforto e prejuízo que podem se refletir de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, bem como no trabalho de ambos os profissionais. Nesse momento, não deverá prevalecer a hierarquia, a competitividade entre os profissionais, as questões políticas ou até mesmo as pessoais, mas o bom senso, o respeito mútuo e a visão de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

parceria, tomada na posição horizontal e não na vertical, sem desconsiderar a autonomia de ambos.

[...] O confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem também um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência da sincronidade. Confrontar-se com expectativas de mudanças de e em sua prática, como exigência da própria prática. Da teoria e da própria realidade educacional brasileira é fundamental. O confronto com a experiência de mudança do outro, com os questionamentos trazidos a prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança no decorrer do trabalho cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência da própria sincronicidade (PLACCO, 2012, p. 54).

A autora se refere ao processo de “alienação”, à postura de desconsiderar as necessidades de mudanças ao deixar o trabalho como está e evitar o movimento de confronto, ressaltando ainda essas são contingências da própria vida do cotidiano, pois, pela própria natureza do pedagogo, o embate é considerado agressivo e inadequado. Lembre-se, todavia, que é comum, como em qualquer outra relação, o confronto saudável, já que concordar sem debater não é uma ação democrática. Assim, além de previsível, a discussão com resistência é necessária.

Para isso, é importante estar embasado, apresentando argumentos coerentes acerca de ideias estruturadas e de experiências positivas para que se chegue ao consenso. Propor e acatar opiniões são atitudes importantes tanto para docente quanto para coordenador em diferentes momentos, o que proporciona a troca de saberes sem perder de vista o objetivo principal dessa relação, ou seja, os benefícios ao processo de ensino e aprendizagem, o foco no aluno.

Para caminhar junto ao docente com o objetivo da formação do aluno crítico, autônomo e capaz de atuar numa sociedade competitiva com desafios e mudanças constantes, só resta a esses profissionais o caminho de favorecer o diálogo saudável e ético, proporcionando uma relação benéfica tanto do ponto de vista pessoal, favorecendo o clima suave e de boa conduta no trabalho, quanto profissional, gerando troca de saberes, experiências e ajuda mútua, atitudes que irão se refletir positivamente nas ações com os alunos. O diálogo entre os profissionais da educação pautado em questões da ética, democracia e no bom senso poderá tornar o trabalho pedagógico mais fácil, eficaz e agradável tanto nas ações do professor quanto nas do coordenador, para que a escola atinja as metas propostas, que devem visar à educação para uma formação do indivíduo que atenda suas necessidades.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Caminhar juntos, nesse sentido, poderá favorecer todos, pois os benefícios serão proporcionados ao trabalho do professor e do coordenador e serão sentidos pelo aluno.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-46.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: MEC/SEF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 1 - Introdução. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 2 - Formação pessoal e social. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volume 3 - Conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Teoria e prática**. O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba S. de S., ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

GIOVANNI, Luciana Maria. **Indagação e reflexão como marcas da profissão docente**. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar.** In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd, n. 9, 1998.

MELLO, Márcia C. de O. **A Contribuição do pensamento de Emília Ferreiro para a história da alfabetização no Brasil.** UNESP- campus de Marília-SP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229>. Acesso em: 20 nov 2016.

NETO, João Cabral de Melo - **A educação pela pedra.** In: **Poesias Completas.** Rio de Janeiro: Ed. Sabiá, 1968.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. A alfabetização e os indivíduos envolvidos com/por ela. **Revista Interfaces da Educação**, 2010, Educação. Paranaíba: v. 1, n. 2, p. 107-116, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5a ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento de projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertart Editora, 2008.

VIEIRA, Marli M. da Silva. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano.** In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. P. 47-60.

VILELLA, Bandeira, GUIMARÃES. **Sobre o diagnóstico.** O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1998.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DOS(AS) PROFISSIONAIS DE UM CEI

Suellen Candia Silveira⁸³ - UFMS
Vera Luísa de Sousa⁸⁴ - UFMS

RESUMO

Este trabalho apresenta estudos sobre a gestão de um Centro de Educação Infantil (CEI) específico do município de Três Lagoas/MS e analisa a perspectiva dos(as) profissionais, que nele atuam, sobre o modelo de gestão implantado por meio das eleições que começaram a vigorar no município desde o ano de 2012, passando de um modelo de gestão hierárquica para outro democrático. Parte-se do pressuposto de que a gestão atual deve ser pautada na democracia, na participação colaborativa de todos os envolvidos no processo educativo. Abordamos a história da Educação Infantil, assim como a história da construção do CEI Dona Flora, objeto do estudo. A metodologia, de cunho qualitativo, fundamenta-se em aprofundamento bibliográfico, pesquisa de campo e aplicação de questionário semiestruturado às profissionais do CEI pesquisado. Os resultados alcançados com esta investigação evidenciam que a gestão democrática vem ocorrendo de forma a promover não apenas a melhoria do processo educativo, como também do clima relacional do CEI tanto no que se refere à relação entre seus profissionais, quanto na relação entre as famílias e o CEI, uma vez que a visão assistencialista, que por muito tempo permeou a concepção sobre o papel da creche, vem dando espaço para a visão de que o CEI é definitivamente um ambiente de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Infantil. Gestão Democrática.

Introdução

O estudo sobre a atuação do gestor de uma instituição de educação infantil após a implantação do processo de eleições para a gestão dos Centros de Educação Infantil (CEIs) no município de três Lagoas, MS, é de suma importância, pois ajudará a compreender a dinâmica dessa prática recente, uma vez que a função de diretor era exercida até 2011, por um coordenador

⁸³ Graduada do curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
suellencandialice@hotmail.com

⁸⁴ Professora Doutora do curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
veraluisasousa@gmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pedagógico da rede municipal. A partir de 2012, a direção dos Centros de Educação Infantil começa então a ser exercida de forma mais democrática por um profissional eleito pela comunidade escolar, cuja habilitação mínima deve ser a Licenciatura Plena em Pedagogia e que esteja empossado há mais de três anos no ambiente escolar em questão.

A atuação da direção de um CEI vai além de uma simples conduta burocrática, pois o papel social desenvolvido pelo gestor não pode estar ligado aos interesses individuais dos segmentos dos profissionais envolvidos no processo pedagógico, nem alienado do contexto social no qual foi construído. É fundamental o papel do diretor da instituição para liderar uma gestão comunicativa e participativa, de modo a assegurar que as disposições legais das diretrizes das políticas educacionais sejam cumpridas atendendo também, na medida do possível, às demandas da unidade educacional. As Diretrizes Curriculares, por exemplo, que são propostas pedagógicas organizadas em documentos que possuem princípios fundamentais e procedimentos para orientar o fazer pedagógico, devem ser norteadoras da gestão de um Centro de Educação Infantil.

Há também o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, passou a ser um documento que deve ser renovado todos os anos pela direção, em conjunto com toda a comunidade escolar, a fim de que os objetivos educacionais do CEI atendam às crianças que o frequentam. O PPP é um documento no qual deverá estar descrita a identidade da escola, bem como o compromisso social de formação do cidadão, cuja base deve ser sólida e fundada em princípios e valores voltados à dignidade humana e à construção de um sujeito apto a viver numa sociedade plural dentro dos limites da cidadania responsável e da civilidade. Dele também deverão constar as funções da direção; a distribuição dos profissionais e de suas atribuições; e, principalmente, a descrição da escola.

Para realizar a investigação coletamos dados em documentos e em questionários aplicados a funcionários(as) de um Centro de Educação Infantil, em particular, com o intuito de compreender como o fazer da direção está organizado para que o CEI atenda aos objetivos propostos nas Diretrizes Curriculares, e, também, no Projeto Político Pedagógico da instituição. Conhecer esta realidade é fundamental, pois nossas observações e experiências num CEI indicam que o bom funcionamento da instituição e a concretização de uma educação significativa dependem da atuação de todos os funcionários, porém o gestor deve ser o elemento conector de todos os segmentos do



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ambiente educacional. Houve também uma pesquisa referente à história da infância, assim como da Educação Infantil, a fim de compreender este processo e a necessidade de um gestor que pudesse liderar a equipe escolar em prol da educação de qualidade para as crianças que nela frequentam.

Assim, o presente texto se propõe a apresentar o conhecimento produzido sobre a realidade de um Centro de Educação Infantil localizado na periferia do município de Três Lagoas, MS, trazendo inicialmente os caminhos da pesquisa e os resultados da revisão da literatura e da pesquisa documental, seguidos dos dados e das considerações sobre o estudo.

Caminhos da pesquisa

Para produzir este conhecimento organizamos um estudo de abordagem qualitativa de tipo exploratório, porque ainda não havia conhecimento produzido sobre a percepção do segmento dos profissionais de um CEI a respeito das práticas gestoras exercidas por diretores eleitos democraticamente para o cargo na rede municipal de Três Lagoas, MS. A escolha pela pesquisa de modo exploratório deu-se devido ao fato de que este tipo de pesquisa tem:

como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41)

Quanto ao delineamento, o estudo pode ser qualificado como uma pesquisa de campo com elementos da etnografia escolar, porque procura retratar o pensamento dos(as) profissionais sobre o modelo atual de gestão, implicando na caracterização do cotidiano das relações estabelecidas no CEI. Segundo André (2008):

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, primeiramente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção. (ANDRÉ, 2008, p.38)

Este tipo de pesquisa mostrou-se bastante adequado, pois o campo de coleta é também o local de trabalho de uma das autoras da investigação, caracterizando a permanência prolongada no ambiente natural de ocorrência do fenômeno. Assim, a pesquisa foi realizada em um local que nos é familiar, sem descuidar da objetividade da descrição dos dados obtidos.

A rede municipal de educação de Três Lagoas conta com dezesseis (16) Centros de Educação Infantil para atender às crianças de 0 a 5 anos que aqui residem. A função de diretor dessas unidades era exercida pelo coordenador pedagógico até o ano 2011. Em 06 de novembro de 2012, a Prefeita sancionou a Lei n.1629 que regulamentou as eleições para Diretores e Diretores-Adjuntos das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, uma vez que já estava descrito no capítulo XI da Gestão Democrática das Unidades Escolares da Lei n 1.609/2000 que a própria gestão seria regulamentada por Lei específica.

Esta lei, a 1629/12, ordenou que fossem realizadas as eleições pelo voto direto e secreto, sendo distribuído seu valor de apuração a 50% dos trabalhadores, 25% dos pais e 25% para os alunos do Ensino Fundamental. Já na Educação Infantil a divisão da apuração foi 50% dos funcionários e 50% dos pais. O CEI, que passaremos a denominar “Dona Flora”, foi escolhido por ser o local de trabalho de uma das autoras, que lá exerce a função de Atendente de Educação Infantil há uma década. Tempo que possibilitou observar e vivenciar uma série de experiências relativas ao trabalho docente, à formação da infância e à atividade gestora.

A diretora que está atuando no CEI foi eleita em 2012, quando era Secretária concursada e, apesar de ser formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), não tem experiência como docente. Hoje em dia continua como diretora, pois na última eleição realizada nenhum profissional qualificado da instituição se propôs a concorrer, foi então que a Secretaria Municipal de Educação decidiu nomeá-la como diretora por mais três anos seguidos, considerando que seu trabalho durante a gestão em que foi eleita foi significativo para o bom andamento do CEI, assim como o atendimento das crianças.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Durante a pesquisa foi realizada a leitura de dois documentos do CEI, o primeiro sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, no qual estão descritos os objetivos a serem alcançados ao longo do ano letivo. Porém, a última atualização do mesmo foi realizada no ano de 2015. O segundo documento foi o Regimento Escolar que contém a história do CEI, sua infraestrutura, assim como as atribuições de cada funcionário(a) que trabalha no local. Fizemos leitura de documentos relacionados à educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, como também textos de autores como: Libâneo (2004), Rosemberg (1999), Àries (1981), dentre outros. Ouvimos também o depoimento oral de uma mulher que participou da luta pela construção do CEI Dona Flora, sendo uma das pioneiras do sonho que hoje é realidade. Ao longo da descrição de seu depoimento usaremos o nome fictício Maria.

Em seguida, foi distribuído um questionário com perguntas referentes a aspectos ligados à gestão, em busca da percepção dos(as) profissionais do CEI a respeito das práticas gestoras nos dois diferentes períodos, antes de 2012 e após este ano. As respondentes são todas do sexo feminino: duas professoras, duas funcionárias administrativas, uma merendeira, duas que atuam na limpeza, duas especialistas em educação e a secretária atual, totalizando dez (10) respondentes.

