

A BUSCA PELO PROTAGONISMO INFANTIL

Flávia Helena Fernandes Pereira

A MATEMÁTICA: BRINCANDO E APRENDENDO COM O RACIOCÍNIO

Ariane de Oliveira Velho; Renato Rodrigues;
Glauco Martorano Vieira Filho; Helen Cristina Machado

BRINCAR PRA QUÊ? AS BRINCADEIRAS INFANTIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

Anderson Cabral dos Santos; Renato Rodrigues;
José Luiz Ferreira de Abreu; José Renato Rosa Machado

PERCEPÇÕES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MOVIMENTO SEM TERRA

Cristian Roberto Antunes de Oliveira; Arleide C. Wolff Camargo;
Siomara Catarina Ribeiro Caminha

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Maria Karine Guasselli de Souza

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Maria Balbina Branco; Renato Rodrigues; Edi da Silva;
Tiago Duarte do Nascimento; Wander Luis de Melo Cruz

A CARREIRA DO PROFESSOR ATRAVÉS DOS TEMPOS

Andreia Nair Gorges; Renato Rodrigues; Edi da Silva;
Giselli Ventura de Jesus; Adriano Machado dos Reis

EDUCAÇÃO NO CAMPO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIADA

Ana Carla Amarante Andrade; Renato Rodrigues; Alexandre Antunes
Ribeiro Filho; Daniela Waltrick de Sousa; Fábio Macedo de Castro Faria

EVASÃO ESCOLAR: VERSO E REVERSO DAS DESIGUALDADES

Cristiane dos Santos; Renato Rodrigues; Ana Paula Mabililia
Glauco Martorano Vieira Filho; Helen Cristina Machado



ensaios pedagógicos

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de
Pedagogia da Unifacvest

Ano XX - Nº 01 - jan/jun 2020

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - ISSN 1679-3617

ENSAIOS PEDAGÓGICOS - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do curso de Pedagogia da Unifacvest. Lages: Papervest Editora, nº 40, janeiro a junho de 2020, 114p.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST
Mantenedora: Sociedade de Educação Nossa Senhora Auxiliadora

Publicação da Papervest Editora
Av. Marechal Floriano, 947 - Cep: 88.503-190 - Fone: (49)3225-4114 - Lages / SC

www.unifacvest.edu.br

Ensaio Pedagógico

Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unifacvest

Editor - Renato Rodrigues

Conselho Editorial - Coordenações de Curso

Diagramação - Giovani Marcon e Marcelo Antonio Marim

Ensaio Pedagógico - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unifacvest - Ano XX, nº 01, Lages: UNIFACVEST - janeiro a junho de 2020, 114p.

Semestral
ISSN 1679-3617

1. Educação - 2. Ciências
I. Título

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACVEST

Reitor

Geovani Broering

Pró-reitora Administrativa

Soraya Lemos Erpen Broering

Pró-reitor de Pesquisa e Extensão

Renato Rodrigues

Pró-reitor Acadêmico

Roberto Lopes da Fonseca

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que o Centro Universitário Unifacvest entregam a comunidade acadêmica e sociedade em geral mais uma Revista Ensaios Pedagógicos.

O papel de uma instituição de Ensino Superior é garantir o desenvolvimento do tripé que sustenta a universidade (Ensino, Pesquisa e Extensão). É com este espírito que o Centro Universitário Unifacvest tem atuado nestes últimos anos, garantindo qualidade e possibilidade de desenvolvimento intelectual, gerando uma melhor expectativa de crescimento econômico e buscando a garantia da cidadania em sua plenitude.

Uma revista científica cumpre uma missão consagradora das pesquisas de professores de nossa instituição, que vão de projetos individuais a coletivos. A divulgação dos resultados destes processos de trabalho é o objetivo central desta revista, que dará visibilidade a estas iniciativas e seus resultados.

Aproveitamos a oportunidade para reiterar nossa disposição de sempre estar apoiando projetos criativos e inovadores nas diversas áreas do conhecimento, respeitando as peculiaridades das diversas ciências e de nossos professores/pesquisadores.

Neste sentido, convidamos mais profissionais que atuam em nossa instituição para escreverem artigos e participar deste projeto de fazermos da Revista Ensaios Pedagógicos um canal sério e dedicado à pesquisa de ponta, além de ser uma Revista Científica multi-temática que estará dialogando com profissionais de outras instituições de Ensino Superior do Brasil e do Exterior.

Geovani Broering
Reitor do Centro Universitário UNIFACVEST

SUMÁRIO

A BUSCA PELO PROTAGONISMO INFANTIL Flávia Helena Fernandes Pereira.....	01
A MATEMÁTICA: BRINCANDO E APRENDENDO COM O RACIOCÍNIO Ariane de Oliveira Velho; Renato Rodrigues; Glauco Martorano Vieira Filho; Helen Cristina Machado.....	10
BRINCAR PRA QUÊ? AS BRINCADEIRAS INFANTIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO Anderson Cabral dos Santos; Renato Rodrigues; José Luiz Ferreira de Abreu; José Re- nato Rosa Machado.....	24
PERCEPÇÕES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS ESCO- LAS DO MOVIMENTO SEM TERRA Cristian Roberto Antunes de Oliveira; Arleide C. Wolff Camargo; Siomara Catarina Ribeiro Caminha.....	38
PARADIGMAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS Maria Karine Guasselli de Souza.....	49
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA Maria Balbina Branco; Renato Rodrigues; Edi da Silva; Tiago Duarte do Nascimento; Wander Luis de Melo Cruz.....	61
A CARREIRA DO PROFESSOR ATRAVÉS DOS TEMPOS Andreia Nair Gorges; Renato Rodrigues; Edi da Silva; Giselli Ventura de Jesus; Adria- no Machado dos Reis.....	74
EDUCAÇÃO NO CAMPO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIADA Ana Carla Amarante Andrade; Renato Rodrigues; Alexandre Antunes Ribeiro Filho; Daniela Waltrick de Sousa; Fábio Macedo de Castro Faria.....	86
EVASÃO ESCOLAR: VERSO E REVERSO DAS DESIGUALDADES Cristiane dos Santos; Renato Rodrigues; Ana Paula Mabilia; Glauco Martorano Vieira Filho; Helen Cristina Machado.....	101
NORMAS PARA COLABORADORES	114

A BUSCA PELO PROTAGONISMO INFANTIL

Flávia Helena Fernandes Pereira¹

RESUMO

O presente texto surge de um recorte da minha pesquisa de mestrado a qual evidenciou o protagonismo infantil, o que seria esse conceito e a maneira que ele vem sendo discutido e trabalhado nas escolas da primeira infância. Na medida em que se entende o protagonismo pelo direito da criança em participar ativamente na escolha das brincadeiras, das atividades, da organização do espaço escolar entre outros, é necessário que as/os professoras/es que atuam com essa etapa da Educação Básica compreendam como colocar em prática esse conceito. É imprescindível compreender que não temos mais espaço para uma Educação Infantil assistencialista, na qual apenas o cuidado seja considerado importante e somente a autoridade e a palavra da professora seja considerada. O estudo teve como aporte teórico a sociologia da infância e a antropologia, duas vertentes que consideram a criança como sujeito ativo e de direitos.

Palavras-Chave: Protagonismo Infantil; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

The present text arises from an excerpt from my master's research which showed the protagonism of children, what this concept would be and the way it has been discussed and worked in early childhood schools. To the extent that the protagonism of the child's right to participate actively in the choice of games, activities, organization of the school space, among others, it is necessary that the teachers who work with this stage of Basic Education understand how put that concept into practice. It is unavoidable to understand that we no longer have space for an assistentialist Early Childhood Education, in which only care is considered important and only the authority and the teacher's word is considered. The study had as its theoretical contribution the sociology of childhood and anthropology, two aspects that consider the child as an active and rights subject.

Keywords: Child Protagonism; Child Education; Child.

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC (2017). Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário UNIFACVEST (2012). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (2011).

INTRODUÇÃO

Para compreender o que seria o protagonismo infantil é necessário entender o conceito de protagonismo, no dicionário o significado da palavra protagonismo traz: “Qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais”. Pensar em possibilitar o protagonismo infantil é pensar em mudar a visão da infância, na qual a criança não pode mais ser vista como um vir a ser ou adulto em miniatura², mas precisa ser vista como um ator social e ativo do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem.

Os campos de estudo que deram suporte a essa pesquisa foram o campo da sociologia e da antropologia da criança, fica claro que ambas abordagens buscam ver e ouvir a criança, compreender a sua perspectiva partindo da sua escuta. Como decorrência, surgiu a necessidade de desenvolver conceitualmente o que podemos entender por protagonismo infantil: quando e em quais situações as crianças podem ser consideradas protagonistas? Seguindo Faria (2009), poderíamos compreender o protagonismo no sentido de “[...] dar à criança as condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (mesmo quando os bebês ainda não falam) e protagonismo a pessoas de pouca idade, que, mesmo que ainda não saibam escrever estão ‘primeira pessoa’”. A criança precisa para o seu desenvolvimento externar suas descobertas, dúvidas, certezas, mesmo que venha a mudá-las em pouco tempo, pois é seu caminho em construção.

Ao explorar a literatura, constatei que o conceito de protagonismo infantil, propriamente dito, não está ainda muito desenvolvido, sendo possível encontrar referências esparsas entre os autores. Alguns relacionam-no às possibilidades de participação da criança na sociedade, ou seja, como a criança é inserida em seu contexto social, qual o momento em que ela pode dar sua opinião ou contribuir com os adultos. Pires e Branco (2007, p. 311) mostram que o termo protagonismo é polissêmico, isto é, adquire sentidos diferentes, conforme a interpretação e usos feitos pelos autores:

Por ser um conceito passivo de diferentes interpretações e imbricado com outros conceitos igualmente polissêmicos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania, a argumentação acerca da impropriedade de sua utilização perde o sentido. [...] concluindo que um autor pode se referir ao protagonismo em contexto em que outro falaria de participação e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (PIRES; BRANCO, 2007, p.311) [grifos da autora].

As leituras realizadas a respeito revelam que as práticas sociais dos adultos podem cooperar ou atrapalhar o protagonismo infantil. Se os adultos estimulam a criança a ser autônoma, confiam na sua capacidade e dão a ela confiança para falar e se expressar, estão colaborando para que essa criança se torne protagonista. Já, se esses adultos limitam a criança em seus movimentos e falas, desconsideram os seus saberes, provavelmente o protagonismo ficará impedido ou diminuídas suas possibilidades.

Muitas vezes, a concepção de que a criança é um ser “incapaz”, “incompleto”, “folha em branco”, “tabula rasa”, “vir-a-ser” no mundo, faz do professor alguém que somente impõe regras às crianças. Em vista disso, os espaços públicos de educação para crianças de 0 a 6 anos, vivem uma

cultura estritamente tutelar, daí o argumento da educação das crianças ser entendido como “preparação para a vida”, no qual está preparação antecipa a escola do Ensino Fundamental. Isto acontece tanto segundo o ponto de vista de alguns profissionais, como é também a concepção dos pais das crianças, que querem ver seus filhos sendo alfabetizados, trazendo tarefas escolares para casa, usando livros didáticos/cartilhas ou diversos cadernos, etc. (MARTINS FILHO, 2005, p.2) [grifos da autora]

Nesse contexto da cultura da tutela mencionada por Martins Filho, nota-se que a autonomia das crianças na escola é por diversas vezes deixada de lado, a grande preocupação dos professores é dedicada a cuidar dos horários, seguir rotinas e regras, fazendo com que se esqueçam do mais importante dentro da escola: as crianças, seus movimentos, sua expressão. Neste afã de cuidado e proteção de um ser incompleto, as crianças acabam encontrando pouco espaço para escolhas e decisões, para o exercício de liberdade, para dar os primeiros passos como sujeitos de seu tempo.

Nesse sentido vale a pena acompanhar o depoimento da professora Tania Landau (2015) alerta:

Precisamos entender que, num mundo cada vez mais acelerado, educar as crianças exige tempo. O protagonismo infantil não combina com pressa, é preciso dar-lhes tempo de ser criança. Tempo de brincar, de pesquisar, de experimentar, de inventar, perguntar e encontrar respostas para o que emerge de suas necessidades e curiosidades, mesmo que estas nos pareçam estranhas. Tempo de construir castelinhos na areia, de pintar as paredes, de correr atrás das próprias sombras, cheirar as flores, pisar nos campos de terra, se esconder debaixo das mesas, fazer cabaninhas no sofá, inventar arapucas, voar na vassoura da bruxa e transformar a caixa de papelão num avião, foguete ou casinha do cachorro. Tudo que lhe permita criar um mundo de infância, um jeito de ser criança. É preciso respeitá-las como alguém que possui seu próprio corpo, desejos, sentimentos, pensamentos, imaginação e força motriz. (LANDAU, 2015)

Lembro-me aqui de um episódio que vivenciei enquanto estava atuando em sala de aula. Sabemos que temos que planejar e ter atividades diárias para trabalhar com as crianças, A atividade daquele dia havia sido planejada por mim e era sobre o boto cor de rosa e envolvia pintura com tinta guache: estávamos trabalhando a semana do folclore. Ao levar as crianças ao parque, no retorno para sala de aula (momento em que íamos fazer a atividade) uma das crianças chamou os demais colegas para ver uma borboleta que estava ali caída. Rapidamente todas as crianças se aproximaram da borboleta muito curiosas, pois a borboleta estava machucada e não conseguia voar, o que possibilitava que eles conseguissem ver de perto todos os detalhes do bichinho.

Observando aquele momento de curiosidade e empolgação das crianças com a borboleta, percebi que seria mais significativo fazer uma atividade partindo dessa descoberta das crianças, do que trabalhar o boto cor de rosa (até mesmo porque o boto cor de rosa não está presente na vida deles como a borboleta, que estava presente). Ficamos ali por alguns minutos observando a borboleta, suas cores, sua forma, etc. quando em determinado momento, escuto o grito da cozinheira da escola pedindo para que eu le-

vase as crianças para a sala, pois elas tinham que lanchar e já havia passado do horário e ela precisava lavar os copos.

Relato esse episódio, primeiramente para exemplificar que a professora precisa estar aberta a planejar junto com as crianças, partindo das curiosidades delas, tarefa que pode ser difícil, pois nós professoras temos o hábito de levar o planejamento pronto, o projeto pronto, a metodologia pronta, e esquecemos de ouvir e perceber o que de fato a criança quer e pode aprender naquele momento, quando circunstâncias do presente favorecem determinada temática. Certamente nossa tarde com a borboleta foi mais significativa do que teria sido se trabalhássemos o boto. Em segundo lugar trago a questão da rotina, do tempo controlado, pois tinha que dar o lanche naquele exato momento, o que acabou cortando a experiência e interação das crianças.

A rotina é um fato que acaba limitando a participação e o protagonismo infantil, pois o horário limitado para tudo acaba fazendo com que as crianças precisem se adequar a rotina o tempo todo. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil RCNEI (1998), destaca que: a rotina deve se adequar às necessidades infantis e não o inverso, sendo que para a rotina atender as necessidades da criança é fundamental que elas participem da construção da mesma, possibilitando assim que as propostas não sejam pautadas no interesse do professor e com atividades mecânicas, bem como que O espaço não seja algo desinteressante e sem significado para as crianças.

A rotina deve ser flexível respeitando o tempo das crianças, as suas curiosidades, levando-se em conta o fato da criança ter em sua essência a brincadeira e a espontaneidade como forma de se relacionar e interagir com o mundo, “(...) evitando a atividade pela atividade, os rituais repetitivos e estéreis, a reprodução de regras, os programas prescritivos, entre tantas práticas que fazem da escola infantil um cenário desolador” (REDIN et. al., 2007, p.97). É preciso tomar cuidado pois “[...] o excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer”. Bertolini (1996, p.65).

Para finalizar, o episódio da borboleta rendeu uma semana de planejamento, pois as crianças gostaram tanto, que trabalhamos e aprendemos sobre a borboleta a semana toda, com histórias, vídeos, confecção de borboletas, sua metamorfose, etc. Sendo que para mim o mais significativo era ver eles chegando todos os dias animados na escola pois sabiam que iam fazer algo que tinha interesse e significado para eles.

Além das atividades rotineiras e que talvez tragam pouco sentido para a criança, o tempo é outro fator que impede a participação infantil nas instituições educacionais. O tempo é muito limitado, os minutos são contados, hora para fazer tudo, inclusive para brincar. Sabemos que toda criança gosta e precisa brincar para se desenvolver integralmente, nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) Destaca: Nesse período etário, mais do que qualquer outro, as interações e as brincadeiras em especial as de faz de conta, são os principais mediadores das aprendizagens da criança e se fazem presentes em todo o tipo de situação: nas explorações de objetos e de elementos da natureza, no reconhecimento dos comportamentos dos parceiros, no acompanhamento de uma apresentação musical ou de uma história sendo contada.

Fica evidente que é através da interação e do faz de conta que as crianças aprendem, o brincar e o tempo de brincar nos Centros de Educação Infantil são os elementos que podem propiciar às crianças momentos significativos de interação com os colegas, reconhecimento de si e do outro e produção de cultura da infância. Ainda

nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI-Resolução CNE/CEB nº. 05/09. Artigo 4º) definem a criança como um sujeito histórico e de direitos, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E O PROTAGONISMO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (2017) traz seis grandes direitos que devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É preciso considerar que todos esses direitos são necessários para que a criança possa ser protagonista no espaço escolar. Destaco dois deles, que estão diretamente relacionados ao protagonismo:

- Participar: As crianças precisam participar ativamente do planejamento da gestão da escola e das atividades cotidianas, com adultos e com outras crianças. Mas, como? A escolha das brincadeiras, de materiais e de ambientes auxiliam no desenvolvimento de diferentes linguagens e na elaboração do conhecimento. Isso prepara a criança para fazer escolhas, tomar decisões e posições, contribuindo com seu desenvolvimento.

- Expressar: Por meio de diferentes linguagens, a criança deve expressar “suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, [e] questionamentos”. Assim, poderá aprender e desenvolver características que a tornem “sujeito dialógico, criativo e sensível. (BRASIL, 2017, p.34).

Garantir esses direitos é um grande desafio nas escolas da primeira infância, sendo que a educação infantil perpassou por muito tempo por uma educação assistencialista, de cuidado, na qual o professor apenas cuidava das crianças, e era visto como autoridade dentro da sala. Hoje essa educação não tem mais espaço e os profissionais que atuam com a primeira infância precisam repensar suas práticas. Pensar em Protagonismo não é deixar a criança fazer o que bem entende, é necessário entendermos que as crianças precisam de orientações dos adultos, pois elas correm riscos. Em depoimento na página Tempo de Creche3, Denise Nalini aponta:

Dizer que a criança é capaz, não significa soltá-la à própria sorte, no abandono. Em muitas situações onde o professor diz “eu trabalho com o brincar”, você vê crianças brincarem sem nada preparado, sem o professor ter pensado em algo planejado para elas. Aí soltam o grupo e as crianças brincam “porque elas sabem se virar”. Isto não é ser capaz, nem é ser protagonista, isto é ser abandonada ao que ela já sabe, ao que ela já pode. No ponto de vista da Educação, nessa situação, não se está fazendo nenhuma contribuição. (NALINI, 2016)

Daí se dá a importância da professora frente ao protagonismo infantil, deixar a criança ser protagonista não é abandoná-la e sim orientá-la, observá-la, acompanhá-la. É como em uma novela, onde aparecem com destaque os atores protagonistas, mais isso não significa que somente eles fazem a cena, eles dependem do responsável pela câmera, do roteirista, do figurinista, do diretor, dos figurantes para que sua atuação ganhe sentido etc.