Conhecendo a gestão na educação infantil e a pesquisa no CEI Dona Flora:

Para que haja uma compreensão sobre a gestão na Educação Infantil é necessário fazer uma revisão da sua constituição histórica e também da própria noção de infância:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (RCNEI, 1998, p. 21)



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Philippe Àries (1981), um historiador que fez uma pesquisa sobre a história social da infância descobriu que desde a Idade Média o sentimento de infância passou por diversas fases, o conceito como o temos hoje foi gradativamente construído nas consciências. Naquela época as crianças tinham participação na vida dos adultos nos momentos de jogos de azar, festas, vestuários e brinquedos. Não havia a preocupação como na atualidade. Segundo Cunha (2016):

Essa concepção, que aos poucos foi se modificando, dando lugar a um sentimento de atenção às necessidades individuais da infância, tanto físicas, quanto afetivas e emocionais, teve repercussões diferentes nos diversos lugares por onde passou a ser implantada. No caso do Brasil, podemos dizer que veio carregada de muitas contradições pertencentes às diversas fases de seu desenvolvimento e que devem ser consideradas na compreensão de um fato tão abrangente quanto o da concepção de infância e da compreensão dos direitos que lhe são inerentes. (CUNHA, 2016. p. 50)

Muitas crianças, trazidas ao Brasil na época da colonização, vinham desacompanhadas de seus pais, eram chamadas de “órfãs do rei”. Muitas sofriam abusos e quando havia risco de naufrágio eram as primeiras a serem lançadas ao mar. De acordo com Cunha (2016), em 1855 houve a primeira mudança na política social de assistência com o Programa Nacional de Políticas Públicas voltadas para a criança desvalida, que visava prepará-la para o trabalho e para o bem servir. Haveria assim uma diferença entre as instituições que iriam abrigar a criança abandonada e aquelas delinquentes. As primeiras iniciativas em prol da educação das crianças partiram de higienistas e médicos que lutavam contra a mortalidade infantil, buscou-se preservar a infância, com a preocupação pela sociedade futura, pois a criança abandonada representava perigo no futuro. Ainda não se falava em educação de 0 a 6 anos e a assistência voltada à saúde era dada à criança, porém começava a se perceber outras necessidades. De acordo com a publicação Política Nacional de Educação Infantil pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação:

Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de 0 a 6 anos, gerado pela sociedade, é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento. Historicamente, essa demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica. (BRASIL, s/d, p.6-7)

A expansão da Educação Infantil ocorreu na medida em que as mulheres entraram no mercado de trabalho, assim como a queda da mortalidade infantil, porém não havia uma preocupação de fato com a educação. Segundo Rosemberg (1999), os governos da época visavam apenas uma educação compensatória, a fim de preparar crianças de baixa renda para entrar no ensino fundamental, porém, com o tempo novas ideias que buscavam os direitos das crianças e adolescentes foram lançadas, de modo que pudessem compensar carências e prepará-las para o ingresso no ensino fundamental. Ainda segundo a autora, a educação foi subordinada à assistência, sendo o modelo pedagógico implantado com redução de investimentos governamentais, a fim de atender à demanda nas regiões Norte e Nordeste, em que as taxas de mortalidade infantil eram elevadas. O texto de Rosemberg (1999) mostra a Educação Infantil nestas regiões supracitadas sendo ministrada com um modelo de baixo custo e tendo majoritariamente mulheres como docentes, algumas até sem o diploma de Pedagogia. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998):

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (RCNEI, 1998, p, 17)

Com isso, está claro que as primeiras creches surgiram no Brasil como uma das várias iniciativas destinadas a resolver os problemas sociais decorrentes da modernização do país, ou seja, elas serviram como uma espécie de auxílio às famílias, principalmente às mulheres, que ao serem inseridas no mercado de trabalho necessitavam de um lugar onde deixar seus filhos para que pudessem trabalhar. Dessa forma, os lugares onde as crianças ficavam enquanto suas mães



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

trabalhavam se propagaram como instituições separadas do sistema educacional como conhecemos hoje.

Ao longo da história a creche se afirmou como instituição importante na educação, mas só perdeu o caráter assistencialista com a Constituição Federal de 1988 que tornou a Educação Infantil um dever do Estado e um direito da criança. A partir daí a criança passou a ser legalmente reconhecida como sujeito que participa mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada sujeito histórico de direitos capaz de construir sua identidade social, emitir opiniões e fazer escolhas. Esta Constituição inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 que afirma em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDBEN, 1996)

Outro avanço dos direitos das crianças foi a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8069/90, ECA). Nele estão assegurados direitos das crianças e dos adolescentes como os direitos sociais, o direito à saúde, à moradia, ao lazer, à segurança, a proteção à maternidade e à infância, assim como a assistência aos desamparados. No que se refere à educação, percebe-se que o ensino deve ter igualdade de condições para que as crianças não só acessem, mas também consigam permanecer nas escolas e tenham liberdade de aprender, ensino gratuito e com profissionais valorizados. Ainda segundo Cunha (2016):

A legislação, que compreende a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), tem sido de grande importância para a formação da democracia e da cidadania no país, porém, apesar de mais de vinte anos de promulgação da Constituição Federal, podemos dizer que no Brasil, ainda se está aprendendo a exercer a cidadania e a vivenciar o espírito de democracia. (CUNHA, 2016.p. 68)

Aprendizagem esta, de exercício da cidadania, que está sendo presenciada no município de Três Lagoas-MS, pela forma como a gestão da Educação Infantil está sendo realizada no nosso município, pois muitas cidades do estado mantêm a indicação para o cargo de direção dos Centros



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

de Educação Infantil.

O CEI Dona Flora

O Centro de Educação Infantil, campo deste estudo, está localizado num bairro antigo e periférico do município de Três Lagoas, situado na região leste do estado de Mato Grosso do Sul. A Vila que deu origem ao bairro onde está localizado o CEI foi inaugurada em 1990 e fica distante do centro da cidade. Naquela época as mães que lá moravam não tinham um lugar para deixar seus filhos quando saíam para trabalhar, então a ideia da construção de uma creche surgiu da promessa de uma moradora que concorria a presidente de bairro, a chapa dela foi eleita. Infelizmente ela estava doente e não conseguiu ver seu sonho realizado, mas fez sua amiga e companheira de luta⁸⁵ prometer que a creche seria construída. Foi criado o Conselho de Moradores em 1997, e, nesse mesmo ano, foi lançada a pedra fundamental, num terreno doado pela Prefeitura Municipal de Três Lagoas.

Hoje passo naquela rua e vejo que valeu a pena todo o sacrifício e meu maior orgulho é saber que esse CEI foi construído por meio da ação de um grupo de doze mulheres e fomos nós, essas doze mulheres que desenhamos a placa, que cortamos o lacre, não foi político nenhum, foi a comunidade (Palavras de Maria).

Hoje em dia a administração do CEI é realizada pela prefeitura municipal e todos os funcionários que nele trabalham são concursados ou contratados. Por muito tempo perdurou o entendimento como atendimento assistencialista, porque por mais que houvesse professores na escola, muitos pais ainda tinham a ideia de que o lugar onde deixavam seus filhos era um ambiente apenas de cuidado, para que pudessem trabalhar. Muitas crianças que o frequentavam tomavam banho apenas lá e no outro dia voltavam com a mesma roupa e até mesmo com o penteado realizado no dia anterior.

Atualmente, a escola possui ao todo 204 crianças divididas em 10 turmas de sala de aula, sendo 6 de manhã e 4 à tarde. Uma turma de Berçário, uma de Maternal I, três turmas de Maternal II, três turmas de Maternal III e duas turmas de Pré I. Algumas crianças ficam em tempo integral no

⁸⁵ Maria, depoente sobre a história do CEI..



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

CEI, então elas têm quatro horas em sala de aula e no tempo restante ficam na recreação, que é a sala em que elas fazem brincadeiras lúdicas, assistem à televisão (desenhos educativos); saem para brincar no parquinho, tomam banho e recebem os cuidados das Atendentes e Estagiárias, que são funcionárias concursadas ou contratadas, que possuem o nível médio de escolaridade, sendo que algumas delas estão cursando ou já cursaram a faculdade de Pedagogia.

O que a investigação mostrou

O perfil das profissionais que responderam ao questionário mostra uma variação etária entre 31 e 62 anos e tempo de serviço no CEI Dona Flora variando de 6 a 14 anos.

As respostas às questões foram bastante homogêneas, no caso da primeira questão houve unanimidade nas respostas. Quando perguntamos o que elas achavam em relação a mudanças na forma de administrar o CEI após a implantação de eleições todas optaram pela resposta “A”: **muitas melhorias**. As outras opções foram: (B) poucas melhorias; (C) nenhuma melhoria; e, (D) outra: especifique. Nota-se pelas respostas unânimes que o novo modelo de gestão, na percepção das profissionais, qualificou o andamento dos serviços prestados no CEI reforçando a característica mobilizadora da gestão democrática que, segundo Luck (2009):

[...] pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LUCK, 2009, p.75)

O novo modelo de gestão trouxe novas possibilidades para o ambiente escolar, como por exemplo, a mudança no modo como as relações entre a direção e demais funcionários são tecidas no CEI. Percebe-se a passagem de um modelo hierárquico para um democrático, em que todos os envolvidos no processo educacional têm a chance de efetivar as ações educativas com mais satisfação.

Quando perguntamos sobre as principais mudanças ocorridas no desempenho de suas funções as respostas foram: maior responsabilidade e comprometimento em relação aos serviços prestados diretamente



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

às crianças; respeito e valorização do trabalho realizado; companheirismo e diálogo nas decisões a serem tomadas; maior apoio pedagógico; menos assistencialismo; valorização do trabalho em equipe; organização e respeito com o funcionário; e, maior integração dos pais no ambiente escolar. A pergunta foi realizada com a intenção de saber o que as funcionárias pensam sobre alterações no desempenho de suas funções, no entanto, pelas respostas, percebemos a necessidade que a maioria delas teve de descrever as melhorias na forma de atuação da gestão, corroborando o que diz Luck (2009):

A responsabilidade do diretor escolar pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo e, portanto, pela rede de comunicação e relações interpessoais que ocorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, a fim de que represente fenômenos sociais de natureza educacional e produtivos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LUCK, 2009, p. 134).

A pergunta seguinte apresentou as palavras: profissional, assistencialista, democrática e autoritária para que as respondentes caracterizassem o atendimento do CEI até o ano de 2012. Das 10 funcionárias, 9 assinalaram **assistencialista**. Segundo entrevista com Maria a construção do CEI foi pensada como um auxílio às mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, assim como ocorreu com a própria história da Educação Infantil. As matrículas eram realizadas mesmo com as salas já lotadas acarretando uma superlotação que justificava a forma como as funcionárias se referiam ao CEI: “**depósito de crianças**”. Pois, uma vez que a Gestora era indicada a comunidade recorria ao jeitinho e forçava a aceitação da criança, apesar da falta de espaço adequado para o atendimento.

Com relação à gestão atual, perguntou-se qual expressão define o novo modelo e por que a escolha de tal expressão. A pergunta dissertativa obteve as seguintes respostas:

- Tentativa de ser democrático, porém nem sempre dá voz a funcionários;
- Respeito. (Resposta de duas funcionárias);
- Democrático, todos os profissionais têm abertura para expor sua opinião ou sugerir ideias e/ou respeita-se outras opiniões e as decisões são tomadas em conjunto. (Resposta de sete funcionárias);
- Profissional e democrático, cumprimos nossos deveres, mas temos opiniões que podem ser mudadas;

Nota-se que a maior parte das funcionárias concorda que o novo modelo de gestão permite maior participação na tomada de decisões, assim como o trabalho do gestor não segue o modelo



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

autoritário e hierarquizado como o anterior. De acordo com as necessidades do coletivo, as tomadas de decisões podem não ser bem aceitas por algumas pessoas, porém é necessário que os funcionários saibam suas responsabilidades e que as ações realizadas no CEI tendem a atingir objetivo fundamental da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança.

A próxima pergunta foi para saber se, a partir da nova gestão, as funcionárias perceberam alguma mudança em sua postura profissional, e qual seria essa mudança. As respostas foram afirmativas, todas notaram mudanças no seu comportamento profissional, destacando-se algumas, como: ser cada dia mais profissional; procurei melhorar minha formação acadêmica; motivação para desempenhar minha função; temos mais prazer em trabalhar, somos mais valorizados; busquei capacitação; entre outras. Confirmando Luck (2009):

Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais. (LUCK, 2009, p. 118).

Quanto à relação do CEI com as famílias antes das eleições foram apresentadas as seguintes opções de resposta: (A) havia participação efetiva das famílias nas atividades desenvolvidas no CEI. (Ninguém respondeu); (B) Os pais não se interessavam pelas atividades ocorridas no CEI. (20% responderam); (C) Os pais não enxergavam o CEI como um centro de educação infantil. (80% das respostas); e, (D) Mais de uma opção ou outra, especifique. (Ninguém respondeu).

Oitenta por cento das respondentes assinalaram que o CEI Dona Flora não era visto como um Centro de Educação Infantil, reforçando a ideia historicamente disseminada no senso comum de que a creche é um ambiente assistencialista e não promotor de desenvolvimento infantil. Uma das funcionárias assinalou a alternativa “B”, porém especificou que os pais tinham pouco interesse pelas atividades e ainda têm uma visão assistencialista, na sua concepção.

A noção do CEI como um lugar para que a criança seja apenas “cuidada” está desaparecendo, sobretudo pelos esforços do CEI no sentido de promover projetos pedagógicos e a



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

interação entre pais e instituição. Na pergunta sobre como as funcionárias definem as relações que ocorrem entre família e escola na gestão atual as respostas foram as seguintes: ainda falta conscientização sobre o real papel do CEI, professores e atendentes; participativa; melhorou e caminha para que se entenda que o CEI é um centro de educação e não depósito de criança; os pais veem o CEI como um espaço de desenvolvimento dos seus filhos; há uma participação maior da família; hoje o cuidar e o educar caminham juntos, o trabalho do professor é mais valorizado pelos pais; existe uma relação de troca; a família vem se conscientizando de que os centros de educação infantil são um espaço de socialização e têm função de cuidar e educar.

O processo de conscientização dos pais e familiares na mudança de pensamento em relação ao real objetivo da Educação Infantil vem sendo concretizado pois, de acordo com as respostas apresentadas, as famílias estão percebendo o CEI como um espaço educacional em que seus filhos estão realmente se desenvolvendo.

Como estamos tratando do modelo de gestão pautado na democracia, não poderíamos deixar de fazer uma pergunta com relação às ações da direção no dia-a-dia da escola. Noventa por cento das respostas apontaram que a direção conversa com os funcionários procurando uma forma mais qualificada de tomada de decisão. Uma funcionária colocou como alternativa “outro, especifique”, porém não escreveu qual seria a ação da direção que não está nas alternativas da pergunta em questão. Para Luck (2006)

[...] a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição. (LUCK, 2006, p.68).

Por fim, buscamos saber qual foi a maior mudança ocorrida na forma como a gestão tem sido realizada desde o início das eleições. As respostas foram as seguintes: organização do ambiente; estar aberta ao diálogo; exercer papel mediador entre pais e instituição; a diretora passou a tomar decisões e gerir de acordo com os objetivos que conhece e acredita que são importantes para o desenvolvimento das atividades, ouvindo opiniões e tomando decisões o mais democraticamente possível; as famílias estão mais participativas; valorização do trabalho em equipe; o respeito com o funcionário; voz dada a todos os segmentos; o respeito pelas crianças e pelas famílias; abertura maravilhosa para conversar e resolver qualquer problema.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

O questionário mostrou que o modelo atual de gestão do CEI imprimiu muitas melhorias no cotidiano do Centro de Educação Infantil Dona Flora, como nossa experiência no CEI já permitia vislumbrar. Agora, temos os dados para finalmente podermos afirmar a importância do processo de escolha democrática do gestor para a qualificação dos serviços prestados, das relações entre família e escola e entre os profissionais da instituição.