O discurso de deixar a criança livre, fazer o que quiser, corrente que teve seu

período áureo não pode ser associado ao protagonismo infantil ao que aqui referimos. Quando falamos em uma Educação Infantil que trabalhe com liberdade e autonomia para as crianças se trata de deixar a criança escolher suas brincadeiras, testemunhar suas fantasias e valorizar suas construções com uma escuta e olhar atentos, permitir que arrume seu prato na hora do almoço, tome água na hora que sentir sede, escolha a cor da massinha ou do lápis que quer usar, atitudes simples, mas que possibilitariam o protagonismo infantil, por meio de uma troca com o adulto, uma relação de cumplicidade e respeito entre a professora e as crianças.

Os achados bibliográficos relativos ao protagonismo infantil se relacionam prioritariamente à participação e à liberdade da qual a criança pode usufruir dentro da escola, que depende das concepções e atitudes da professora, e de sua capacidade de estar atenta às iniciativas infantis, mantendo uma postura mais de observar e escutar e, sobretudo, de reconhecer e articular as demandas e ideias que emergem espontaneamente das crianças, minimizando suas ações de comandar.

Se de fato a autonomia e o pensar nas crianças estão ficando de lado no contexto escolar e, de certo modo, na sociedade, precisamos compreender o que faz com que isso aconteça. Nesse sentido, pode ser interessante estabelecer uma relação entre esse comando, chamado domínio de classe, e o controle da escola sobre as crianças, que têm que se adaptarem a esse espaço, às regras da escola, aos horários. Seria desejável que cada escola se esforçasse por se adaptar às suas crianças, considerando a comunidade, a cultura local, seus padrões de conduta e dinâmicas sociais.

A institucionalização dos cuidados com a criança, bem como a grande quantidade de tempo que passam envolvidas com a escola se tornaram impedimentos para a participação infantil, tendo em vista o grau de controle exercido pelos adultos e a pouca influência que as crianças possuem sobre seus próprios ambientes. Apesar disso, a escola poderia ser um espaço privilegiado para o exercício da participação e de tudo o que antes ocorria nos espaços sociais comuns e no trabalho. (PIRES; BRANCO, 2007, p.316) [grifos da autora].

O que podemos considerar que teve grande influência nessa mudança do contexto escolar, foram as mudanças ocorridas na sociedade com o passar do tempo. Provavelmente aquela infância descrita por Ariès (1981) como um período da vida em que a criança necessitava apenas de cuidado, de papariação e de apego foi se fortalecendo na escola; essa visão ainda se faz presente hoje, quando com frequência vemos a preocupação dos pais e da comunidade escolar em cuidar das crianças, não deixar que se machuquem, sendo que assim os adultos necessitam exercer um controle muito grande sobre elas, pois criança é movimento, correr, ralar o joelho, quebrar o braço. Incide também sobre esta exacerbação da supervisão e controle o medo da administração das escolas de sofrerem processos judiciais, bastante em voga nas últimas décadas: se uma criança briga e resulta machucada a escola poderá ter que responder por falta de zelo ou maus tratos. Este contexto pode ter contribuído e continuar contribuindo para que as escolas mais inibam as iniciativas das crianças do que as estimulem.

Pires e Branco (2007) expõem as transformações das sociedades que ao se industrializarem, resultaram em formas de vida urbana, com grande acumulação de pessoas convivendo nos mesmos espaços e a institucionalização das crianças que cada vez

ficam mais tempo longe das famílias e mais cedo ingressam nas escolas. É importante lembrar também que a insegurança das ruas urbanas fez com que aquele espaço público que era ocupado pelas crianças ao redor das moradias, no quarteirão e terrenos baldios, com bastante liberdade praticamente não existe mais. Ressalva seja feita às favelas das grandes metrópoles, onde as crianças que ficam fora da escola, apesar da legislação obrigar a matrícula a partir dos 4 anos, ainda usufruírem dessa liberdade criativa de rua, sem dúvida, com os riscos que ela envolve nos dias de hoje.

Na Educação Infantil, espaço reconhecido como legítimo para que a criança seja cuidada e assistida por um adulto, aos poucos algumas mudanças vêm ocorrendo, afirmam Pires e Branco (2008): “[...] protagonismo exige uma disposição cooperativa e de colaboração entre adultos e crianças, tendo em vista a transformação ou mudança criativa de aspectos da sociocultura que se deseja superar”. [Grifos da autora]

Uma abordagem sociocultural construtiva nos permite, assim, compreender o próprio desenvolvimento do conceito de infância no contexto das sociedades e valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social. (PIRES; BRANCO, 2007, p.318)

Pensar nessa dimensão colaborativa entre adultos e crianças faz com que a ideia de controle e de poder do adulto sobre a criança se modifique e termine sendo, se não deixada de lado, ao menos minimizada. “Travam-se diferentes lutas entre poderes que tentam se impor tanto dentro das famílias, quanto dentro das escolas e sociedades, instituições que a cada novo momento criam instrumentos com vistas ao gerenciamento da vida dos infantes”. (Dornelles4, 2005, p.14)

Esta autora nos faz repensar sobre o disciplinamento que ocorre com nossas crianças na escolarização desde a Educação Infantil; não se trata aqui de disciplinas específicas de determinadas áreas do conhecimento, mais sim de disciplinar os corpos infantis, moldar a criança conforme o querer do adulto.

[...] a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares. Impõe-se sobre a infância uma ordem normativa que lhe dá uma determinada visibilidade. (DORNELLES, 2005, p.19) [grifos da autora].

Romper com essa relação de poder sobre as crianças, com essa cultura opressiva que o faz do adulto um dominador das crianças seria uma meta a perseguir, no sentido de dar autonomia às crianças e acreditar ou apostar em sua capacidade, que passaria por uma maior participação nas decisões que incidem em seu dia a dia no contexto da Educação Infantil.

[...] promover a participação infantil significa investir na autonomia e na capacidade de autoconstrução e auto-regulação de subjetividades. Promover a participação infantil não é incentivar o surgimento de pessoas rebeldes e desordeiras e nem significa submissão incondicional dos adultos à vontade das crianças. Raciocinar dessa forma seria apenas inverter a situação entre oprimidos e opressores sem que houvesse qualquer ganho para a coletividade. Promover a participação é experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório da realização das ações de um determinado projeto. (PIRES; BRANCO, 2008, p.420) [grifos da autora]

Ao invés deste caminho compartilhado e cooperativo, predomina uma escola que se preocupa demais com o ensinamento, com a preparação da criança para a vida escolar e o que vemos é a invenção de “métodos de ensino e as pedagogias que passam a regular as várias fases do seu crescimento. Práticas estas que funcionam como dispositivos que possibilitam que as crianças sejam submetidas a medição [...] classificação.” (Dornelles, 2005, p.58)

Dornelles (2005, p.59) traz o conceito de disciplina baseado em Foucault (1998) e afirma que a escola está moldando os indivíduos, para que todos sejam iguais, em um momento de grande plasticidade corporal e espiritual; a criança é preparada na escola para aquilo que a sociedade espera dela, isto é, uma maneira de ser bastante passiva que contraria as metas formuladas nos documentos legais educacionais, que afirmam pretender promover autonomia, a criatividade e o incentivo, como já evidenciamos em vários momentos da dissertação. Nesse sentido vemos contradição entre as normas e as práticas. O medo das professoras parece grande em deixar a criança ser protagonista dentro da sala de aula; o que parece precisar afirmar continuamente a autoridade, o que faz com que se crie uma barreira que pode torná-lo distante das crianças. É como se a professora fosse quem manda e as crianças apenas obedecem. Fato esse que faz com que o protagonismo compartilhado tenha muito pouca chance de ser construído.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Ao finalizar esse estudo conclui que o Protagonismo Infantil ainda está muito distante das instituições de Educação Infantil, As novas vertentes que trazem a Criança como sujeito de direitos e evidenciam o protagonismo dessas crianças, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem suporte para essa transformação necessária na Educação da primeira infância. Para tanto, é preciso muito estudo e dedicação por parte dos profissionais que atuam nessa etapa. Somos frutos de uma educação na qual o aluno ou a criança era passiva e apenas escuta o que o professor falava, mudar essa concepção é um desafio. Porém nota-se um avanço grande no Brasil em relação a essa mudança e muitas pesquisas nessa área estão surgindo para nos mostrar que é possível fazer diferente e garantir a criança o seu direito de ser protagonista.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERTOLINI, Piero. **Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione**. Bologna: Zanichelli, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18

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

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 109 p.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. **A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte - MG, v. 11, n.61, p. 35-46, 2005.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. Paidéia, São Paulo, v. 38, n. 17, p.311-320, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002>. Acesso em: 04 mar, 2020.

PROENÇA, M. A. **Protagonismo Infantil em quatro falas: depoimento**. [06 de abril de 2016].

São Paulo: **Tempo de Creche**. Entrevista concedida a Ângela Rizzi, Joyce Rosset e Maria Helena Webster.

REDIN, E.. REDIN, M. M. & MÜLLER, F. **Infância: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre. Mediação, 2007.

A MATEMÁTICA: BRINCANDO E APRENDENDO COM O RACIOCÍNIO

Ariane de Oliveira Velho¹

Renato Rodrigues²

Glauco Martorano Vieira Filho³

Helen Cristina Machado³

RESUMO

Este estudo tem por objetivo mostrar como podemos ensinar a matemática de uma prazerosa, e que as crianças podem aprender brincando, fazendo uma reflexão sobre o lúdico e a matemática no processo de ensino/aprendizagem. Na matemática os jogos devem ser usados no desenvolvimento da criatividade, conceitos lógicos e a socialização, pois desde cedo os jogos e as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia das crianças.

Palavras-chave: Matemática, Jogos e Lúdico.

ABSTRACT

This theme to show how we can teach mathematics in a pleasurable, and that children can learn while playing. This theme has the overall goal to make a reflection on the playful and mathematics teaching / learning process. In mathematics games should be used in the development of creativity, logical concepts and the socialization of students, for early games and the games are part of day-to-day children.

Keywords: Mathematics, Games and playful.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, do Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do Curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos-UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC- Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “lato sensu” UNIFACVEST.

³ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretende fazer uma reflexão sobre o lúdico e a matemática no processo de ensino/aprendizagem, fazendo uso de jogos para o desenvolvimento da criatividade, conceitos lógicos e a socialização dos alunos, pois desde cedo os jogos e as brincadeiras fazem parte do dia-a-dia das crianças

O professor possui uma função importante que é propiciar às crianças um ambiente em que possam explorar diferentes idéias matemáticas, que não sejam apenas numéricas, mas também referentes à geometria, às medidas e às noções de estatística, de forma prazerosa e que possam compreender a matemática como fator inserido na vida.

É preciso que as crianças sintam-se participantes num ambiente que tenha sentido para elas, para que possam se engajar em sua própria aprendizagem. O ambiente da sala de aula pode ser visto como uma oficina de trabalho de professores e alunos, podendo transformar-se num espaço estimulante, acolhedor, de trabalho sério, organizado e alegre.

As crianças possuem necessidades distintas entre si, por isso não podemos fornecer “receitas mágicas” para o ensino de matemática, mas podemos oferecer sugestões de atividades que podem ser recriadas e modificadas, de acordo com a realidade em que está sendo trabalhada.

Neste sentido, Albanez (2004, p. 19) comenta que não raras vezes, o aluno considerado inteligente é aquele que possui um raciocínio lógico-matemático ou linguístico mais desenvolvidos. Para os outros, hábeis em outras áreas do conhecimento, surge o desestímulo, a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem, muito em razão da incapacidade dos profissionais da educação de perceber habilidades diferenciadas nos indivíduos que fazem parte da sua prática.

Desta forma, considera-se ainda que a presença total do educando na sala de aula facilita o aprendizado em associação com o desenvolvimento das atividades que o professor propicia para cada um dos indivíduos.

As atividades de sala de aula devem propiciar condições básicas para que os educandos aprendam a pensar. A criança naturalmente curiosa deseja saber, conhecer e experimentar, ela tem noção de que existe muita coisa no mundo, a conhecer. É importante oferecer condições para que ela possa falar, perguntar, questionar e descobrir por meio da pesquisa.

A escola se transforma no universo do pensar, num lugar ameno, prazeroso, cheio de surpresas e a qualidade esperada começa a se delinear nessa escola.

Quem trabalha na Educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, à atenção e a imaginação de uma criança.

“O lúdico é o parceiro do professor”. Em qualquer época da vida de crianças e adolescentes e porque não de adultos, as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: O mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. (PRIORY, 1996, p. 115).

A capacidade de brincar abre para todos: crianças, jovens e adultos, uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é o momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz-de-conta. Nas escolas isto é comumente esquecido. Sendo assim, para o aluno se auto-realizar é quando ele atinge seus objetivos preestabelecidos com o máximo de rendimento e o mínimo de investimento de energia. Então o conceito de auto-realização tem a ver com a eficácia pessoal.

Albarez (2004) considera que o principal objetivo do ensino de Matemática e a grande competência que ele visa desenvolver são, como dissemos, a capacidade de pensar e a capacidade de resolver situações-problema com autonomia. Isso deve ser feito pelo desenvolvimento, na escola, de atividade matemática significativa, que implique construção de estratégias e procedimentos, mobilização e busca de conhecimento.

Na verdade, não basta emprestar algumas ilustrações ou objetos do cotidiano para veicular os conteúdos, essa seria uma articulação fraca e forçada à realidade. O que se quer são situações motivadoras que provoquem o envolvimento do aluno e seu compromisso na busca de soluções, sobre as quais ele deverá assumir responsabilidade.

Todo e qualquer profissional da área de matemática precisa conhecer e se apropriar do instrumento de trabalho que irá fazer uso. Em educação essa premissa é fortalecida e ampliada, pois se estará formando cidadãos que deverão atuar na sociedade. Na disciplina de matemática os professores devem conhecer a fundo seus conceitos e as metodologias que poderão favorecer a aprendizagem significativa. Não está se falando que o docente precisa ser matemático, e tão pouco que ele tenha realizado uma licenciatura em matemática. O educador necessita conhecer e se apropriar da matemática, não a matemática acadêmica, mas a matemática escolar, aquela em que os caminhos para a aprendizagem estão dentro e fora da escola.

A formação matemática tem que superar a ideia de privilegiar os conteúdos matemáticos e começar a valorizar as metodologias, que dão abertura para a realização de uma aula mais atrativa e interativa entre professor e aluno e o objeto do conhecimento. A existência de momentos de discussão, exposição de diversos pontos de vista, elaboração de hipóteses e questionamentos fazem o ambiente se tornar mais propício à aprendizagem da matemática.

A formação matemática do professor deve fazê-lo compreender que a aprendizagem significativa ocorre quando ele se prontifica em auxiliar o aluno, como um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Isso só será possível a partir de uma formação consistente em teorias e práticas que prime pela realidade matemática do aluno, servindo como ponto de partida e continuidade desse processo.

2 HISTÓRICO DOS NÚMEROS E DA MATEMÁTICA

Conforme a WIKIPÉDIA (2015) Os números naturais tiveram suas origens nas palavras utilizadas para a contagem de objetos, começando com o número dois, e daí por diante. Uma abstração seguinte foi identificar o número um. O avanço seguinte na abstração foi o uso de numerais para representar os números. Isto permitiu o desenvolvimento de sistemas para o armazenamento de grandes números. Um avanço muito posterior na abstração foi o desenvolvimento da ideia do zero como um número com seu próprio numeral. Um dígito zero tem sido utilizado como notação de posição desde

cerca de 700 a.C. pelos babilônicos, porém ele nunca foi utilizado como elemento final. Os olmecas e a civilização maia utilizaram o zero como um número separado desde o século I a. C., aparentemente desenvolvido independentemente, porém seu uso não se difundiu na Mesoamérica.

Cerca de vinte séculos mais tarde René Descartes, matemático e filósofo francês considerado o precursor do método científico, estava convicto de que a Geometria Analítica seria a chave na resolução de problemas de ordem prática. Essa idéia foi compartilhada pelo pensamento da época chegando-se a defender, metaforicamente, que “a Geometria Analítica era como um moedor de carne: o problema entrava por um lado e saía resolvido pelo outro”.

De acordo com CERRY (2006) O posterior desenvolvimento do conceito de número deu-se principalmente devido às demandas intrínsecas à matemática e vinculadas à resolução de equações. Os números negativos apareceram, primeiramente, na China antiga, na tentativa de formular um algoritmo para resolução de equações de segundo grau. Para Moscovici (2003)

“Todo sistema de saber, em uma cultura, se torna um sistema de crença. E a crença pode tomar a forma de mito. Nós temos os mitos científicos e técnicos, que fazem parte de nossa cultura. Nesse ponto a ciência e o senso comum se misturam. Se não temos o mito propriamente dito, temos desde o século XVI a emergência de mitos científicos. É o caso dos mitos darwinistas, genéticos, como, ultimamente, o da clonagem.”

Segundo ASSMANN (1996), no século XVII, com Isaac Newton e Gottfried Leibniz (matemáticos inglês e alemão, respectivamente) desenvolveu-se o Cálculo Diferencial e Integral. Sem negar pressupostos aritméticos, algébricos ou geométricos anteriormente aceitos, mas ao contrário, procurando reforça-los através da argumentação formal, o Cálculo apresenta-se como a matemática do movimento. Trata-se de um referencial matemático capaz de resolver o problema das somas infinitas e das grandezas infinitesimais sem incorrer em contradições.

Conforme CARAÇA 1998 Até o século XIX, os números naturais eram vistos como coleções de unidades; frações eram razões entre quantidades; números reais eram comprimentos de segmentos e números complexos eram pontos do plano. Mas os matemáticos não estavam satisfeitos com os resultados baseados nestas noções intuitivas. Era preciso construir uma teoria dos números. Nessa perspectiva, foi formulado um princípio geral para direcionar qualquer generalização do conceito de número: o princípio da permanência das leis do cálculo. Para construir um novo sistema numérico, como extensão de um sistema dado, as operações devem ser definidas de tal modo que as leis existentes permaneçam.

Conforme ASSMANN (1996) na contemporaneidade discutem-se, dentre tantos referenciais, lógicas alternativas, geometrias não euclidianas ou a teoria dos fractais. Discute-se também (e ainda!) aritmética, geometria euclidiana, lógica aristotélica, álgebra, sem que tais conhecimentos sejam considerados ultrapassados e obsoletos. Na estruturação do conhecimento matemático o antigo manifesta-se através da cultura, permeando o novo à medida que o fundamenta e reforça. Várias dificuldades de aprendizagem estão fundadas em crenças como, por exemplo, que o conhecimento matemático é por demais abstratos e por isso mais difícil de ser adquirido que os demais ou, ainda,

que são necessários dons especiais para adquirir tal conhecimento. Estas, dentre tantas outras crenças que permeiam o senso comum, podem estar refletindo verdades a respeito do conhecimento matemático e os motivos que levam (ou não) à sua expansão.

A crença no poder do conhecimento matemático vem, como já se argumentou, permeando o seu desenvolvimento. A Escola Pitagórica, primeira escola matemática de que se tem notícia, já defendia que “na natureza tudo são números”.

Esta realidade pode ser verificada ao longo da história do pensamento, com a contribuição de filósofos e matemáticos como Platão, Euclides, Aristóteles, Galileu, Kepler, Descartes, Newton, Euler, John von Neumann (matemático cujas teorias são marcantes para o desenvolvimento das máquinas que marcam a mudança do mais recente ciclo da história – os computadores). Os mitos científicos e técnicos estão intimamente relacionados às crenças matemáticas.

A crença no raciocínio lógico e formal como requisito para se apreender o conhecimento matemático vem se constituindo como diretriz na elaboração de métodos de ensino. Na maioria dos casos, o ensino de Matemática fundamenta-se no método indutivo-dedutivo, sendo que os problemas são resolvidos a partir de teorias matemáticas próprias e, assim, dissociados do processo de criação e natureza epistemológica que possibilitaram equacionar e encontrar soluções para eles. Esta parece tratar-se de uma herança do pensamento predominante no século XIX, através do qual os matemáticos, como intelectuais socialmente respeitados e admirados na época, criaram para si um mundo próprio, abstrato, isolado da experiência.