Considerações Finais

A última pergunta foi fundamental para contextualizarmos as mudanças que ocorreram devido à implantação de eleições no Centro de Educação Infantil objeto desta pesquisa. O conhecimento obtido durante a pesquisa foi de suma importância para a compreensão da história da Educação Infantil e das melhorias que a implantação da gestão democrática vem trazendo para o município de Três Lagoas. Por mais que a pesquisa tenha sido realizada em um CEI específico, pode-se concluir que uma gestão pautada na democracia tem muito mais a contribuir para uma educação de qualidade do que uma gestão pautada na hierarquização. A história do Centro de Educação Infantil Dona Flora é semelhante à própria história da Educação Infantil. O sonho de ter um lugar que cuidasse de seus filhos para que as mães e familiares das crianças pudessem trabalhar fora de casa foi um dos principais motivos para a construção do mesmo. Não se pensava em ofertar educação. A creche era, no início, puramente assistencialista.

A gestão até o ano de 2012 era pautada na hierarquização e não existia um diretor, mas sim um Coordenador que era indicado e exercia a função. De acordo com o questionário aplicado os funcionários não tinham voz nas ações realizadas ao longo do serviço com as crianças, assim como os pais não viam o CEI como um ambiente educativo, mas sim como um lugar onde seus filhos eram cuidados enquanto eles estavam no serviço.

Diante das respostas podemos concluir que o modelo de escolha do(a) gestor(a), atualmente em vigor, é pautado na democracia dando voz e liberdade para que a comunidade e os funcionários do CEI possam expressar suas ideias e opiniões acerca do trabalho realizado, tudo isso visando uma educação de qualidade, isto é, o desenvolvimento integral da criança.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados. Conhecemos a perspectiva dos profissionais a respeito do modelo de escolha do(a) gestor(a) e da sua atuação junto à comunidade educativa. Neste



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

sentido, podemos dizer que o trabalho foi importante instrumento para que conhecêssemos os impactos da gestão sobre um Centro de Educação Infantil, assim como mostrou que uma gestão pautada na democracia contribui grandemente para uma educação significativa e para a passagem de uma noção assistencialista, que é histórica, para a ideia de educação infantil como processo de formação integral da criança.

A investigação também trouxe novas questões: será que esta gestão, pautada na democracia, vem sendo realizada em todos os CEIs do município de Três Lagoas, ou o CEI Dona Flora foi presenteado com uma diretora que consegue atender às especificidades que uma gestão democrática requer? Bom, esta é uma pergunta que talvez poderá ser respondida por outra pesquisa.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: Fazenda, I. (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

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

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente (1990)*. Estatuto da criança e do adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. ed. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Secretaria de Educação Básica. s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 03/11/17.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05/05 2017.

CUNHA, Ione da Silva. A evolução das políticas de atendimento à infância no Brasil: entre concessões e o reconhecimento de direitos. In: *Revista de estudos aplicados em educação*. v.1, n.2,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ago./dez. 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. A expansão da educação infantil e processos de exclusão. In: *Cadernos de pesquisa*, n 107. p. 7- 40, julho/1999.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”



PROFESSOR: O PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE O TECNICISMO E O PENSAMENTO CRÍTICO. ⁸⁶

Stefany dos Santos Antonio⁸⁷

Cintia Lima Crescencio⁸⁸

Resumo: O papel do docente em todo período da história da educação sempre foi colocado a prova, perante a todo o contexto que o permeia e o influencia, fatores como política, economia e sociedade são agentes ativos na relação professor/aluno. O objetivo deste trabalho é abordar o processo de construção do profissional professor e do questionador professor. A forma como o docente utiliza sua metodologia e seus saberes docentes transcreve o humano por trás do profissional, entretanto o mesmo profissional está sujeito a direcionamento de interesses do estado, e o peso na balança entre a intenção de reproduzir técnicos sistematizados ou despertar consciência e pensamentos críticos nas classes menos privilegiadas não só depende de quem está à frente da sala de aula, o pender para um lado é uma sujeição diretamente relacionada a qualquer interferência de contexto social posta no processo.

Palavras-chave: Professor, aluno, influencia, processo e Estado.

Introdução

Este trabalho busca analisar os diversos fatores que atuam e direcionam a execução do processo ensino/aprendizagem oriundos do profissional professor. Em um primeiro momento será visto à compreensão da estrutura da instituição de trabalho do docente, sendo esta a escola e todo seu ambiente. Condições como plano de ensino, currículos nacionais, corpo da direção, material didático, localidade, interesses regionais e diretrizes governamentais são aspectos que compõem uma escola na contemporaneidade, sua intervenção em relação a realização do trabalho do docente é indiscutível. Além destes fatores citados a estrutura da instituição de ensino percorreu uma construção histórica, este processo é ressaltado principalmente pela presença do viés político, na qual os interesses do Estado direcionam a elaboração e a edificação das escolas.

⁸⁶ Ensaio produzido como exigência da disciplina PEPH: Aspectos Epistemológicos. Ministrada pela Profa. Dra. Cintia Lima, Curso de História, Campus de Três Lagoas, UFMS.

⁸⁷ Acadêmica do 3º. Semestre do Curso de História, Campus de Três Lagoas, UFMS. Email: stefany-peralta@hotmail.com

⁸⁸ Professora doutora orientadora e coautora do trabalho.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Através de referências historiográficas, uma breve reflexão histórica sobre a construção da grade curricular, que é alvo de discussão constantemente, principalmente nos séculos XX e XXI. Momentos políticos como o golpe civil militar de 1964 são pontos cruciais no direcionamento da funcionalidade da escola, o reconhecimento da importância e essencialidade das ciências humanas não é um discurso universal, muito questionado ainda na contemporaneidade, este debate elude de maneira concreta e didática a necessidade constante do Estado em sistematizar o conhecimento e retirar o pensamento crítico do cotidiano escolar.

A discussão que estrutura nosso debate é a consequência deste contexto de influências sobre o ensino, em seu tempo histórico e estruturação da rede de ensino, destacando sempre a dualidade e as contradições que o professor deve enfrentar durante sua carreira. Assim como a escola não foi instituída naturalmente, ao contrário, sendo imersa a um processo de construção histórica, o docente percorrerá o mesmo caminho, sofrendo transformações ao passo em que o quadro político, econômico e social também se transforma. O princípio de que nada é natural, e sim fruto de processos, é a base fundamental para a análise crítica do sistema de ensino público nacional e seus agentes. A relação construção histórica/ realidade contemporânea é inevitavelmente levantada, e a mesma relação é condicionada ao professor.

Focalizo também, o fluxo da presença ou ausência da história como matéria obrigatória na grade curricular nacional, perpassando por sua retirada no período referente a ditadura civil militar, sendo esta um exemplo de personificação do interesse do Estado, como dito anteriormente, que relacionam as configurações políticas estabelecidas com os caminhos que direcionam os trilhos do sistema educacional. Tais configurações elucidam o cenário em que os conhecimentos que impulsionam o pensamento crítico e a construção de uma consciência histórica no indivíduo são questionáveis, refletindo assim nas tentativas em amenizar essa “libertação” dos discentes ao entrarem em contato com tais conteúdos, tratando os mesmos como descartáveis ou “opcionais”.

Em meio a todos estes aspectos que edificam o sistema educacional e junto ao professor são subjetivos e influenciáveis por processos e fatores “externos” ao ambiente de trabalho, e direcionam o ensino na sala de aula, será proposto ao fim um melhor entendimento sobre o papel do professor como um sujeito conservador ou progressista, tecnicista ou questionador, sistemático ou revolucionário percorrendo obrigatoriamente por todas as ramificações do



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ensino/aprendizagem que juntas podem formar uma marionete que mantém a continuidade do sistema atuante, ou um realista que desperta a crítica e consequentemente o desejo que a gritante desigualdade seja quebrada.

O papel da escola: mantendo as desigualdades ou esperança de ascensão social?

A dificuldade que os jovens pertencentes as classes populares estão expostos durante sua vida escolar está diretamente ligado a um sistema educacional que não está preparado para atender suas necessidades, a escola não refuta estes jovens, mas também não os acolhe adequadamente, sua estratificação e rigidez não coincidem com a carência que um estudante periférico possui, o mesmo passa por situações desmotivadoras que não estão ao alcance da escola em si, mas que influenciam diretamente em seu desempenho no âmbito escolar. Esta situação é evidenciada também pelo baixo índice de acesso as universidades públicas por estudantes vindos das classes baixas da sociedade, a proporção classe abastada/classe trabalhadora em relação a graduação possui uma diferença gritante, onde a mobilidade social é quase inexistente, este quadro revela que o filho do médico permanecerá na elite como médico, (o que o mesmo desejar) e o filho do trabalhador mecânico continuará um trabalhador mecânico, Bourdieu ilustra este pensamento em “Descritos da educação”.

Para a escola melhor atender estes estudantes a mesma deveria não só mudar a si mesma mas também entrar em conflito com todo um sistema econômico vigente. O atual sistema capitalista necessita que as massas permaneçam como trabalhadores, pois a necessidade em manter uma classe trabalhadora que se contenta com um salário baixo e disponibiliza sua força do trabalho para a indústria e comercio é fundamental para que as elites se consolidem como tais. Esta situação em que a economia liderada por uma minoria que privilegia seu próprio bem estar social, manter esta mesma desigualdade passa pela estruturação da escola, na qual o processo de formação do “trabalhador” se inicia.

Diante de uma clara manutenção deste contraste e discrepância social, é possível presumir que o Estado, estimulado por interesses econômicos e privados é responsável por tal cenário, ou seja as medidas governamentais não saciam de fato todas as necessidades das camadas desfavorecidas, na qual as mesmas não gozaram das mesmas oportunidades ou dos mesmos



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

privilégios. A escola surge como uma extensão deste contexto, pois esta instituição não se encarrega de se adequar aos que mais necessitam de uma flexibilidade, sua postura de quantificação e sistematização do conhecimento não abrange o filho do trabalhador, tratar como igual um diferente é a maior prova da injustiça emergindo na democracia. Bourdieu em sua obra “Descritos de educação” discorre sobre a escola e seu papel na conservação das desigualdades:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam ele de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escola é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU; 1998; P.53)

O autor francês Pierre Bourdieu apresenta a realidade do sistema educacional francês, (levando em consideração as escolas oriundas da revolução francesa) na qual a complexidade das instituições analisadas pelo autor está ligada ao fato de sua inflexibilidade ao tratar as diferenças, onde o acolhimento aqueles discentes já “culturalmente” e eruditamente instruídos é extremamente mais satisfatório de forma mútua quando comparado aos discentes desprivilegiados. Bourdieu responsabiliza essa relação à classe social na qual o indivíduo está inserido, sendo uma consequência da base familiar e condição financeira os conhecimentos prévios dos estudantes, facilitando ou não sua capacidade de aprendizado, na qual as classes mais abastadas são instruídas “culturalmente” com mais incisão em comparação as classes trabalhadoras, sendo comum a sua realidade uma formação erudita e acadêmica. Esta situação acarreta o comodismo das políticas educacionais direcionadas a escola, na qual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso não está ligada ao sistema e método de ensino e sim as ditas “aptidões natas” ou “dons naturais”, a escola não se adapta ao estudante e sim o estudante adapta-se a escola, e se não o fizer será mais um que não alcançou a ascensão por “não estar preparado. O autor francês elucida este discurso, que na contemporaneidade esta conectado a fala do meritocrático:

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limita a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem as exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirige a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. (BOURDIEU; 1998: P.57)

Não se pode deixar de destacar também o sucesso que a classe trabalhadora vem conquistando recentemente em âmbito universitário, adentrando cada vez mais a esse meio, contudo segundo dados do Inep divulgados em 2016, essa ingresso ocorre principalmente em instituições privadas, ou seja as faculdades, sendo estas responsáveis por 82,3% do total de ingresso de 3 milhões de estudantes, esta situação elucida o quanto as universidades públicas ainda se fazem elitizadas, e o como as faculdades (materialização da educação como fim lucrativo e graduação mecanizada) recebem cada vez mais os filhos dos trabalhadores. Desse modo as estatísticas pendem a exemplificar as exceções que fogem da regra, na qual a grande massa ainda se sustenta de maneira tecnicista/operária/mecânica. A escola se faz simultaneamente um local de esperanças para uma fuga de uma realidade árdua e também uma preservadora das desigualdades.

O papel histórico e contemporâneo do professor

O professor traz consigo o desafio constante em despertar em seus discentes um significado para o conteúdo transmitido. Esta preocupação em relacionar a realidade dos jovens no processo de ensino/aprendizagem é uma faceta da educação inserida no debate acadêmico ao final do século XX, e busca sua comprovação empírica, ou seja a pratica em âmbito escolar. A preocupação na metodologia utilizada é uma discussão em parâmetros didáticos, que afirmou-se como foco de estudo e pesquisa aplicada por especialistas no século XX. Por se tratar de um ramo da educação que ainda se desenvolve no cenário nacional é possível perceber que a educação brasileira possui resquícios de ensino simultaneamente ensino tradicional e progressistas.

Com a inclusão da didática como disciplina e seu longo debate teórico no sistema educacional como forma efetiva de conexão entre docente/discente, o educador assumirá um papel anteriormente ignorado, o de mediador, este será o principal propulsor desta relação, mediar um conhecimento erudito e científico para alunos que em um determinado momento da história foram considerados incapazes de aprender, está sendo uma das maiores conquistas da inclusão da didática. O método de reprodução sistemática de conteúdos fragmentados e sistematizados dará lugar a uma



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

interdisciplinaridade que conectará os conhecimentos e expandirá as barreiras quantitativas do ensino.