Mais recentemente várias teorias educacionais, como as de Jean Piaget e Paulo Freire, propõem métodos de abordagem dos conteúdos que venham a contemplar o contexto social do aluno e suas individualidades. Piaget, através do construtivismo, propõe um ensino de Matemática que ressalte situações concretas; Freire preocupa-se com o educando inserido num contexto social a partir do qual se dará a inserção de conteúdos. Da mesma forma, o educador matemático Ubiratan D’Ambrósio, com o que chama de etnomatemática, defende “uma abordagem aberta à educação matemática, com atividades orientadas, motivadas e induzidas a partir do meio, e, conseqüentemente refletindo conhecimentos anteriores”.

Com a teoria das Representações Sociais, Moscovici defende que a verdade das crenças não são descobertas pelo indivíduo solitariamente. “Somos animais conversacionais, e só na conversação permanente, seja o diálogo interior, seja o diálogo exterior, que podemos decidir quanto a isso.” (Moscovici, 2003)

A importância da Matemática em vários setores da sociedade é reconhecida por aqueles que a usam de forma direta, principalmente, por pesquisadores e profissionais de diversas áreas. No entanto, a população de modo geral, usa a Matemática de forma não estruturada, ou seja, sem o formalismo acadêmico e/ou algébrico.

Os diferentes fatores econômicos e sociais interiores à uma sociedade permitem, e ou exigiram, o avanço do conhecimento das ciências. A Matemática, do mesmo modo, depende do conjunto destas condições sociais para se efetivar. Mas, “Para cada exigência nova que se descobre, é uma barreira que tem de se derrubar.” (CARAÇA, p. 199).

Quando o aluno é posto frente às estruturas formais da matemática, na escola, tem dificuldade em relacionar o conteúdo abordado com a necessidade deste para a sua prática futura. O professor, neste contexto, tem papel importante, pois ao contextualizar

os conteúdos com a prática, tende a minimizar o impacto dos modelos matemáticos propostos para desvendar um determinado fenômeno.

Na comunidade e com ela, o professor compartilha e constrói conhecimentos. É no “cotidiano de suas relações, no seu viver e conviver” (MADEIRA, 1998:47) que o professor encontra os seus parceiros para legitimar o seu conhecimento e compreender o mundo. Em sua tarefa de mostrar a seus alunos, e à sociedade em geral, de que a Matemática fornece instrumentos para interagirem com as mais diferentes situações, ele encontra resistências impostas pela própria sociedade. Dentre estas barreiras, encontra-se a condição de linearidade, de uma busca de ‘exatidão’ que perpassariam todo o conhecimento matemático. Este tipo de pensamento, aliado a uma dificuldade de abstração aos conceitos matemáticos pela maioria da população, forçou os professores de Matemática a reverem sua postura frente a aprendizagem, diante do apelo social por um ensino de Matemática mais contextualizado.

O professor deve aproximar-se mais do aluno na criação de novos conhecimentos ao invés de limitar-se a reproduzir conhecimentos já postos. “Ao professor é reservada alguma coisa mais nobre. Ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo junto com os alunos, e não o de mero transmissor do velho.” (D’AMBRÓSIO, 1997:10). Assim, os saberes compartilhados e construídos com toda a comunidade permitem a inserção de todos na realidade.

O professor deve refletir sobre a necessidade de procurar apoio não só em livros textos, mas também no colega de profissão, no conhecimento do seu aluno e nas relações sociais. Ao mesmo tempo, isto leva-os a rever suas representações de interlocução com o outro, tornando-se agente da comunicação com o outro. Neste sentido, a teoria das Representações Sociais mostra-se muito eficaz para analisar os fatores sobre o (des)motivação dos alunos no estudo de Matemática que, espera-se, venham a fornecer novos subsídios para a promoção de ações transformadoras no ensino de Matemática que minimizem possíveis desmotivações. O professor deve aproximar-se “do processo pelo qual o sentido de objetos torna-se concreto para o homem que, continuamente, o constrói, e, neste mesmo processo, também, se constrói, isto é, adquire sentido, define-se”(MADEIRA, 1998:7).

A aprendizagem da matemática, entendida como um processo de interação, “atividade individual e social”, ligada à compreensão e à produção de significados para os problemas enfrentados na vida cotidiana e escolar. Assim, são considerados como aspectos essenciais no ensino da matemática: a relação entre a observação da realidade e suas representações; a relação das representações com os princípios e conceitos matemáticos: números, operações, espaço e forma, grandezas, medidas e tratamento da informação, que surgiram com a própria ciência; a inter-relação entre os conceitos de números, medidas e a geometria” (DIRETRIZES/2000, p. 90 e 91).

Na realidade, essas Diretrizes incorporam os pressupostos dos PCN’s, divulgados em 1997 pela Secretaria da Educação do Ensino Fundamental do MEC, os quais constituem uma expressão das rupturas ocorridas na sociedade, fruto das relações econômicas e do mundo do trabalho, mudanças essas presentes na sociedade do conhecimento.

Segundo Libâneo (2001),essa cultura diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular.

2.1. ENSINO DA MATEMÁTICA

Com o advento do desenvolvimento da tecnologia e as transformações que a sociedade tem que aceitar, não se pode esquecer que a formação e maneira do professor ensinar também têm que adquirir características novas e que venham a combinar com toda a tecnologia presente na sociedade.

O Método Genético para o Ensino da Matemática propõe o uso de seqüências ensino-aprendizagem construídas segundo a gênese e desenvolvimento do assunto objeto de estudo. O Método Genético aborda uma teoria matemática a partir de suas idéias mais simples, primitivas, segundo as condições naturais de seu aparecimento na tela mental ou na história. Os conceitos, resultados e técnicas de uma teoria passam a ser objetos re-construídos, vivenciados, têm uma história de investigação, de perguntas, de procura de respostas, na experiência do estudante. (ALBANEZ, 2006, p. 109).

Explica o autor que são duas as vertentes com que se pode implementar o método genético para o ensino da Matemática. Uma utiliza a História da Matemática. A outra consiste em examinar a forma como os indivíduos aprendem e, com essa informação, construir sequencias ensino-aprendizagem que levem em conta a gênese e o desenvolvimento do assunto. Esta última forma, que se pode chamar de epistemológica, é utilizada nas séries iniciais em um pequeno número de escolas, geralmente aquelas que desenvolvem o ensino construtivista.

A escola média e a escola superior ficam fora. O método histórico tem sido mais usado em conferências especializadas sobre matemática avançada, mas poderá ser aplicado nas escolas média e superior, já que a literatura necessária para isso tem aumentado bastante (infelizmente a maioria em língua inglesa).

A História da Matemática é, sem dúvida, a mais importante fonte disponível para a construção de seqüências ensino-aprendizagem segundo o método genético. Na história observamos a gênese e evolução dos conceitos e técnicas matemáticas. No nascimento de uma teoria geralmente se encontram questões relevantes que podem explicar o “porque” deste nascimento. Ali estão as perguntas iniciais, as técnicas mais simples, que podem servir de introdução às técnicas mais complexas surgidas posteriormente. . (ALBANEZ, 2006, p. 110).

A Pedagogia procura interferir de forma natural no desenvolvimento infantil a fim de que o “desenvolver das atividades pedagógicas através de oficinas” visem proporcionar às crianças o resgate das brincadeiras antigas brincadas pelos seus pais e avós, também a criatividade, atenção, raciocínio, socialização, participação, colaboração, imaginação, habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, reforçando os valores de respeito, amizade, auto-aceitação, autoestima e solidariedade.

Observa-se que a maioria das crianças não tem conhecimento sobre as brincadeiras e jogos antigos, então propor, desenvolvê-las suscita instigar o desejo de brincar, interagir com os colegas, descobrir e compreender o mundo sob a ótica da imaginação percebendo que é possível brincar sem brinquedos industrializados, criando e recriando

significados nas brincadeiras.

[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. [...] os objetos ditam a criança o que ela tem que fazer: uma porta solicitam que abram e fechem, uma escada, que a subam ... (VYGOTSKY apud GALUSCH, 1993, p. 6).

As crianças vivenciam em seu cotidiano muitas brincadeiras e jogos e estas refletem sua realidade cultural e social, onde a mídia modifica e induz a criança a acreditar que só será feliz se possuir os brinquedos por ela apresentado, estes brinquedos eletrônicos podem torná-los agressivos, alguns desenhos reproduzem a violência vivida na sociedade e o vestuário que os transforma em adultos em miniatura. Muitas das brincadeiras e jogos que as crianças conheciam expressam a competição, ambição, agressividade, individualidade e preocupando-se com os brinquedos caros que nem todos têm.

Afirmamos que o brincar nos possibilita uma amplitude de descobertas e soluções, [...] Brincar [...] é algo que deveria levar o brincante a desenvolver suas próprias capacidades de descobertas e de imaginação. Isso não implica que as situações aconteçam de forma espontânea, isto é, sem intervenções, necessárias e adequadas, pelo orientador da atividade. Assim, uma proposta pode até vir a ser transformada em brincadeira, desde que aqueles para os quais foi dirigida a atividade, se apoderem dela e a transformem num brinquedo. Brincar, então, é uma ação em que a pessoa torna-se “dona” daquilo que está envolvida, num tempo e espaço “de mentirinha”, transformando aquilo que era um mero instrumento de aprendizagem numa busca de perguntas e soluções. (PEREIRA apud REVISTA CRIANÇA, 2002 p. 9).

A criança que não brinca é portadora de alguma anomalia ou está sendo coagida a tal atitude. Sabe-se que o desenvolvimento humano da infância até a fase adulta dá-se por consequência de todos os atos produzidos e repetidos durante a vida, portanto, o ato de brincar faz parte do desenvolvimento do indivíduo e sempre causará grandes sequelas na sua falta.

Observa-se que as crianças necessitam satisfazer seus desejos, e para realizá-los criam um mundo ilusório, ou seja, o faz de conta, pois através dele ela os realizará imediatamente através da brincadeira.

A maior parte dos jogos de faz de conta tem qualidade social no sentido simbólico. Envolve transações interpessoais, eventos e aventuras que englobam outras características e situações no espaço e no tempo. O jogo imaginativo acontece com pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento. (SINGER apud KISHIMOTO, 1997, p. 60)

Parafraseando Kishimoto (1997), é nos jogos de papéis ou faz-de-conta, a criança é livre para escolher papéis a desempenhar e definir suas regras. Seu funciona-

mento é um processo que tem um fim em si mesmo. A criança brinca e tem o prazer de brincar. Nesses jogos, a criança toma iniciativa, organiza ações, enfim, planeja e substitui o significado dos objetos com objetivo de reproduzir as relações e fenômenos observados por ela.

Antigamente, acreditava-se que as crianças aprendiam apenas recebendo informações de um professor. O professor explicava, ditava regras, mostrava figuras. A criança ouvia, copiava, decorava e devia aprender. Quando não aprendia, culpava-se a criança (desatenta, irresponsável) ou falta de “jeito” do professor, explica Oliveira (2006).

Atualmente existem outras idéias sobre aprendizagem. Elas são o produto do trabalho de certos educadores e psicólogos que têm procurado responder as perguntas apresentadas no início deste texto. O campo de estudo desses pesquisadores chama-se Psicologia Cognitiva (psicologia é a ciência que estuda o pensamento e as emoções; a palavra cognitiva refere-se ao conhecimento). Os conceitos da Psicologia Cognitiva aplicam-se ao conhecimento e à aprendizagem em geral e naturalmente valem para o conhecimento matemático. Essas ideias não negam completamente as ideias antigas sobre o aprendizado. (OLIVEIRA, 2006, p. 88).

Nesta forma expositiva, o autor comenta que é possível aprender recebendo informações, treinando e decorando regras. Mas, dessa maneira, a compreensão daquilo que se aprende costuma ser bem pequena. E esta é a diferença: o que se procura através da Psicologia Cognitiva é favorecer o aprendizado com compreensão.

Explica Oliveira (2006, p. 89) que a Psicologia Cognitiva fez importantes descobertas sobre o pensamento da criança. Os pesquisadores concluíram que:

- a) crianças pensam de maneira diferente dos adultos;
- b) cada criança pensa diferentemente de outra;
- c) o pensamento evolui, passa por estágios; em cada estágio, a criança tem

uma maneira especial de compreender e explicar as coisas do mundo.

Na atitude do profissional em Matemática para séries iniciais, devem ser considerados aspectos tais como a necessidade de materiais concretos, que não visão de Oliveira (2006, p. 90) entende-se: “No caso da matemática parece ser mais difícil fazer a criança explorar o mundo à sua volta, porque as noções matemáticas nem sempre aparecem com clareza nas situações do cotidiano. Por isso, procura-se criar um mundo artificial que facilita a exploração pela criança”.

O processo de desenvolvimento da atenção é dividido em duas categorias, a atenção involuntária, onde o ser humano não tem controle sobre o que lhe chama a atenção, e atenção voluntária, onde a pessoa decide o que é relevante para si, direcionando sua atenção para o que é mais importante, ou o que lhe estimula mais. Nas escolas a falta de atenção das crianças muitas vezes esta na relação equivocada do conteúdo, que acaba não tendo vínculo com a realidade do aluno. A atenção é um processo que se apresenta no ser humano de forma inata e vai se desenvolvendo de acordo como ele interage com mundo, para isso as pessoas selecionam as informações organizando sua ação no mundo, conforme afirma DA SILVA (2003, p.65), “ela se apresenta para o ser humano de

forma inata, e aos poucos vai adquirindo novas formas e expressões”. (OLIVEIRA, 2006, p. 101).

Nesta concepção, o autor afirma que a criança desde que nasce é inserida num mundo cheio de informações, com uma grande quantidade de estímulos e de conhecimentos, mas não consegue dirigir sua atenção, neste período sua atenção se dá às mudanças que a criança sente no ambiente, ao barulho, as coisas que a criança não está acostumada. Neste período o a atenção do ser humano está localizada num plano de atenção involuntária.

Quando a criança tem sua atenção voltada para uma bola que é jogada de um lado para o outro ou uma música alta, ou ainda outra criança gritando, ela não tem controle desta atenção, não seleciona e não controla sua ação, porque este gesto da criança não é intencional, é involuntário. A atenção dos alunos, seja eles, crianças ou adolescentes, muitas vezes não é prendida pelo professor, mas não pode se dizer que este seja o único responsável, como também não pode se apenas culpar o aluno por falta de interesse ou preguiça. (OLIVEIRA, 2006, p. 101).

Define ainda o autor que a escola como um todo tem que participar na construção da atenção voluntária do aluno para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo DA SILVA (2003, p. 68 apud OLIVEIRA, 2006, p. 101): “o ser humano ao se apropriar dos conhecimentos, atribui significado para as coisas, ampliando assim elementos geradores da atenção”.

2.2 O LÚDICO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Brincar hoje nas escolas, está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil. Quem trabalha na Educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança.

O lúdico é o parceiro do professor”. Em qualquer época da vida de crianças e adolescentes e porque não de adultos, as brincadeiras devem estar presentes. Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: O mundo sério do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. (PRIORY, 1996, p. 115).

A capacidade de brincar abre para todos: crianças, jovens e adultos, uma possibilidade de decifrar enigmas que os rodeiam. A brincadeira é o momento sobre si mesmo e sobre o mundo, dentro de um contexto de faz de conta. Nas escolas isto é comumente esquecido. Sendo assim, para o aluno se auto realizar é quando ele atinge seus objetivos preestabelecidos com o máximo de rendimento e o mínimo de investimento de energia. Então o conceito de auto realização tem a ver com a eficácia pessoal.

Albanez (2004) considera que o principal objetivo do ensino de Matemática

e a grande competência que ele visa desenvolver são, como dissemos, a capacidade de pensar e a capacidade de resolver situações-problema com autonomia. Isso deve ser feito pelo desenvolvimento, na escola, de atividade matemática significativa, que implique construção de estratégias e procedimentos, mobilização e busca de conhecimento.

Como forma de expressão, Albanez (2004) conclui ressaltando que cabe um cuidado especial em não considerar essas competências como um rol de conteúdos, sobre o qual o professor provavelmente diria: “ensino praticamente tudo isso”. A grande diferença, em relação ao ensino tradicional, é saber o que, nesses conteúdos, é significativa para o aluno e saber desenvolvê-los com compreensão. O importante é, como foi citado, não dissociar conhecimentos escolares da vida.

Assim, são relevantes que essas competências surjam, pelo menos inicialmente, vinculadas a situações-problema da vida, importantes de serem pensadas e resolvidas. Na verdade, não basta emprestar algumas ilustrações ou objetos do cotidiano para veicular os conteúdos, essa seria uma articulação fraca e forçada à realidade. O que se quer são situações motivadoras que provoquem o envolvimento do aluno e seu compromisso na busca de soluções, sobre as quais ele deverá assumir responsabilidade.

O desafio do novo educador, daquele adequado ao mundo contemporâneo, está justamente em fazer frente às ideologias dominantes que insistem em práticas educativas tradicionais e descomprometidas com o objetivo máximo da educação, centro para onde deveriam convergir todos os interesses: o aluno.

Oliveira (2006, p. 99) explica que comprometidos com o amanhã e com o futuro dos alunos, a história, e porque não dizer da própria existência, incumbe-se, através de um discurso pragmático e não meramente dogmático, persuadir o público que tem compromisso com a educação, na realidade da família ao professor, da Escola ao próprio Estado, a programar ações voltadas para a formação do futuro cidadão, sendo a inculcação do hábito da leitura o mais ideal dos instrumentos para essa conquista.

A partir da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a formação do profissional da educação tem como fundamento, segundo o art 61:

- I. ter associação entre as teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço.
- II. Aproveitamento de sua formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Não se trata de se ter o magistério ou o magistério superior, isso nem se discute, pois toda experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional, e ainda quando esta experiência parte do interesse pessoal e coletiva de fazer e buscar o melhor para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Todo e qualquer profissional precisa conhecer e se apropriar do instrumento de trabalho que irá fazer uso. Em educação essa premissa é fortalecida e ampliada, pois se estará formando cidadãos que deverão atuar na sociedade. Na disciplina de matemática os professores devem conhecer a fundo seus conceitos e as metodologias que poderão favorecer a aprendizagem significativa. Não está se falando que o docente precisa ser matemático, e tão pouco que ele tenha realizado uma licenciatura em matemática.

O educador necessita conhecer e se apropriar da matemática, não a matemáti-

ca acadêmica, mas a matemática escolar, aquela em que os caminhos para a aprendizagem estão dentro e fora da escola. Quem nos esclarece bem essa distinção é Moreira e David, quando nos dizem que

[...] a Matemática Acadêmica é sinônimo que se refere à Matemática como um corpo científico de conhecimentos, segundo a produzem e a percebem os matemáticos profissionais. E Matemática Escolar refere-se ao conjunto dos saberes “validado”, associados especificamente ao desenvolvimento do processo de educação escolar básica em Matemática [...] a Matemática Escolar inclui tanto saberes produzidos e mobilizados pelos professores de Matemática em sua ação pedagógica na sala de aula da escola, quanto resultados de pesquisas que se referem à aprendizagem e ao ensino escolar de conceitos matemáticos, técnicos, processos etc (2005, p. 20).

O professor deve aproximar-se mais do aluno na criação de novos conhecimentos ao invés de limitar-se a reproduzir conhecimentos já postos. “Ao professor é reservada alguma coisa mais nobre. Ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo junto com os alunos, e não o de mero transmissor do velho.” (D’AMBROSIO, 1997:10). Assim, os saberes compartilhados e construídos com toda a comunidade permitem a inserção de todos na realidade.