A didática defende um ensino qualitativo, na qual os alcances estáticos não superam a importância do alcance de percepção do conhecimento prático, este discurso apesar de conquistar os profissionais e ser uma busca pertinente por parte dos professores, a realidade em sala de aula é bem diferente, a aplicação dos métodos e novas práticas vai ao encontro com toda a estrutura estratificada e rígida da escola conservadora das diferenças, além do contexto social na qual os discentes estão inseridos. Rusen aponta esta problemática focalizando-a na didática histórica, em seu trabalho “Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”:

A metodologia de instrução na sala de aula ainda é um problema importante. Aqui a concentração no currículo tem sido predominante. Combinada com a hipótese de que existe uma teoria geral da instrução escolar (Unterrichtslehre), o ensino de história em sala de aula tem tendido a se tornar uma atividade mecânica. Ainda não se resolveu como a peculiaridade da consciência histórica – aquelas estruturas mentais e processos que constituem uma forma específica de atividade cultural humana – pode ser integrada nesse padrão de educação. Ainda existe um distanciamento entre a percepção programática de um bom professor de história e o treinamento formal que ele ou ela recebem na prática do ensino de história. A razão desse distanciamento é que as discussões referentes a consciência histórica e aos fatores constitutivos do pensamento histórico não tem sido integrados na pragmática do ensino e aprendizagem. Os insights conquistados na didática da história sobre os processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica não tem sido traduzidos na análise do ensino e aprendizagem em sala de aula. (RUSEN;2006; P.13)

O autor relata a dificuldade em articular na vida prática da sala de aula o processo ensino/aprendizagem que os professores de história tem contato em sua formação. Lidando com aspectos específicos da área, como a consciência histórica, utilizando dela por exemplo como ferramenta de ensino. Transpor essa barreira entre teoria e prática é o maior desafio da didática e principalmente do professor contemporâneo, lidar com uma escola que apresenta características de uma educação sistêmica, ao mesmo passo em que os estudiosos da área da didática apontam novas metodologias de ensino como eficazes e abrangentes, aponta a dura dualidade que permeia o docente.

Em obra de Monteiro, “Ensino de história: entre história e memória”, a autora também chama a atenção para a construção deste currículo e a efetividade do mesmo em sala de aula:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Estudos contemporâneos do campo do currículo, dentro da tradição crítica, têm demonstrado que o “currículo é terreno de criação e produção simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significados e de sujeitos”, nos ensinam Moreira e Silva. Assim embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é o literalmente intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Esta significação ativa se dá, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores que, ao preparar e desenvolver suas aulas, elaboram e reelaboram os conteúdos prescritos em novas construções para tornar aqueles saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. (MONTEIRO;--; P.4)

A autora discorre sobre a situação teoria/prática, e como o professor tende a lidar com as complexidades e contraposições existentes no momento de transpor o conhecimento e planejamento do currículo em conteúdo didático, além da dificuldade apresentada em lidar com todo o contexto e agentes influenciadores no processo de ensino. A relatividade presente na educação não deixa de atingir o papel do professor, este sendo um dos mais vulneráveis em lidar com todas as subjetividades de sua profissão.

Este debate é articulado a situação da escola como um dos agentes influenciadores no papel do professor, como dito anteriormente, na qual a instituição de ensino e sua estruturação são guias no direcionamento da execução do trabalho do docente, estabelecendo finalidades previas, na qual sua estrutura organizacional tanto em âmbito interiorizada (direção e coordenação) quanto em âmbito “exteriorizada” (as exigências dos órgãos superiores da educação) são fatores inerentes ao professor mas que se fazem presentes na situação encontrada em sala de aula.

A história da história no currículo escolar

As mudanças pelas quais o ensino de história passou ao longo dos anos desde o final do século XIX até o século XXI estão relacionados ao contexto político de cada época, as medidas do estado em relação a educação, o e as discussões de profissionais do ensino juntamente com os historiadores, foram guias que direcionaram a História como pertencente a grade curricular e como a mesma seria ensinada e se relacionaria nesse ambiente.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A conexão que é gerada entre a cultura histórica e a cultura escolar diante deste meio é a base em que se estrutura o despertar do pensamento crítico nos discentes. Compreender o processo pelo qual o ensino de história percorreu como disciplina na grade curricular nacional, é compreender também a inserção da disciplina que faz um eixo entre a realidade e a vida prática dos discentes com o conteúdo assimilado, correlacionar uma consciência e ensino histórico com o âmbito escolar é a discussão apresentada pela didática, mas como esta surgiu ao longo do tempo? Esta resposta pode ser obtida através da cronologia apresentada por Ana Maria Auxiliadora Schmidt.

De acordo com a autora, o período correspondente aos anos de 1838-1931 marca o início da História como parte do currículo nacional, ao contextualizar tal período é identificado a influência no ensino da história da Europa ocidental, seguindo principalmente os moldes franceses, deixando uma pequena parcela da carga curricular para a necessidade em firmar o Estado nacional e a criação desta identidade com a recém formada república, o ensino se apegava a grandes bibliografias de prestigiados indivíduos e as datas das batalhas.

Os anos que se seguiram entre 1931-1971 marcam a consolidação da história como disciplina obrigatória na base curricular nacional, novas perspectivas de modernização do ensino são inseridas neste contexto, as reformas propostas por Getúlio Vargas em âmbito econômico e jurídico e as consequências da revolução de 30 trazem a História o seu viés pedagógico e crítico, na qual o ensino de história é percebido como uma educação política que insere também ao discente uma cidadania e o apresentam a realidade nacional. Novas preocupações nesta área são levantadas principalmente no aspecto metodológico e na didatização do professor.

As instruções metodológicas como a grande novidade da reforma de Francisco Campos já havia sido enfatizado por Holanda (1975). A presença destas instruções é um fato demonstrativo da consolidação da História como disciplina obrigatória para todas as escolas. Nelas, a ênfase na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário para um cidadão mais crítico, também pode ser articulada ao contexto educacional da época, pois é revelador do momento de expansão da ideia da Escola Nova no Brasil (Nagle, 1976).

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere as sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram) [...]



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

(SCHMIDT;2012; P.80/81)

Após este período de consideráveis avanços na História como disciplina obrigatória no sistema educacional, a mesma perde seu espaço no período referente a 1971-1984, os principais fatores responsáveis pela retirada da história da grade curricular se deu pela inserção dos Estudos Sociais como disciplina obrigatória, e pela repressão sofrida diante o regime militar, a censura aos docentes e historiadores era intensa ao passo em que a luta pela volta da História as escolas brasileiras também.

O ressurgimento da História se dá principalmente com a retirada dos militares diante o poder político nacional após 1984, como consequência deste marco as discussões em torno da História como disciplina obrigatória nas escolas de ensino fundamental no Brasil retornaram, consolidando a mesma como integrante do currículo novamente. Os parâmetros de currículos nacionais (os PCN's) foram construídos pelo Ministério da Educação aos docentes brasileiros em 1997 e 1998, estes abordando questões como os saberes em história adquiridos fora o ambiente escolar (podendo surgir em contato com a realidade, como por exemplo a situação política contemporânea como fator de referência histórica, agregando conhecimento ao discente) e as questões de temporalidade (relação passado/presente/futuro) no processo de ensino. Schmidt estabelece uma relação com Rusen para indicar a funcionalidade do ensino de história e como a mesma é mutável e flexível:

Segundo Rusen (2010) , os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis, mas, em que pese o fato de estar ainda em construção uma teoria da aprendizagem histórica referenciada em cognição situada na própria História, isso pode ser fecundado por concepções teóricas do aprendizado histórico que tenham como finalidade principal a formação e desenvolvimento da consciência histórica, constituindo-se, assim, a possibilidade de uma relação mais orgânica entre cultura histórica e a cultura escolar de uma sociedade. (SCHMIDT; 2012; P.88)

Diante o levantamento desta linha temporal da história como integrante da grade curricular, uma das maiores percepções que pode se levantar é a do quanto o cenário político (não só nacional) influenciou e influência nas direções que a educação brasileira seguiu. Levantar estes pontos como cruciais para a análise da educação na contemporaneidade é essencial. Recair sobre o sistema educação esta interpretação e forma de concepção indica que a consciência histórica está



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

presente em todo o processo aliada ao pensamento crítico de todo o cenário.

Os docentes em meio ao tecnicismo e o pensamento crítico

Após analisar a estruturação básica dos modelos escolares, a inserção da didática no trabalho do docente e a história da educação histórica, pode-se levantar dois tipos de modelos de ensino que surgiram neste processo histórico e que na contemporaneidade estão mesclados dentro do sistema educacional. O destaque para as “fases” pelas quais o professor é inserido no sistema e como o contexto o influencia no seu papel técnico e/ou intelectual será enfatizado em dois grandes momentos.

Em um primeiro momento com enfoque temporal no período pós 1964, o professor é apresentado como um agente da manutenção de um sistema rígido, através de uma escola oriunda da Revolução Francesa a educação é tratada como uma instituição que visa alfabetizar os periféricos (anteriormente conhecidos como camponato) nas amarras e limitações do: ler, escrever e contar. Excluindo desse discente em ascensão o pensamento crítico, tornando-o um consumidor padronizador e um trabalhador mecânico, sem conhecimento da sua própria realidade.

O professor condicionado a reproduzir essa extensão de doutrinação em prol da economia baseada em elite e massas populares, é o professor técnico, treinado a obedecer padrões e transmitir os “preconceitos” e conteúdos presentes no material educacional conhecido como: livro didático e apostila, (fornecido pela maior personificação do capitalismo selvagem e moderno: os USA) este professor segue os modelos definidos pelo estado e se limita em uma burocracia que auto deteriora a educação progressista.

A autora Pura Martins apresenta esta discussão sobre o professor tecnicista em sua obra “Didática: Momentos Históricos”:

[...] Há uma centralização normativa separando planejamento e execução. O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por meio de diferenciações de salários, gratificações e é controlado pelos gestores na hierarquizada organização, os quais lhe transmitem as ordens numa relação unilateral, de cima para baixo.

As questões fundamentais colocadas nesse momento histórico são captadas pelos intelectuais que, em consonância com o contexto, político-econômico e educacional do período, discutem a necessidade de formar um “novo professor”, tecnicamente competente



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

e comprometido com o programa político-econômico do País. O documento final do encontro destaca a “necessidade de integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro” e ainda, como exigência, a formação “de um novo professor, cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada as exigências nacionais.” (MARTINS; 2009; P.17/18)

Com efeito, nessa fase, a formação do professor passa a fazer-se por meio de treinamentos, nos quais são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e na eficácia. (MARTINS; 2009, P. 18)

Analisando este trecho destacado é possível obter a percepção da estruturação da sociedade, sendo esta edificada e estratificada gradualmente através do mercado de trabalho, ou seja claramente a economia se torna um agente ativo que influencia o social, sendo a responsável por delimitar as possibilidades e impossibilidades do indivíduo inserido neste contexto. Tendo como base este cenário se faz necessário a utilização do professor dito “treinado”, para a manutenção do sistema econômico e a garantia de uma “eficiente” produção de novos trabalhadores, capacitados apenas a atender o que lhes é proposto, ignorando totalmente qualquer outro tipo de anseio que fuja ao padrão estabelecido.

Em sua obra “Pedagogia do oprimido” Paulo Freire disserta sobre o como esta metodologia de ensino adotada pelo professor tecnicista se reproduz na sala de aula e como a mesma em questões didática se faz vazia e falha:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE; 1987; P.33)

O autor Paulo Freire disserta do como a educação tecnicista é vazia, mais especificamente vazia de sentidos para o discente, conteúdos transmitidos apenas por se transmitir, como se de certa forma fosse dispersos da vida, sem se encaixar com a realidade, para o estudante esta situação é totalmente desmotivadora e ineficaz, o professor tecnicista priva a verdadeira compreensão do que se é ensinado para satisfazer interesses de outrem, pode se afirmar que não



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

existe processo ensino/aprendizagem, apenas uma sistematização de informações que aparentemente o discente deve entender, ou apenas reproduzir.

Em segundo momento no período de 1982, a educação é vista de uma diferente forma, apresentando o professor intelectual como ferramenta para inserir a realidade a sala de aula, unindo a teoria e a prática além do compromisso político com as “camadas populares” da sociedade, este “novo professor” se preocupa em despertar o conhecimento crítico aos filhos do proletariado, retirando assim a ideia de “justiça” e “oportunidade igualitária” do imaginário dos futuros trabalhadores até então alienados pelo estado e oprimidos pela economia, sendo assim a realidade do sistema capitalista é unificada com a metodologia de ensino.

A autora Pura Martins, também irá discorrer sobre esta nova visão de docência e docente, que centraliza seus objetivos na didática a partir da realidade e tem como preocupação uma abrangência social:

Enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, e mais, comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos. Se, no primeiro encontro (1972), buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do País, no segundo (1982), a preocupação girava em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social. (MARTINS;2009; P. 19/20)

Neste período, a dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise. Para tanto, passa a ser fundamental a contextualização da prática pedagógica na busca por compreender a íntima relação entre prática escolar e a estrutura social mais ampla. Valoriza-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre a “didática pensada” e a “didática vivida” – o novo desafio de então. “Partir da prática” passou a ser elemento central. (MARTINS;2009; P.20)

O professor que detém este novo viés pedagógico e didático surge na contra mão dos objetivos estabelecidos pelo professor tecnicista, esta “nova onda” de docentes se agarra a discussão teórica do ensino didático, em uma tentativa de realmente aplica-la. Compreendendo a realidade de seus discentes e se utilizando das mesmas para elucidar o conteúdo transmitido, este método alcança seu sucesso a partir do momento que o estudante desperta em si o entendimento de sua posição em um contexto social, e começa a questiona-la, sendo este o pensamento crítico, este insight é crucial para que as ditas camadas populares se apropriem de uma consciência do até e do quanto estão sendo exploradas, e do como podem emergir e ascender.



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A partir deste panorama dualístico compreende-se a dificuldade do professor contemporâneo em aplicar uma linha de ensino, afinal não há uma definição universal de plano educacional mas um processo histórico que imbrica duas metodologias geradas pelo estado e suas necessidades.

Considerações finais

A realidade da educação brasileira em meio a todo este processo histórico pode ser melhor compreendida, afinal nota-se que ambos o tecnicismo e o pensamento crítico coexistem na realidade nacional, onde escolas majoritariamente são estruturadas em um modelo de ensino tradicional, mas possuem profissionais já inseridos na discussão da didática, tendo em sua formação o contato da mesma como disciplina.

Em uma relação teoria/prática trazer a sala de aula o pensamento crítico é uma tarefa muito mais árdua do que apresentar aos discentes um conhecimento sistematizado de conteúdos gerais não aplicados, e por muitas vezes é esta metodologia adotada pelos professores dos ensinos fundamentais e médio. Contudo não devemos culpabilizar estes docentes, os responsabilizando sobre uma apatia em relação a escola conservadora das diferenças, afinal como visto durante todo o trabalho as condições que os cercam quanto á: realidade social, estrutura escolar, materiais didáticos, regionalidade entre outros são aspectos que influenciam a realização do seu trabalho.

Nota-se que o grande objetivo acerca das relações teoria/prática, tecnicismo/pensamento crítico e didática, é retirar o discurso de incentivar e implantar o pensamento crítico dos discentes apenas da teoria da didática e aplica-lo realmente na prática e no contexto das salas de aula e sua realidade, que ainda hoje em sua maioria é composta por um ambiente tecnicista. Nosso problema central surge na questão do como superar esta situação historicamente construída através das práxis do humano?

Para responder esta interpelação não devemos desapropriar da instituição escolar o sentimento de “esperança” a ela disposto durante tanto tempo, ao contrário, a esperança sobre a educação é o pilar central que estrutura toda uma possibilidade de mudança, por mais que uma quebra, ou ruptura, do cenário político e econômico tão enrijecidos se faz tão utópico, é a partir de uma conscientização das massas sobre seu papel perante sua realidade, que o “insight” para que tal



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

cisão possa algum dia ocorrer. Por mais que as “amarras” sociais procurem calar de certa forma a figura do docente, acreditamos que cada vez mais estes profissionais estejam sendo formados para libertar e não conservar, lutando bravamente uma batalha que se apresenta solitária a um primeiro momento, mas que no entanto é em seus discentes que se concentram e se constrói futuros guerreiros.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática. Editora IBPEX, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba, Ed UFPR, 2011.

SCHMIDT, Ana Maria Auxiliadora M. História do ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. Revista História da Educação-RHE Porto Alegre v.16 n.37 maio/ago.2012.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Luciana Paula Bento Luciani⁸⁹

Maria Cibele González Pellizzari Alonso⁹⁰

Resumo

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, inclusive no campo da educação, levam-nos a repensar a formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem a profissão. De modo geral, a formação exigida para a docência superior tem se concentrado no conhecimento específico do conteúdo, sem haver uma preocupação com a formação didático-pedagógica do professor. A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores que afeta a qualidade da universidade e, por conseguinte, a formação dos alunos, futuros profissionais das mais diversas áreas. A atividade docente, assim, como qualquer outra, exige competências e saberes próprios para o seu efetivo exercício. O professor deve conhecer o campo do saber que pretende ensinar, além do modo como deve ensiná-lo. Sob essa perspectiva, é que o presente estudo se organiza. A partir de uma pesquisa sobre a docência no ensino superior realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de São Paulo, no primeiro semestre de 2017, tem-se como objetivo geral investigar se o professor universitário sente a necessidade de uma formação didático-pedagógica para uma melhor prática docente, quais são suas dificuldades e possíveis soluções. Esta questão traz aportes à pedagogia universitária, entendendo-a para além de práticas convencionais e reafirmando-se, assim, a pertinência da reflexão aqui proposta.

Palavras-chave: Formação didático-pedagógica. Ensino superior. Docente.

Introdução

Considerando que neste século as mudanças na sociedade e na cultura ocorrem de forma acelerada e que tais mudanças se refletem no setor educativo, é fundamental que tenhamos um olhar cuidadoso para a formação dos professores. O professor, como detentor de todos os saberes na educação tradicional, se vê agora com desafios talvez nunca antes encontrados na sala de aula.

⁸⁹ Professora universitária na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. lucianaluciani@yahoo.com.br.

⁹⁰ Professora universitária na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Doutora em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem pela PUC-SP.

cibele.alonso@outlook.com.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Embora conhecedores do saber e fazer técnico na sua área de atuação, alguns professores universitários muitas vezes não possuem conhecimento dos conceitos teóricos que sustentam sua prática educativa. Dessa forma, entende-se que uma das dificuldades atuais nas instituições de ensino superior é a complementação da formação didático-pedagógica do professor, uma reflexão sobre temas como avaliação, didática em sala de aula, qualidade do conteúdo do material fornecido, postura do professor, relação aluno-professor, bem como a inserção do futuro profissional na sociedade. Uma reflexão sobre a prática atual do ensino tradicional e o ensino desejado nas instituições de ensino superior.

Conforme menciona Pimenta e Anastasiou (2008), há poucas iniciativas de formação docente no ensino superior. Embora a sociedade necessite de profissionais preparados para lidar com as mudanças sociais e tecnológicas, muitas vezes os cursos de graduação não contemplam essa demanda, contribuindo para que persista o ensino tradicional, o que leva à formação de alunos sem a capacidade reflexiva que a sociedade atual exige. A isto, soma-se o fato de muitos professores do ensino superior não possuírem curso de licenciatura ou de formação específica para atuarem como professores, fazendo-lhes a agir de forma intuitiva ou adotar a prática do ensino tradicional, ou seja, o mesmo modelo de ensino que vivenciaram como alunos na sala de aula, negligenciando o novo contexto que estão inseridos.

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, inclusive no campo da educação, levam-nos a repensar essa formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários e mesmo àqueles que já exercem suas funções. Em geral, a formação exigida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento específico do conteúdo, sem haver uma preocupação com a formação didático-pedagógica do professor.

A falta de atenção à formação pedagógica dos professores pode ser explicada provavelmente por três fatores (PIMENTEL, 1993). Primeiramente, há professores que acreditam que ao terem o domínio do saber específico, saberá automaticamente ensinar, não apresentando preocupação com o seu preparo pedagógico ou com a qualidade didática de seu trabalho. Por outro lado, a exigência legal para o ingresso do professor na carreira docente restringe-se à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, há a inexistência de amparo legal em âmbito nacional que estimule a formação pedagógica dos professores



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

universitários e crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. E, finalmente, o ensino e a pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

O resultado é que um aluno, concluindo um curso de pós-graduação, pode se tornar um professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo, levando ao dilema: saber ou fazer? Geralmente, cursos de pós-graduação tem ênfase na pesquisa, não na docência.

De acordo com Vasconcelos (1998:86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Tal constatação nos leva a um questionamento acerca da correlação entre a crescente especialização oferecida pelos cursos de pós-graduação e a melhoria da qualidade docente dos professores universitários.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores que afeta a qualidade da universidade e, por conseguinte, a formação dos alunos, futuros profissionais das mais diversas áreas, o que tem levado a universidade a preocupar-se com o tema.

Fundamentação teórica

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), embora muitos professores universitários possuam experiências significativas na sua área de atuação, geralmente predomina o despreparo e até mesmo um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e aprendizagem.

Alguns professores consideram-se especialistas em seu campo de conhecimento e acreditam que sua formação didático-pedagógica pode ser adquirida ao longo de sua prática docente. No entanto, considera-se que a prática docente não requer apenas conhecimento do conteúdo, mas também a compreensão do processo que permite a construção do conhecimento por parte dos alunos (CALDEIRA, 1995).



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

A atividade docente, assim, como qualquer outra, exige competências e saberes próprios para o seu efetivo exercício. O professor deve conhecer o campo do saber que pretende ensinar, além do modo como deve ensiná-lo. Como menciona Masetto (2003:13),

só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

Antonio Nóvoa (2007:14) afirma que o primeiro desafio do docente no ensino superior é colocar em prática a ideia de uma melhor organização da profissão docente. Outro desafio, segundo o autor, é a falta de formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. Ele aponta para a formação do professor que é, “por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica”, havendo um “déficit de práticas, de reflexão e de trabalho sobre as práticas, de saber como fazer”. Há a necessidade de maior integração entre os professores, um real trabalho em conjunto, compartilhando experiências continuamente.

Se realmente há um déficit de práticas e de reflexão das práticas na formação do docente, então o professor deve ficar atento ao desafio de não reproduzir em sala de aula, por insegurança ou por não saber fazer diferente, as aulas tradicionais que tenham feito parte de sua formação. O professor não pode ser prisioneiro de modelos tradicionais por não ter aprendido a prática, e sim se sentir desafiado diariamente a romper com a barreira imposta por modelos teóricos muito formais, pois eles não o ajudarão a refletir e a inovar suas práticas e não farão dele um bom profissional capaz de motivar seus alunos da atualidade.

Embora conhecedores do saber e fazer técnico na sua área de atuação, muitas vezes os professores não possuem conhecimento dos conceitos teóricos que sustentam sua prática educativa. Dessa forma, entende-se que uma das dificuldades atuais nas instituições de ensino superior é a complementação da formação didático-pedagógica do professor, incluindo reflexões sobre temas como avaliação, didática em sala de aula, qualidade do conteúdo do material fornecido, postura do professor, relação aluno-professor e inserção do futuro profissional na sociedade. Enfim, a instituição deve promover melhorias contínuas nas práticas de ensino e o professor, por sua vez, precisa ser receptivo às melhorias propostas, nem que isso signifique reelaborar seus planos de



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

ensino e aula, a fim de adaptar-se ao novo.

Um aspecto que poderia satisfazer, ao menos na formação inicial dos docentes, é a exigência legal que todos cursos de pós-graduação incorporassem a formação didática, mas no Brasil esta exigência não existe. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) admite que a formação para exercício do magistério seja desenvolvida em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios. A Lei deixa lacunas para interpretações dúbias, ou ainda pior, que sejam sanadas de acordo com os estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior (GONÇALVES; SIQUEIRA, 2017).

Dessa forma, a LDB é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário. Não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida (PACHANE; PEREIRA, 2004).

Assim, a lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que – resumida à titulação acadêmica ou notório saber – reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Essa negligência acerca da formação didático-pedagógica do professor universitário compromete a aprendizagem daquele que, em realidade, é o principal, ou deveria ser, protagonista do processo: o aluno. Para Masetto (2010), sendo a aula um tempo e espaço do professor e do aluno, é preciso que ambos trabalhem juntos para que o principal da aula aconteça, isto é, a aprendizagem do aluno. Ao estudante cabe participar, realizar as atividades propostas, debater, perguntar, trocar informações, ou seja, manter uma atitude ativa para o seu aprendizado. Já ao professor cabe promover a interação em sala de aula, bem como planejar estudos, estratégias, técnicas avaliativas, dentre outras atividades que visem ao desenvolvimento do aprendizado do aluno. Ainda que ambos sejam responsáveis pelo contrato pedagógico que se estabelece em sala de aula para que o ensinar e o aprender ocorram, faz-se imperativa uma atuação responsável por parte



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

docente, o que compreende agir como mediador do conhecimento prévio ou a ser construído, e essa postura exige muito mais que o domínio do conteúdo a ser ensinado.

Nesse contexto, em que se considera o aluno como o protagonista da relação pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem como uma ação a ser desempenhada e estimulada, responsavelmente, pelo professor, não se pode permitir que a docência universitária seja compreendida e exercida à parte de uma formação didático-pedagógica, ou conforme expõe Anastasiou (2009: 61), “[...] haver ‘dormido profissional de uma área específica e acordado professor’, como se a docência não fosse uma profissão a ser apreendida, com quadro teórico-prático próprio e específico a ser apropriado”. Saber direcionar a atividade cognitiva dos alunos e estabelecer relações entre os conteúdos selecionados para estudo, a partir do campo científico em que atua, requer preparo docente e constante reflexão acerca do fazer pedagógico.

Com o intuito de verificar se o professor universitário realmente sente a necessidade de formação didático-pedagógica para uma melhor prática docente, quais são suas dificuldades e possíveis soluções, realizou-se um estudo que se detalha a seguir.

Metodologia

Esta pesquisa parte da análise de um questionário aplicado no período de 21.03.2017 a 31.03.2017 a docentes universitários de uma IES da cidade de São Paulo. Esse questionário, composto por 11 questões e aplicado a 244 professores, por meio da plataforma Google Forms, obteve um retorno de 41 respondentes.

Como já mencionado, o questionário foi elaborado para esta pesquisa com o objetivo de verificar, entre os professores de uma determinada IES, a formação docente desses acadêmicos no que concerne a cursos e/ou disciplinas que tenham participado e contribuído (ou não) para sua atuação em sala de aula, se realmente sentem a necessidade de formação didático-pedagógica. Buscou-se, ainda, levantar relatos acerca das dificuldades vivenciadas na docência superior, bem como as expectativas dos professores entrevistados sobre as ações que consideram necessárias para aperfeiçoar suas práticas no processo de ensino-aprendizagem para o ensino superior.

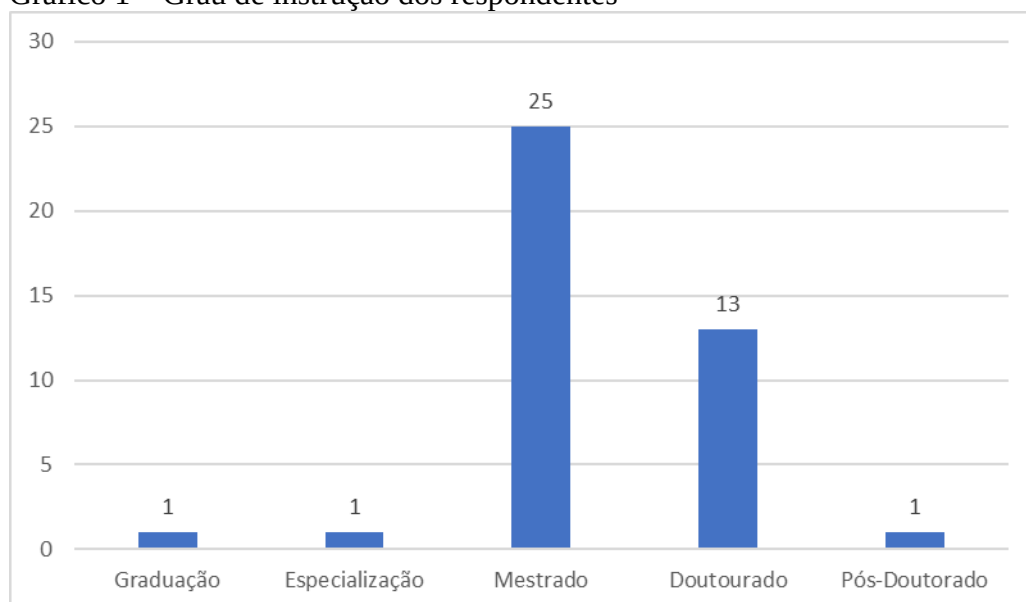


XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Na primeira questão, os professores foram questionados sobre seu grau de instrução. Dentre as opções, com uma única possibilidade de escolha, constavam: graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Essa investigação inicial permitiu delimitar o público desta pesquisa no que concerne à instrução, obtendo-se o seguinte resultado:

Gráfico 1 – Grau de instrução dos respondentes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Ainda buscando investigar o perfil dos respondentes, a segunda pergunta, também de múltipla escolha, questionou sobre a formação na graduação dos respondentes. Foram dadas seis opções: Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Outras. Os resultados concentraram-se em três áreas: Ciências Sociais Aplicadas com 22 respostas, Ciências Humanas com 13 e Ciências Exatas e da Terra com 6. Nenhum dos respondentes desta pesquisa tem, portanto, formação superior em Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e em outras áreas, considerando que o questionário trazia a opção de escolha “Outras”.