Ao constatar-se que nem sempre existe uma afinidade entre teoria e prática, entre o conhecer e o aplicar, entre a descoberta e a operacionalização, justifica-se a necessidade de investigar os porquês da rejeição existente em relação à Matemática. Defende-se que a identificação e análise de fatores de (des)motivação no estudo da Matemática resultam em melhorias do ensino, assegurando a construção do conhecimento matemático e ampliando o espaço de abrangência deste conhecimento para a cultura em geral.

Conforme Oliveira (2006, p. 91), o professor deve ter o cuidado de permitir que seus alunos exercitem-se na descoberta da aprendizagem em geral e possam propor a leitura das obras em todos os campos de suas preferências aos colegas, mesmo que sua escolha contrarie o gosto do professor. Pois, a polêmica sobre uma obra pode gerar longas conversas sobre o que os alunos creem que um bom livro didático deva-lhes oferecer, sobre as diversas funções da compreensão e os diversos olhares sobre o tema abordado na aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Todo professor tem grandes responsabilidades na renovação das práticas escolares e, conseqüentemente, na mudança que a sociedade espera da escola, na medida em que é ele que faz surgir novas modalidades educativas visando novas finalidades de formação, só atingíveis através dele próprio.

Assim, verificou-se que o professor é o responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado.

Durante o estudo também ficou entendido que as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de

cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem.

As atividades lúdicas, geralmente, são mais empregadas no ensino da matemática, contudo, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois, assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem. O aprendizado incluiu a tese de que as atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;

REFERÊNCIAS

- ALBANEZ, R. **Desenvolvendo a matemática**. São Paulo: Atlas, 2004
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. São Paulo: Editora UNIMEP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental, Matemática**. Brasília, 1998.
- CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais de Matemática**. Lisboa:Gradiva, 1998, páginas 35 a 45, trecho do capítulo 2:1 – A construção do campo racional.
- CERRI, Cristina. **Desvendando os Números Reais**. IME-USP. Novembro de 2006. Disponível em: www.mat.ufg.br/bienal/2006/mini/cristina.cerri.pdf
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1998.
- FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GALUSCH, M. T. B. **O brinquedo e a formação do pensamento. Quando o psicólogo contribui para o pedagógico**. Maringá: Podium, 1993.
- KAMII, C. **A Criança e o número**. 26a Edição. Campinas: Papyrus, 2003.
- KISHIMOTO, T. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOSCOVICI, S.A **Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Edi-

tores, 2003.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 1973.

PRIORI, M. D. **História da criança no Brasil**. 4ªed. São Paulo: Contexto, 1996.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas SP: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Z. de. **Educação infantil, muitos olhares**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSA NETO, E. **Didática da matemática**. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, R; GONÇALVES, J.C; **Procedimentos de metodologia Científica**. 7.ed.Lages:PAPERVEST, 2014.

VYGOTSKY, **Formação social da mente e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins fontes, 1989.

BRINCAR PRA QUÊ? AS BRINCADEIRAS INFANTIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

Anderson Cabral dos Santos¹

Renato Rodrigues²

José Luiz Ferreira de Abreu³

José Renato Rosa Machado³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo afirmar que o brincar é importante, pretende demonstrar que o mesmo está aliado ao desenvolvimento da criança e que acontece por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança. O conhecimento trabalhado durante o ato de brincar, livre e espontâneo, é prazeroso, é do interesse da criança, por isso mesmo é retido e acomodado. Brincar é a linguagem utilizada pela criança para se relacionar com o mundo a sua volta, conhecê-lo, entendê-lo, interagir com ele, traduzir suas experiências vividas no dia a dia. Por isso mesmo a brincadeira não pode ser encarada pela escola e professores exclusivamente com fins didáticos, dirigidas e controladas e somente com objetivos pedagógicos. Deve ser entendida como atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento e da formação do conhecimento. A comunidade escolar, professores, pais, direção e demais atores envolvidos em todas as áreas da escola, deve dividir o brincar em duas ideias: o brincar na educação, como ferramenta para buscar objetivos pedagógicos, sugestões de atividades, mas nunca imposições, esta atitude deixa totalmente mecânica a brincadeira e, conseqüentemente sem sentido algum para as crianças, e o brincar como ferramenta natural das crianças para o seu desenvolvimento cognitivo e social, totalmente livres para criar, organizar e administrar suas brincadeiras.

Palavra chave: Brincar. Criança. Desenvolvimento. Conhecimento.

¹Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Facvest - Unifacvest.

²Coordenador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Facvest - Unifacvest, e Professor da Disciplina de TCC.

³ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

PLAY FOR WHAT? THE CHILDREN PLAY IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE TRAINING

Anderson Cabral dos Santos¹

Renato Rodrigues²

José Luiz Ferreira de Abreu³

José Renato Rosa Machado³

ABSTRACT

This article aims to say that the play is important, it aims to demonstrate that even this combined with the development of the child and that happens through experience gained in the environment and the child's own innate ability. Knowledge worked during the act of playing, free and spontaneous, it's pleasurable, it is the interests of the child, so it is retained and accommodated. Play is the language used by the child to relate to the world around you, know it, understand it, interact with it, translating their experiences on a daily basis. So even play can not be seen by the school and teachers solely for teaching purposes, directed and controlled and only for educational purposes. It must be understood as essential and potentiating activity of the development and training of knowledge. The school community, teachers, parents, management and other actors involved in all school areas should divide the play into two ideas: the play in education as a tool to pursue educational goals, activity suggestions, but never impositions, this attitude leaves entirely mechanical play and therefore meaningless to children, and play as natural tool of the children to their cognitive and social development, completely free to create, organize and manage their jokes.

Keyword : Play. Child. Development. Knowledge.

¹Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Facvest - Unifacvest.

²Coordenador do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Facvest - Unifacvest, e Professor da Disciplina de TCC.

³ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo comunicar, sob a perspectiva pedagógica, as relações existentes entre a ação lúdica e a criança. Os benefícios que a brincadeira e o brincar trazem para a educação infantil e ao processo de aprendizagem dizem respeito ao aspecto cognitivo da atividade social, com contexto cultural e social. O brincar estimula os aspectos cognitivos das crianças, através das brincadeiras a imaginação, criação e a socialização são desenvolvidas. Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. No brincar representamos a realidade vivida. O brinquedo é mais do que um objeto para a criança se divertir e distrair, é também uma forma de conhecer o mundo que tem ao seu redor e para dar asas à sua imaginação.

Historicamente, na antiguidade, crianças participavam ativamente da vida social, como se fossem adultos, o trabalho não preenchia tanto tempo como hoje, como meio de estreitar laços culturais, todos participavam de festas, jogos e brincadeiras. Gradativamente, a brincadeira e o divertimento passam a sofrer uma atitude moral contraditória, eram admitidos por uns e condenados por outros, principalmente a igreja que os associavam aos prazeres carnavais, ao vício e ao azar.

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida. (ARIÈS, 1973)

Por intermédio da arte, pelo que era representado em pinturas podemos entender um pouco mais sobre a evolução dos conceitos de criança e infância, no século XII não se conhecia a infância, a diferença entre adultos e crianças era o tamanho. No século XIII se tinha mais sentimento ao retratar a infância, porém, ainda tinha muita fidelidade a como era essa representação no século XII. Na Grécia é que a imagem de criança se aproximava mais da ideia de criança que temos hoje.

As pinturas retratando anjos são muito presentes durante o século XIV, também tinha um modelo de pintura retratando o menino Jesus e Nossa Senhora menina, era a consagração dos modelos religiosos ligados ao menino Jesus e à maternidade e ao culto religioso.

No século XV, então a infância vira de vez um tema sagrado, ganhando cada vez mais representações. A infância estava sempre ligada ao universo adulto.

Antes do século XVI não se admitia a existência de uma consciência social, da autonomia da infância como algo diferenciado relacionado ao gênero humano, passado o período de dependência física da mãe, esses indivíduos eram incorporados ao mundo dos adultos.

Nos túmulos, a criança não aparecia sozinha, não fazia sentido guardar alguma lembrança de uma faze sem importância ou de alguém que tão pouco viveu, isso porque as mortes na infância eram muito comuns, a criança era ignorada de tal forma que se fosse batizada tinha seu funeral e eram enterradas nos jardins.

Durante esse período o prazer de brincar passou a ser visto como um traço

da personalidade infantil e ingênua, como algo inato e que os protegia e afastava dos perigos.

Os estudos de Pestalozzi, Rousseau e Comenius contribuíram para o nascimento de um sentimento de valorização da infância. Essa ideia de proteção fez surgir propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, fazendo uso de brinquedos e voltadas para a diversão. Iniciou aí a elaboração de métodos próprios para a educação infantil, seja em casa, seja em instituições voltadas a esse fim.

As concepções de educação que vem sendo moldadas historicamente trazem consigo a ideia de inserção da criança nas brincadeiras, nos materiais pedagógicos e nos treinos de habilidades e funções específicas.

Podemos observar que hoje as escolas brasileiras tendem a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos que cujos objetivos se encontram no próprio material, dessa maneira descontextualizando seu uso. Assim a escola vem escolarizando a atividade lúdica, reduzindo-a a exercícios repetitivos, agindo assim a escola restringe a independência das crianças. Acabam infantilizando as crianças, como se a ação de brincar servisse para exercitar e facilitar a transmissão da visão de mundo imposta pela escola.

O brinquedo tem história, às vezes muito antigas. Ele é uma viagem que nos permite percorrer culturas, estilos, modos de vida, regras sociais, uso de materiais, ferramentas, relações pessoais. É possível aprender brincando, pois com as brincadeiras é possível aprendermos a ganhar ou perder, a esperar, a ter autonomia, liderança e conseguir lidar melhor com as dificuldades e frustrações ocorridas ao longo do desenvolvimento da vida.

“Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos”. (RCNEI, 1998, p. 28)

2. BRINCAR PRA QUÊ? AS BRINCADEIRAS INFANTIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

No fim do século IX, vários estudiosos como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky procuraram entender de que maneira as crianças interagem com o mundo e de que maneira produziam cultura. Até então se achava que elas não faziam isso. Concluíram que grande parte da comunicação das crianças se dá através das brincadeiras, e que essa era a forma como se expressavam culturalmente.