A terceira questão foi elaborada, visando verificar quanto tempo os professores que participaram desta pesquisa estão na docência superior. As opções de escolha oferecidas aos respondentes delimitavam os seguintes períodos: menos de 3 anos, de 3 a 6 anos, de 7 a 10 anos, de 11 a 15 anos e mais de 15 anos. Conforme pode ser constatado no gráfico abaixo, elaborado a partir



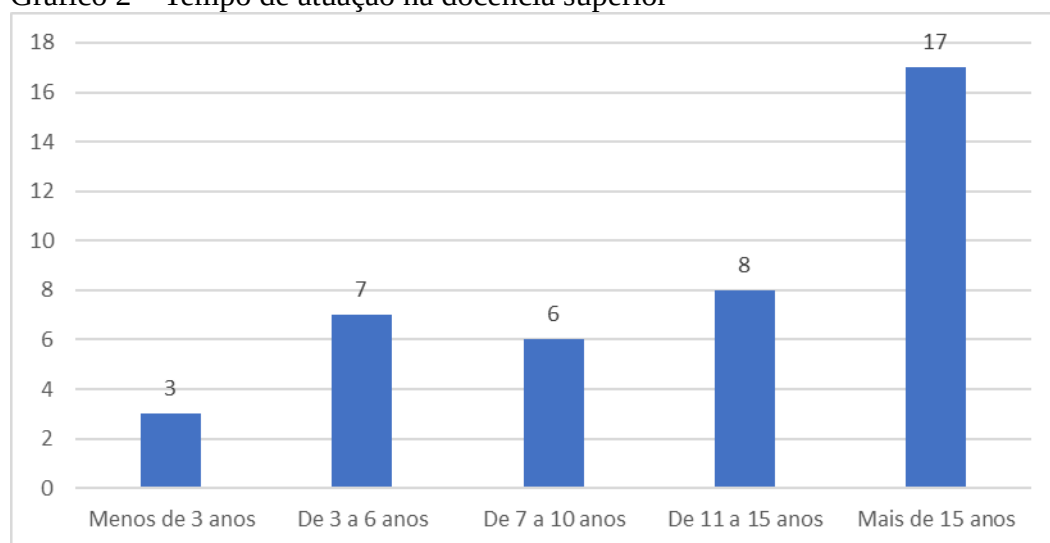
XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

das respostas obtidas, 41,5% dos docentes que contribuíram com esta pesquisa possuem mais de 15 anos de atividade no ensino superior:

Gráfico 2 – Tempo de atuação na docência superior



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Questionados, na quarta pergunta, sobre a oportunidade de cursar alguma disciplina voltada à docência no ensino superior durante suas formações, 53,7%, ou seja, 22 dos professores responderam afirmativamente e 45,3% responderam negativamente, o que representa 19 docentes.

Os 22 professores que responderam afirmativamente à questão quatro foram questionados, na quinta pergunta, sobre qual disciplina, voltada à docência superior, cursaram em suas formações. Por se tratar de uma questão aberta, ou seja, sem a apresentação de alternativas, foram obtidas respostas variadas, as quais são descritas abaixo:

- 1 ano de graduação em Pedagogia (1 respondente);
- Andragogia, curso com o professor Marcos Masetto, cases em Harvard (1 respondente);
- Didática do Ensino Superior e graduação em Pedagogia (1 respondente);
- Didática (4 respondentes);
- Didática e Ensino Superior e Formação de Professores (1 respondente);
- Didática do Ensino Superior (5 respondentes);
- Metodologia (7 respondentes);



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

- Metodologia, Didática, Epistemologia, entre outros (1 respondente);
- Didática e Prática do Ensino Superior (1 respondente).

A sexta questão permitiu saber se os respondentes já haviam lecionado antes de iniciar a carreira como docente universitário. Entre os professores que contribuíram com esta pesquisa, 51,2%, o que corresponde a 21 professores, já haviam lecionado antes de ingressarem na docência superior, e 48,8%, ou seja, 20 professores não haviam lecionado anteriormente.

Em caso afirmativo à sexta questão, buscou-se investigar, na sétima pergunta, em que nível e por quanto tempo os professores lecionaram antes da docência no ensino superior. Aqui, novamente, as respostas foram variadas por ter sido elaborada uma questão aberta. As experiências acadêmicas relatadas diversificaram nos seguintes níveis: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Licenciatura, MBA, monitoria na universidade, aulas de reforço, escola de idiomas, terceiro setor, cursos *in company*, palestras e ação voluntária. O tempo de experiência divergiu bastante entre os respondentes e nem todas as respostas foram precisas com relação ao período. No entanto, pode-se averiguar que o tempo mínimo, antes do ingresso na docência superior, foi de 6 seis meses; e o máximo, de 20 anos. Entre os 13 respondentes que especificaram de forma precisa o tempo de experiência, foi possível estabelecer uma média de 5 anos e 3 meses.

A oitava questão solicitou aos professores que classificassem sua primeira experiência em sala de aula na graduação, por meio das seguintes alternativas já estabelecidas: insatisfatória, pouco satisfatória, satisfatória e plenamente satisfatória. Nenhum dos respondentes classificou sua primeira experiência em sala de aula na graduação como insatisfatória. Os resultados obtidos foram: 51,2%, o que corresponde a 21 docentes, consideram que sua experiência foi satisfatória, 29,3%, ou seja, 12 docentes qualificam como plenamente satisfatória e 19,5%, isto é, 8 docentes, consideram como pouco satisfatória.

Os professores também foram questionados, na nona questão, sobre a maior dificuldade em sala de aula na graduação. Das 41 respostas obtidas, dois professores afirmaram não se lembrar e um professor declarou que não teve dificuldades. A pergunta aberta apresentou os seguintes relatos:

Quadro 1 – Dificuldades em sala de aula na graduação

Organização da aula	Fui contratado para uma disciplina que nunca havia lecionado, não tinha um plano de aula pronto e isso me trouxe muita insegurança.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

	Emprego adequado do quadro negro. Definir conteúdo: a) quantidade de conceitos; b) combinação de exposição (‘aprendizagem passiva’) e atividades (aprendizagem ativa). Integração entre disciplinas. Planejamento das aulas, foi uma contratação de emergência. Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e resolvê-las. Eu também não entendia direito o papel do plano de ensino. Não tive acesso ao conteúdo programático com antecedência e a aula foi improvisada. Cumprimento do cronograma de aulas. Lidar com o tempo versus conteúdo a administrar. Dimensionar conteúdos e quantidade de material para as primeiras aulas.
Prática docente	Escrever e falar numa linguagem de fácil entendimento para os alunos, pois as disciplinas da área de exatas são muito técnicas, exigem uma linguagem matemática própria para descrevê-las. Entender que a geração de alunos não é a mesma da minha época de aluno e que é preciso ‘pegar leve’ em alguns momentos. Didática. Muita dificuldade em fazer o aluno prestar atenção, se interessar pela matéria. Entender as expectativas de todos os <i>stakeholders</i>. Lidar com alunos em classe grande. Não ser tão rígido com os alunos. Preparar aulas, tornar as aulas atraentes, preparar atividades práticas e avaliar o aprendizado. Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e resolvê-las. Eu também não entendia direito o papel do plano de ensino. Apresentar a teoria de uma forma interessante. Saber apreender a atenção dos alunos. Aprender a ter didática e lidar com os alunos.
Falta de experiência	Nervosismo inicial. Nunca havia ministrado aulas em português. Autoconfiança para falar em público. Ainda pouca bagagem profissional e acadêmica que me trazia certa insegurança para lecionar. Falta de desenvoltura na sala de aula (possuía muita bagagem técnica, mas pouca prática na sala de aula). Falta de preparo.
Ferramenta de apoio	Falta de recursos didáticos como <i>datashow</i> e equipamentos afins. Recursos educacionais.
Avaliação	Preparar aulas, tornar as aulas atraentes, preparar atividades práticas e avaliar o aprendizado. A princípio, saber o que os alunos estavam achando da aula.
Organização fora	Administrar o tempo fora de sala de aula para preparar as aulas e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

aula	corrigir trabalhos/provas.
Relação professor-aluno	Lidar com a disciplina. Relacionamento com a turma. Compreender que nem todos os alunos estão ou são interessados no tema. A princípio, saber o que os alunos estavam achando da aula. Comportamento da Geração Y. Lidar com interesses tão diversos daqueles que estava acostumada nos cursos de idiomas. Adaptar-me à realidade, possibilidade e vontade de estudar dos estudantes. Ser uma contra 20 alunos. Manter a calma diante da pressão do alunado. Aprender a ter didática e lidar com os alunos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

A décima questão objetivou saber dos docentes se sentem ou já sentiram falta de uma complementação pedagógica. Dos respondentes, 56,1%, ou seja, 23 professores afirmaram que sentem ou já sentiram falta; enquanto, 43,9%, o que corresponde a 18 professores, responderam que não sentem ou sentiram falta de uma complementação pedagógica para sua atuação docente.

Os professores que responderam sentir ou já ter sentido falta de uma complementação pedagógica, na décima primeira questão, foram questionados sobre o que consideram necessário para aperfeiçoar sua prática docente. Novamente, por ser uma questão aberta, foram obtidas respostas diversificadas:

Quadro 2 – Necessidades para aperfeiçoamento da prática docente

Prática docente	Existem vários aspectos relativos à prática docente que podem ser melhorados, por exemplo: postura, oratória, planejamento do tempo, planejamento da aula, planejar atividades que motivem os alunos entre outras. Conhecimento de mais técnicas e metodologias. Treinamento. Andragogia e metodologias ativas de ensino. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação – práxis. Acredito que nada melhor que a experiência prática e experimentação. Psicologia voltada ao ensino. Captar a dificuldade da turma e transformar os problemas em estímulos.
Ferramenta de apoio	Banco de casos. As novas tecnologias e como lidar com elas em sala de aula. Uso das redes sociais no aprendizado.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

	Realizar ensaios com feedbacks de professores e alunos (ambiente de laboratório) e ter acesso à listagem de recursos didáticos possíveis para programação das aulas.
Avaliação	Uso de tecnologias no processo de avaliação.
Intercâmbio de colegas	Ouvir a experiência de outros professores me ajuda bastante, bem como a participação em cursos pedagógicos. Objetos de aprendizagem, mais troca de informações entre os colegas e projetos integrados. Conhecer e discutir práticas pedagógicas, especialmente para geração Z. Técnicas de ensino, espaço de troca entre professores. Cursos e treinamentos específicos, além de troca de experiências com outros colegas.
Formação acadêmica	Atualmente estou fazendo doutorado para atender principalmente minhas necessidades como professora universitária. Estudos e participação em cursos na área. Cursos, vivência, workshops... Aulas assistidas por professores experientes, dando feedbacks realistas sobre possíveis melhorias na aula. Ouvir a experiência de outros professores me ajuda bastante, bem como a participação em cursos pedagógicos. Cursos e treinamentos específicos, além de troca de experiências com outros colegas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

O questionário foi finalizado com um agradecimento à contribuição dos respondentes. Após esse agradecimento, os respondentes foram convidados a tecer comentários sobre o objetivo específico da pesquisa: formação e atuação docente no ensino superior. Foram obtidas algumas contribuições, dentre as quais optou-se por destacar quatro que reforçam as questões já colocadas. Os comentários destacados são:

- (1) Grande parte dos professores de ensino superior não possuem formação pedagógica para a prática da docência. Eu acredito que entender como funciona o processo de ensino-aprendizagem contribui para que bons professores se tornem excelentes e professores ruins se tornem bons. As IES devem ficar atentas a isto e fomentar essa discussão internamente.
- (2) Minha preocupação é com a forma de avaliação. Precisamos no processo de avaliação, durante a graduação, preparar os alunos para os Exames dos Conselhos Profissionais e para o ENADE.
- (3) Gostaria muito que houvesse uma revisão não apenas no formato e conteúdo das aulas, mas na formulação da grade curricular para mais aprofundamento dos temas lecionados.
- (4) Gostaria de ter acesso a conhecimentos sobre efetividade de certas práticas de ensino identificadas por análises que usam métodos científicos de pesquisa, quantitativos, qualitativos ou



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

quali-quantitativo, mas não estudos do tipo construtivista e hipotético sem a verificação das suposições de estudo, sobretudo aqueles que avaliam o aspecto de produtividade devido à aquisição do conhecimento.

A partir da análise, observamos que efetivamente, a grande parte dos docentes possuem formação na área de atuação (mais de 90% com mestrado e/ou doutorado) e mais de 10 anos de experiência como docente; no entanto, como já mencionamos na Introdução, que é uma das preocupações atuais nas instituições de ensino superior, a metade não possui formação didático-pedagógica e sentem essa necessidade.

Questionados sobre possíveis dificuldades que possam ter tido em sala de aula, são relevantes alguns aspectos apresentados referentes a:

- organização da aula (definição do conteúdo, planejamento da aula, plano de aula, plano de curso, etc.);
- prática docente (processo ensino-aprendizagem, didática, motivação dos alunos, elaboração das atividades, etc.);
- falta de experiência (pouca bagagem, falta de preparo, falta de desenvoltura, etc.);
- interação professor-aluno (relacionamento, motivação, interesses, disciplina, etc.).

Além de:

- ferramentas de apoio;
- organização das funções do docente fora sala de aula;
- avaliação.

Tais dificuldades, em geral, são decorrentes da falta de uma formação didático-pedagógica, de forma que se o docente tivesse recebido essa formação, muitas das dificuldades apresentadas, certamente, não teriam aparecido.

Ao serem questionados sobre as possíveis soluções para aperfeiçoar sua prática docente, surgem principalmente:

- complementação da formação didático-pedagógica (cursos voltados à didática);
- prática colaborativa (encontros com colegas para discutir sobre o tema);
- uso da tecnologia (na formação e na sala de aula);



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

- criação de uma guia para o professor novo referente às suas atribuições além sala de aula;
- abertura de espaço nas IES para discussão e formação.

Considerações finais

O desafio atual é construir a identidade do professor universitário baseada não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação continuada que viabilizem o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério, de forma que essa formação o conduza a ser um profissional mais reflexivo de sua prática (JANUÁRIO, 2016).

O docente deve assumir com competência e responsabilidade a tarefa de ensinar, e apropriar-se de saberes fundamentais que possibilite sua inserção na sociedade. Na verdade, o professor desenvolve um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência, que foram se tornando mais complexas com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Hoje a atividade docente exige decisões imediatas que passa pela relação professor-aluno, relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos, além de um processo de formação de pessoas. Apenas dominar o saber é insuficiente (GATTI, 2003).

Assim, a necessidade de aprimoramento contínuo das práticas docentes, mesmo para aqueles que possuem Mestrado e Doutorado, é um tema relevante que requer estratégias adequadas de todos os envolvidos (instituições e professores). É imperativo considerar que, conforme alertado por Silva (2013: 6), “ser professor [universitário] é ser um profissional na área de educação, e, assim como em qualquer outra área, possui responsabilidades, legislações, atribuições e cobranças próprias”. Mas as diferentes barreiras impostas ao aprimoramento dos atuais e potenciais docentes são exemplos de dificuldades para o aprimoramento da qualidade do ensino superior, especialmente no Brasil.

Como discutido anteriormente sobre os cursos de pós-graduação, embora muitas vezes estes não preparem o aluno para ser docente mas para ser pesquisador, destaca-se que, sendo a pesquisa o principal objeto de aprimoramento neste tipo de formação, ela poderia ser melhor articulada para que o pós-graduando desenvolva habilidades didáticas, por exemplo promovendo a interação da



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

pesquisa com o relacionamento professor e alunos. A possibilidade de se trabalhar com pesquisa em sala de aula apresenta um interessante caminho para a integração pesquisa x docência, já que avanços científicos exigem que o pesquisador-professor abdique do papel de detentor do saber e assuma um papel de aprendiz ativo e compartilhador de conhecimento, algo que se encaixa em termos de prática docente. A formação do professor universitário, desta maneira, pode prescindir de uma formação em pesquisa, mas se o professor se dedicar à pesquisa de sua própria prática estará contribuindo para uma melhor formação docente.

Professores universitários precisam entender a importância do seu papel na tarefa educativa dos jovens para além da técnica e do domínio dos conteúdos específicos, de forma a envolverem-se cada vez mais nas questões da educação e da real aprendizagem de seus alunos de tal sorte que, na mesma medida da importância que dá às pesquisas de sua área específica de conhecimento, engaje-se na investigação e na descoberta de novas e desafiantes maneiras de encarar a tarefa docente de cada dia (BAZZO, 2008).

O exercício da docência universitária não se limita a compartilhar experiências profissionais, ainda que seja uma estratégia de ensino. Faz-se necessário criar um ambiente de interação cognitiva para que a autonomia dos educandos seja estimulada. A construção e a busca pelo conhecimento são competências que devem perdurar além do tempo e espaço pedagógicos.

Conforme Baqueiro (2007:12), “o novo paradigma das sociedades emergentes pressupõe novos conhecimentos e novas formas de conhecer, investigar, aprender, ensinar e desaprender para empreender, construir e desenvolver em modalidades diferentes”. Dessa forma, nasce a necessidade de se criar espaços, nas IES, para a formação continuada de professores universitários, que incluem, entre outros objetivos, a proposição de novas metodologias e saberes, fazendo com que os docentes possam mudar para melhor sua ação pedagógica. Muito mais eficaz é, certamente, observar e investigar a docência no contexto em que é exercida.

Cursos de capacitação docente são exemplos de ferramentas que favorecem o preenchimento das lacunas na formação didático-pedagógica dos professores de ensino superior. Ao oferecer essa formação, a IES, além de obter melhores resultados acadêmicos, está abrindo espaço para que os professores possam refletir sobre sua prática como um processo de ressignificação, rompendo com a forma tradicional de ensinar, alcançando uma gestão mais participativa, reconfigurando os saberes e



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

reorganizando a relação teoria/prática.

É notória a dificuldade de os professores contabilizarem, entre compromissos acadêmicos ou não, agenda para a realização dessa formação complementar, principalmente professores que não possuem dedicação exclusiva à carreira docente, o que comumente ocorre no ensino superior. Uma oportunidade que emerge desta dificuldade é a formação na modalidade a distância, que permite maior flexibilidade de agenda que atividades realizadas presencialmente na IES, por exemplo. A utilização do EAD, como meio e fim, é uma das proposições mais relevantes para o atual cenário de formação docente.

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.

BAQUEIRO, J. O docente do ensino superior: formação, desafios e perspectivas. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores: a articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação. **Textos e resumos**, 2007, p. 12-19. Disponível em: <www.unesp.br/prograd/pdf/e-brief2007.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

BAZZO, V. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. In: **Reunião anual da ANPED**, 30, Poços de Caldas. Anais Poços de Caldas, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT11-4842—Int.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2016.

CALDEIRA, M. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 95, 1995, p. 5-12.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003, p. 191-204.

GONÇALVES, C.; SIQUEIRA, L. 2017. **Docência no Ensino Superior**: identidade, prática e profissão docente. Disponível em: <<http://www.cnsd.com.br/artigos/828-docencia-no-ensino-superior-identidade-pratica-e-profissao-docente>>. Acesso em: 14 maio 2017.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

JANUÁRIO, P. 2016. **Formação de Formadores:** o docente do ensino superior é um profissional da educação. Disponível em: https://www.ufpe.br/gpa/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=233. Acesso em: 14 maio 2017.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

_____. **O professor na hora da verdade:** a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Palestra ao Sindicato dos Professores de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 12 maio 2017.

PACHANE, G.; PEREIRA, E. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, v.3, n. 1, 2004.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, M. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

SILVA, L. R. da. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no Ensino Superior. **Revista Primus Vitam**, São Paulo, SP, n. 5, p. 1-21, 2013. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_5/lea.pdf. Acesso em: 24 jan. 2017.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade.** Campinas: Papirus, 1998, p. 77-94.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

UMA MILHA A MAIS: AS DIFICULDADES DE JOVENS MORADORES DE PERIFERIA E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO E DO PROFESSOR DE HISTÓRIA EM SUAS VIDAS

Victor Coqueiro de Sousa⁹¹

Cintia Lima Crescêncio⁹²

Resumo

No presente trabalho se encontra as dificuldades na vida de jovens da periferia no que diz respeito a área escolar e educação, o quanto sua vida prática influencia dentro e fora da escola, suas dificuldades e estranhamentos em relação ao ingresso no ensino superior, e também o papel do docente de história e das demais ciências como fator importante de mudança em suas vidas. Ao longo do texto será discutido qual tem sido o papel da escola na vida desses jovens estudantes, que deveria ser um ambiente de mudança que os oferece a oportunidade de ascensão, porém análises feitas em textos escritos por autores como Bourdieu, nos permitem observar que ocorre justamente o contrário, ou seja, um ambiente extremamente conservador predomina, que acima de tudo só mantém as desigualdades ao invés de exterminá-las; portanto o objetivo é discutir e analisar através da análise de autores como Bourdieu e Lombardo, a necessidade de trazer o debate para mudanças urgentes que precisam ser feitas no âmbito educacional, para integração desses jovens, para que assim possa se pensar a educação como uma educação que liberta das amarras de um ensino não crítico e alienador.

Palavras Chaves

Periferia; escola; professor; educação; história

⁹¹ Acadêmico do quarto semestre do curso de História na instituição Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: coqueirovictor@gmail.com

⁹² Professora do curso de História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Graduada em História na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: climahist@gmail.com



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Introdução

Segundo o dicionário Aurélio a palavra “periferia” tem como significado aquilo que fica nos arredores, nas circunjabências de algum lugar, ou seja, aquilo que não está no centro, algo que se encontra a margem.

É evidente que a primeira impressão que temos quando ouvimos “periferia” na maioria dos casos não é boa, mas por que isso acontece? Provavelmente porque grande parte dos cidadãos sabe o quão dificultosa é a vida em um bairro periférico, apesar da realidade na maioria vezes não ser trazida a discussão.

Se procurarmos em jornais ou em meios de pesquisa e comunicação pela palavra “periferia”, há uma grande chance de a busca ter como resultado “Jovem de periferia é morto a tiros”, “Assaltante é preso após assalto a loja na periferia de...”, etc. Porém o intuito deste artigo não é falar sobre casos específicos, mas trazer um parâmetro sobre o quão difícil é ser jovem, estudante e morador de periferia, utilizando principalmente como base a periferia da zona sul da cidade de São Paulo, através da autora Lombardo, e também pesquisas feitas em um colégio periférico na cidade de Curitiba, Paraná por meio da autora Maria Auxiliadora Schmidt.

1. A vida do jovem da periferia

Para começo de tudo é necessário identificar o sujeito central do debate, o jovem morador da periferia, e saber como é a sua vivencia nesse ambiente. Como já foi dito, a palavra “periferia” teria o significado de “Conjunto das zonas situadas à volta do centro de uma cidade, mas a alguma distância deste”, ou seja, uma área que não está no centro, mas sim a margem. Qualquer pessoa no Brasil ao ouvir a palavra “periferia” já se dá conta de imediato que se está falando de um ambiente onde se encontra muita pobreza, desemprego e de difícil vivência.

A autora Lombardo explica citando o autor Lemos o quão tudo na periferia é mais difícil do que em relação a outros lugares, nos trazendo também um pouco da origem da própria palavra:

[...] o próprio termo periferia tem uma conotação pejorativa que deixa de ser uma área circundante ao centro para ser a localização da miséria e de carência de todos os serviços. A



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

partir da década de 80, a pobreza e a miséria não abandonam as áreas periféricas, mas também se movimentam para as áreas centrais... (LEMOS, 1991)

A classe alta tende a manter sua posição e prerrogativas na comunidade e na sociedade, tendo rápido acesso aos recursos do poder governamental e educacional. Esse grupo econômico tem escolhido áreas segregadas, ocupando os espaços mais favorecidos no que se refere à qualidade ambiental e facilidade de transportes, buscando distanciar-se de lugares inóspitos. A classe alta tem ocupado as áreas mais desejáveis da cidade em termos de vantagens ambientais, os lugares elevados, com melhores condições climáticas, solos mais férteis, concentração de áreas verdes e facilidades de infra-estrutura de serviços. As classes mais baixas têm sido relegadas aos lugares menos desejáveis, enquanto a classe média tem tido a tendência de ocupar as zonas de transição entre estes dois grupos, muito embora procurem seguir os padrões das classes altas quanto à localização das áreas residenciais. (LOMBARDO, 2006, pg. 69)

Podemos então por meio da fala de Lombardo entender que a vida na periferia não é algo fácil, já que as ditas “classes altas” ficam com os melhores locais para si visando seu próprio benefício, sobrando para as “classes baixas” e mais pobres as áreas marginalizadas que não possuem todos os recursos das regiões nobres, como as favelas, que carecem de muitos recursos, principalmente no que diz respeito a infraestrutura urbana (como energia elétrica, água encanada, esgoto, coleta de lixo, etc.) e equipamentos sociais (como instituições culturais e de saúde, assim como órgãos públicos) algumas vezes até possuem, mas em escala muito inferior.

A autora Maria Auxiliadora Schmidt fez uma pesquisa com um grupo de jovens estudantes de uma escola secundária pública, localizada na periferia da cidade de Curitiba, Paraná, para saber suas noções sobre o que eles achavam que seria a História e qual a sua serventia usando como base os protestos que aconteceram em todo Brasil em junho de 2013 que levaram às ruas das cidades brasileiras milhares de pessoas, que ocuparam o espaço urbano para se manifestar a respeito do poder constituído do Estado e a tomada institucional de decisões.

A autora Schmidt destaca um dos alunos de uma sala de aula do colégio periférico de Curitiba, perguntando sobre sua participação nas manifestações de rua que ocorreram no Brasil em junho de 2013, o aluno dá a seguinte resposta: “Não participei porque tenho que trabalhar”, há uma considerável possibilidade que esse estudante divida o mesmo sentimento que muitos outros integrantes de um lugar periférico tem, o de saber que se decidirem não trabalhar e optarem em fazer outra coisa, por mais importante que seja, talvez não tenham o que comer no dia seguinte; e por meio da pesquisa de Schmidt mesmo que talvez esta não tenha sido a intenção da autora, podemos ter o entendimento que é muito comum um estudante de periferia ter a difícil tarefa de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

conciliar sua vida familiar e seu trabalho com sua vida escolar.

No texto de Schmidt podemos também ver os dados apresentados através da pesquisa da autora que de 54 alunos apenas 1 aluno mostrou total indiferença com as manifestações, se partimos do preceito que as manifestações são consequência da exploração e da indiferença dos políticos com o povo brasileiro que traz no povo o sentimento de revolta e um desejo de justiça, a grande maioria dos alunos daquela sala do colégio periférico apoia as manifestações justamente pelos motivos listados, sabendo que a sua vivência é afetada diretamente por isso, nos mostrando de que não é pouca a parcela de jovens moradoras da periferia que sentem que não vivem uma vida “digna”.

Podemos caminhar para a reflexão que a vida de todas as pessoas que são moradoras de periferia, é muitas vezes difícil, sofrida, onde jovens e adolescentes tem que começar a trabalhar bem cedo para ajudarem suas famílias, na grande parte desses trabalhos são trabalhos braçais pesados que exigem intenso esforço físico, sendo a necessidade do trabalho um dos fatores principais que fazem muitos jovens e adolescentes abandonarem bem cedo os estudos, como diz em seu depoimento o cantor de rap Mv Bill em uma entrevista no programa altas horas transmitido pela emissora Rede Globo de Televisão no ano de 2008, contando suas experiências em relação a como foi sua vida na periferia e o quanto esse ambiente influenciava na sua vida na escola:

"Minha mãe, ela esboçava um sorriso muito maior quando eu chegava em casa com um dinheirinho que eu arrumava na feira, que eu arrumava tomando conta de carro, quando eu vendia jornal, do que quando eu mostrava meu boletim com boas notas pra ela" (Mv Bill/Altas Horas, 2008)

Analisando esta fonte, podemos chegar ao pensamento de que o jovem morador de periferia caminha sempre “uma milha a mais” quando o assunto é a educação, justamente por todos os fatores que discutimos acima.

Para finalizar esta parte, só gostaria de trazer rapidamente a debate, o fato de que muitos jovens e crianças abandonam a escola para trabalhar, mas também existe a parcela de jovens que se veem com um só alternativa mediante a tanta injustiça e desigualdade, a de ir para a criminalidade, como salienta a autora Silvia Ramos:

Procurando fazer uma lista de situações e condições que mais levam os jovens a entrarem para o crime, além da necessidade financeira e do desejo de visibilidade, as razões mais frequentes surgidas nos grupos focais e entrevistas foram: ter vivido uma situação de



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

injustiça (por parte da polícia, na escola, dos amigos ou de outros jovens); ter alguém da família envolvido no tráfico; família desestruturada, ausente; não ter perspectiva de futuro. (RAMOS, 2011)

O ingresso ao crime pode ocorrer principalmente pelos motivos que já foram discutidos, mas também por outros motivos como a violência policial e até mesmo casos que ocorrem dentro da família, que deixam muitos jovens perdidos e desestabilizados emocionalmente, e conforme vão se adentrando no mundo da criminalidade há uma possibilidade muito grande de seu novo meio de subsistência vir acompanhado de um triste fim.

2. O jovem de periferia e a escola conservadora

Seguindo a linha de pensamento do jovem que vive nas condições que foram discutidas no primeiro tópico, pretendo começar a adentrar na discussão que seria o foco deste ensaio, que é a vivência destes mesmos jovens no ambiente escolar.

Primeiramente devemos debater sobre a escola; este ambiente extremamente conservador, que segundo o autor Pierre Bourdieu, serve como um mecanismo de conservação e manutenção das desigualdades sociais:

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998, pg.53)

Bourdieu deixa claro que a escola não promove a justiça e a igualdade, apesar de em tese ter o dever de promover e de fazer com que os alunos de diferentes classes sociais tenham as mesmas oportunidades de forma democrática, justa e equivalente de acordo com suas limitações, mas o que realmente acontece, é que a mesma escola pretende deixar as coisas do modo como estão, gerando um ciclo sem fim de desigualdades, ou seja aqueles que já são favorecidos, continuarão a ser favorecidos por esse sistema, e por consequência os menos favorecidos também continuarão assim,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

como salienta Bourdieu:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, pg.53)

Diante de todo esse processo de conservação social vemos como é grande o não interesse da escola em trazer mudança a toda essa desigualdade gritante, seja ela nos conteúdos transmitidos, na metodologia ou até mesmo nas formas de avaliação:

Além da escola promover essa manutenção das desigualdades, na grande parte das vezes ela não se adequa a cultura dessas pessoas, o que acaba gerando uma espécie de choque, como por exemplo no modo como essas pessoas falam, segundo Bourdieu isso tem relação com o capital cultural deixado pela família do aluno, o que acaba influenciando:

A influência o capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. (BOURDIEU, 1998, pg.42)

Quando um aluno tem um “capital cultural erudito” sua vivência na escola que é um ambiente conservador se torna mais “fácil”, e o “êxito escolar” mais alcançável.

Mediante a todas essas coisas, quando o jovem periférico chega na escola se depara com um ambiente que não o acolhe, ele não se vê naquele local, e pode chegar facilmente a conclusão de que seu lugar não é ali.

Todo ser humano tem capacidade para ascender socialmente por meio do estudo, porém em relação ao jovem de periferia, em muitos casos, ele acaba desistindo da escola, abandonando os estudos, ou até mesmo conclui o ensino fundamental e médio sem planejamentos de ingresso em um ensino superior, muito desse pensamento se dá por causa da escola conservadora que visa somente formar alunos consumidores e que serão mão de obra de alguma forma.

Mesmo que seja a minoria, alunos de periferia também ingressam em universidade de ensino superior, a primeira coisa que eles notam é a diferença de realidade, num momento se viam



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

familiarizados a um ambiente que cobrava a todos redações e até então não era necessário a apresentação de seminários, nem que o mesmo escrevesse ensaios e artigos acadêmicos com exigências dos padrões e normas acadêmicos. Portanto há um grande estranhamento com essa mudança brusca de realidade, não estou dizendo que esses moldes acadêmicos só valem para os alunos periféricos, mas é visível que é muito mais difícil para eles do que para outros alunos que tiveram seu tempo totalmente livre e destinado aos estudos, sem outras preocupações. O jovem que acabou de ingressar na faculdade terá que se desdobrar para “desaprender” muitas das coisas que até então para ele era natural, como seu vocabulário informal e sua maneira de escrever que não se “adequa” ao que lhe é proposto pelo ambiente acadêmico. Mediante a tudo isso, o jovem se quiser concluir o ensino superior terá que “correr atrás” para aprender o número grandioso de coisas que não sabe, e “desaprender” aquilo que não é “útil” neste tipo de ambiente que até então para ele era normal, para que consiga sobreviver no ensino superior.

É evidente que é preciso que aconteça uma mudança no modo como as universidades de ensino superior acolhem jovens vindos da periferia, oferecendo suporte para que os mesmos acompanhem o ritmo assustador que muitas vezes acaba os engolindo, suporte para que os mesmos aprendam o linguajar adequado na academia, e também para que aprendam como utilizar a escrita que é requerida em tal ambiente, tudo isso deveria acontecer, porém não ocorre porque até mesmo num ambiente como a universidade o conservadorismo ainda se encontra presente de forma latente.

3. O papel do professor de história e da educação na vida desses jovens

Agora que já debatemos sobre a vivência destes jovens na periferia, e nos ambientes escolares, e de ensino superior, e vimos toda a dificuldade de permanência dos mesmos na escola, e a falta de incentivo e de auxílios dos mesmos quanto a formação em um ensino superior, proponho o debate do papel do professor, principalmente do professor de história e da disciplina histórica em suas vidas como fator que possa ser fundamental para mudança de tal cenário.

No texto de Schimdt num debate relacionado ao período de consolidação da história no Brasil, que ocorre no século XX desde 1931 até 1971, ela salienta qual seria a função da história:



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

[...] cujos princípios básicos para o ensino de História eram a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados. (SCHIMDT, 2012, pg.81)

O ensino da história é importante para a reflexão do jovem sobre o contexto em que vive, sobre o porquê das coisas serem do jeito que ele veio a conhecer, e entender que ele não está ali por acaso, ou seja, o papel da história é o de gerar senso crítico nesse jovem para que ele venha a repensar conceitos que estavam estabelecidos em sua cabeça, ou seja, a proposta que talvez seja a principal do ensino de história é a de formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes em sua comunidade.

Porém a história enfrenta muitos desafios quando se trata de seu ensino nas escolas, na verdade todas as licenciaturas; é evidente que comparada com outras disciplinas escolares do currículo regular, a história possui uma carga horária muito inferior nos mostrando como outras disciplinas muitas vezes são mais valorizadas do que a história, não que as mesmas sejam menos ou mais importantes, pois todas as ciências apesar de terem funções diferentes são igualmente importantes, as mesmas se completam, porém isso acaba criando uma hierarquia entre as diferentes áreas do conhecimento, resultando em cada vez mais uma situação adversa para o aprendizado do estudante.

Mesmo com todas as dificuldades que a história enfrenta, somada com as dificuldades desses jovens para que tenham acesso a esse conhecimento, um dos fatores fundamentais para que venha ocorrer este encontro entre ambos é o professor, porém não qualquer professor, mas sim o professor que possui um bom planejamento e que consegue partir dos conhecimentos prévios dos alunos para chegar na ciência. Porém, infelizmente, no contexto em que nos encontramos no Brasil, os professores são muito mal assalariados, muitas vezes sendo obrigados a dar aulas em muitas escolas para obter um salário digno, e para que consiga subsistir acabam por darem aulas sem planejamento e de qualquer forma, onde a autora Esteves aponta algumas dessas condições precarizadas de trabalho do docente:

Tais indícios nos apontam que a precarização do trabalho tornou-se uma questão crucial na vida do professor a partir da junção e sobreposição dos elementos do tripé: salários,



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

jornadas e contratos que, por analogia, poderiam se converter respectivamente nos termos: empobrecimento, intensificação do trabalho e instabilidade. Estes elementos, ao relacionarem e se sobreporem, constituem o cenário material da precarização docente em conjuntura neoliberal no Brasil e no Estado de São Paulo e se relacionam com outras questões, como condições laborais críticas (materializadas, por exemplo, no aumento de número de alunos por sala), a cultura avaliacionista pautada na “qualidade total” e na meritocracia, e a progressiva perda de direitos do trabalho, tornando-o mais precário a cada dia, além da violência nas escolas, cuja recorrência e importância se destacaram no decurso dessa pesquisa. Na ponta do processo, o desânimo, a impotência, o cansaço e a doença emergem como resultados massivos, embrenhados em meio às lutas que ora aquecem, ora adormecem na dinâmica social docente (ESTEVES, 2016, págs. 61 e 62)

Os currículos de cada professor e os planejamentos de aulas são produzidos com a consultoria dos professores, porém os fatores citados contribuem de algum modo para o fortalecimento de um modelo de ensino tecnicista que professores e alunos acabam se entregando, e por consequência se tornando em apenas executores e receptores de projetos elaborados sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinam, onde a autora Monteiro discorre um pouco sobre o tecnicismo:

Aqui encontramos indícios mais do que evidências concretas. No campo da história, dificuldades para a realização de pesquisas, o pouco ou nenhum interesse pela educação, o preconceito em relação às produções e realizações de professores voltados para este fim. Interdições aparecem aqui mais pelo ‘não-dito’, seja ele impeditivo ou depreciativo. No campo da educação, o tecnicismo, as abordagens sócio-políticas e/ou psicologizantes relegaram as questões do ensino para um limbo do qual tem sido difícil se libertar. Apenas recentemente temos verificado esforços mais sistemáticos voltados para seu estudo, com base em outros paradigmas que têm a epistemologia do conhecimento escolar e dos saberes docentes como fundamentação teórica renovadora, conforme já discutido anteriormente. Buscando avançar em relação a esse posicionamento, e baseando-me em trabalhos e iniciativas de muitos professores /historiadores/professores que militam pela afirmação do campo do ensino, confiantes que estão da importância social desta atividade, defendo que o ensino de história ocupa um “lugar de fronteira” entre esses dois campos. (MONTEIRO, pg.9)

Devido a toda essa junção de fatores o professor que seria aquele que ensinaria e apresentaria a disciplina histórica ao aluno acaba não fazendo como deveria, e por consequência o aluno não aprende, ou não se interessa, principalmente no caso de um aluno morador de periferia, que tem muitas outras coisas para se preocupar, não só com os estudos.

Porém, é evidente que o papel do professor é essencial principalmente na vida desses jovens, que são muitas vezes desacreditados pela própria escola e pelos próprios colegas de classe, o que acaba gerando em seus pensamentos a grande mentira de que não são capazes de ascender através



XIV SEMANA DE EDUCAÇÃO

“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

do estudo e nem de concluir um ensino superior, e é aí que entra a figura do professor de história, que nas palavras dos autores Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva:

[...] o professor de História tem o papel político dos mais importantes em nossa sociedade, o papel ao qual não se pode furtar, mas que muitas vezes não percebe, o de formador de consciências. (SILVA, SILVA, 2009, pg. 185)

E essa formação de consciências não é só atribuída ao professor de história, mas ao professor, que independente da área de conhecimento, sabe que o ato de “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (Freire, 1996, Pg. 30).

Considerações finais

Ninguém pode negar que a vida dos jovens de periferia é uma vida sofrida e cheia de lutas, e que a escola não ajuda a equilibrar as coisas dando o suporte necessário para que esses jovens venham a ascender socialmente e nem ingressem no ensino superior, e mesmo que ingressem sofrerão o grande estranhamento de um ambiente acadêmico exigente do qual não estavam acostumados e não foram preparados para suportar, mediante a tudo a isso a universidade deveria abrir suportes para esses alunos se adequarem ao meio acadêmico com projetos em que os mesmos possam aprender como sobreviver a esse meio, seja na ajuda para compreensão de textos acadêmicos, no auxílio, instrução e introdução do estudante a escrita acadêmica, e também no modo como o mesmo fala em apresentações, seminários e etc., porém sempre tendo em mente a realidade desse jovem e as suas dificuldades e limitações, em relação ao conciliação do trabalho, vida pessoal e vida acadêmica, para assim conseguir a permanência desses jovens.

Diante de todos esses fatos, saliento que o professor de história por meio do ensino de história ou o professor de qualquer outra ciência e área de conhecimento pode e deve fazer a diferença na vida desses jovens, desde o ensino fundamental até o ensino superior, usando sempre do próprio conhecimento e formação para ensinar esses jovens a pensarem e terem pensamento crítico e a entenderem aquilo que está errado a sua volta e a lutarem por aquilo que acreditam, e não serem mais uma engrenagem deste sistema que tanto os oprime.



XIX SEMANA DE EDUCAÇÃO



“EDUCAR PARA A LIBERTAÇÃO: CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE”

Referências

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007

ESTEVES, Mariana. “Professor, você trabalha ou só dá aula?”: O fazer-se docente entre História, Trabalho e Precarização na SEE-SP. Dourados, 2016

Lombardo, M.; Volpe, L.; Vasques, A.. PERIFERIA DA ZONA SUL DA CIDADE DE SÃO PAULO (BRASIL) E DE BOGOTÁ (COLÔMBIA) (the city of São Paulo’s southern periphery (Brazil) and Bogota’s periphery (Colombia)). Revista Mercator, América do Norte, 516 11 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. ENSINO DE HISTÓRIA: Entre história e memória, Editora da UFRJ

MV BILL. MV BILL NO ALTAS HORAS / COTAS RACIAIS (2008). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YNdNJRb1Dt4>>. Acesso em: 10 de nov de 2016

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996 36ª Edição ISBN 85-219-0243-3 ISBN 9788577530151 ISBN 8577530159

RAMOS, Silvia. Trajetórias no tráfico: jovens e violência armada em favelas cariocas. Trivum, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 41-57, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-48912011000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jul. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. Porto Alegre: Revista História da Educação / History Education Journal, 2012

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Jovens brasileiros, consciência histórica e vida prática. Revista História Hoje, 2016

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo, Editora Contexto, 2009