Wallon foi o primeiro a contradizer que a aprendizagem é apenas ensino de conteúdos, para que ocorra o ensino, são necessários afeto e movimento também, propôs uma visão de ser humano integral, isso significa introduzir na rotina diária das crianças atividades diversificadas, como jogos e brincadeiras. Para Wallon, a aprendizagem só acontece se o indivíduo estiver em situação de conflito, ou seja, quando este é desafiado a fazer algo. Neste sentido entende-se que os aspectos motor, afetivo e cognitivos se interrelacionam, sendo impossível pensar a criança fora da sociedade, porque é da sociedade que se recebe informações necessárias à vida social.

Já Piaget, estudou a diferença da percepção sobre o brincar nas diferentes fases do desenvolvimento, descobriu que os menores fazem descobertas nas experi-

mentações e nas atividades repetitivas, enquanto os maiores lidam com o desafio de compreender o outro e traçar regras para as brincadeiras. Para Piaget o ser humano é um projeto a ser construído, por isso criou a ideia de construção do conhecimento. O conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio social, o sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio tanto físico como social, essa construção depende, portanto, das condições do meio que esse sujeito esta inserido.

Vygotsky diz que a produção cultural se faz no grupo, destacou a importância do educador na mediação para ampliar o repertório cultural das crianças. Sabedor de que a comunicação e interação se dá através da brincadeira, considerou como positiva a intervenção e apresentação de novas brincadeiras e de meios para enriquecê-las. Para Vygotsky é a partir do outro que nos tornamos nós mesmos, é nisso que consiste a essência do processo de desenvolvimento cultural, isso significa que ele passa por meio do outro e por isso não esta na natureza biológica do indivíduo.

Segundo o senso comum, podemos afirmar que a criança é um ser angelical criado por Deus, inocente e destituído de maldade. Mas ampliando esse conceito tradicional, podemos dizer que a criança é um ser em desenvolvimento, que esta inserido em uma sociedade, onde existe uma pluralidade cultural, composta por diversidades, entre elas: a social, a histórica, a econômica, a política e a religiosa. É nesse contexto, que os conhecimentos das diversas áreas são elaborados e vivenciados pelas crianças que frequentam as instituições educacionais.

Criança pode ser entendida como também um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar e que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e um determinado momento histórico. A criança é um ser lúdico que faz suas próprias construções através do brincar, do encenar, estabelecem vínculos afetivos a partir de situações prazerosas que a ajudam a construir e reorganizar ideias e sentimentos sobre o mundo, as pessoas e sobre si mesma.

Atualmente a criança também é entendida como agente de transformação social, a concepção de criança dada por educadores e estudiosos da infância, propõe a ideia da participação ativa dela na sociedade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil a criança:

“Como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, p.21).

Dessa forma, ela participa da construção histórica de sua identidade social. Fazendo parte de uma sociedade culturalmente organizada, ela colabora e interfere no meio onde vive ao mesmo tempo em que sofre influências externas e internas, as quais serão positivas ou negativas, interferindo no seu desenvolvimento como um todo.

Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construção materiais e não materiais elaboradas pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados.

Partindo do pressuposto de que a criança é um ser em desenvolvimento, o seu jeito de brincar vai se estruturando e amadurecendo com base no que ela é capaz de fazer em cada momento, isto é, aos seis meses e aos três anos ela tem possibilidades e interesses diferentes, portanto as crianças vão construindo diferentes modos de compreender relações sociais e culturais envolvidos no seu meio de convivência.

É nos primeiros seis anos de vida da criança que a brincadeira mais evolui, a relação dela com o meio e a realidade se aprimoram, a interação criança – brincadeira se ativa, o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade se constroem e se consolidam com suas próprias ações.

A vivência das regras de comportamento social assimiladas durante as brincadeiras exercita o desenvolvimento do controle da vontade. Essa submissão as regras sociais realizada no brincar é quase impossível na vida, no entanto é possível durante a brincadeira. Oferecer esse tempo para realizar desejos não realizados e de subordinação rigorosa as regras, cria um campo favorável ao desenvolvimento e aprendizagem, onde a criança ao se comportar além de suas possibilidades vivencia aspectos do mundo adulto.

Vários pensadores compartilham da ideia de que o crescimento da criança é acompanhado por fases ou etapas de desenvolvimento, caracterizando aspectos peculiares e significativos, tais como: o físico, o cognitivo, o emocional e o espiritual, importantes para a sua formação integral. Esses aspectos a torna um ser que, nos primeiros anos de vida precisa de cuidados, por vezes específicos.

No Universo infantil, a imaginação possibilita o desenvolvimento, de forma prazerosa e integral desse ser humano. O brincar também pode promover esse desenvolvimento, pois o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade. Entretanto, a criança e suas potencialidades e necessidades e o educador com suas qualificações profissionais poderão estabelecer relações de afeto e atenção que irão transformar a prática pedagógica em situações de aprendizagem significativa e prazerosa, contribuindo assim para a formação integral da criança.

Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos. A criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, pois a construção imaginária não parte do nada. Estes elementos da realidade podem ter sido adquiridos não só pela experiência direta do indivíduo, mas também pela experiência social adquirida por relatos e descrições. (VYGOTSKY, 1988, p. 22.).

Nunca se falou tanto sobre a importância do brincar! E de tanto se falar, o termo vai ficando desgastado, destituído de seu sentido original, é incrível pensar que ainda hoje se precise afirmar essa importância. Todo mundo sabe que brincar é importante. Mas é importante para quê? Para quem? Por quê?

Se pensarmos que a concepção de infância (semelhante a que temos hoje) é um fenômeno relativamente recente, datado do final do século XVIII, e que o direito de brincar foi assegurado por lei somente em 1990 por meio do estatuto da criança e do

adolescente aqui no Brasil, o debate sobre este tema ainda tem significativa relevância. Entretanto, quando dizemos que algo é importante logo relacionamos essa importância a uma finalidade, a uma funcionalidade. Brincar é importante para o desenvolvimento da criança. Brincar é importante para auxiliar a criança a aprender.

Ao brincar, a criança conta o mundo a si mesma e exercita sua imaginação. A brincadeira de faz-de-conta desempenha papel fundamental na formação da criança. É por meio desta brincadeira que ela compreende e abarca a complexidade do mundo ao seu redor. (ZATZ, 2007, p. 14.)

A criança com idade pré escolar tem muitos desejos e fantasias não realizáveis naquele momento, mas que serão realizados através dos brinquedos, então o espaço lúdico proporciona as crianças a experimentação da realidade, pois nesses momentos ele pode ir além do propor situações que mostram a realidade através de situações imaginárias, a própria criança cria regras de comportamento e obedece essa regra estabelecida. A criança se vê em meio a atividades adultas e ensaia seu futuro papel, valores e decisões.

A inserção do brincar na escola requer maior tempo e transformação do espaço escolar. Pede atitude de maior largueza e postura transgressiva – de caráter físico, afetivo, lúdico. A sala da escola de educação infantil não pode ser uma sala de aula, deve ser um ambiente brincante.

A brincadeira é a linguagem própria da infância. É a forma como a criança se relaciona com o mundo: o explora, o conhece, o traduz. É o modo como ela se expressa e atua diante das experiências que vive no seu dia a dia.

“Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento infantil”. (KISHIMOTO, 1995, p. 111).

Portanto brincar não significa simplesmente recrear-se, isto é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. A presente ideia vem ao encontro de acreditarmos que a linguagem cultural própria da criança é o lúdico. A criança comunica-se através dele e por meio dele irá ser agente transformador do seu meio social, sendo o brincar um importante aspecto para se chegar ao desenvolvimento integral da criança.

A partir desta compreensão as brincadeiras foram escolarizadas e introduzidas nas salas de aulas para torná-las um espaço prazeroso e identificado como espaço da infância. O brincar é enfatizado como uma das atividades de maior relevância no trabalho com crianças e deve compor o currículo da educação infantil.

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente com fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o. (BARROS, 2009, p. 54.)

Cada vez mais dirigidas, controladas e supervisionadas são as brincadeiras das crianças. Há tempo marcado para brincar. Há um contexto específico e uma lista de recomendações para a brincadeira acontecer. E assim, a brincadeira, ou seria a criança?

Vai perdendo a espontaneidade, o prazer que advém da diversão pura e simples do brincar pelo brincar.

Em consonância com essa abordagem, as escolas intencionam oferecer o lugar ideal para que as crianças possam brincar com segurança e com orientação. Reivindicam brinquedotecas equipadas e verba para investir em brinquedos de qualidade. Separam grupinhos para evitar o conflito, proibem algumas ações que podem ser consideradas arriscadas, não deixam que se sujem ou corram nas horas de pátio.

Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções de habilidades; o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino. (KISHIMOTO, 1995, p. 115)

Sendo assim, entender a importância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira correta, não interferindo e descaracterizando o prazer que o brincar proporciona. Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser afastado da atividade lúdica e divertida que o caracteriza, afinal, a vida escolar cheia de normas, tempos determinados e disciplinas, por si só já favorece este processo, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões. A inclusão de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, podem desenvolver diferentes atividades que colaboram de varias maneiras no aprender.

“O que presenciamos na maioria das escolas brasileiras, sendo essas de qualquer nível, são currículos engessados, prontos e acabados, em que as necessidades de grupos de crianças ou adolescentes não passam a fazer parte de sua elaboração.” (BARROS, 2009, p. 45.)

Observando com cuidado e atenção às práticas pedagógicas dominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Os poucos locais que possuem brinquedos os separam das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são totalmente descartadas, já que os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente jogado de lado, deste modo não atrapalha as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, exclusivamente, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um pequeno momento de espontaneidade é possível.

Pesquisadores de diversas áreas acreditam que as experiências mais prazerosas para a criança, são as brincadeiras e os cuidados pessoais; pois são através dessas atitudes que aparecem as relações de afeto e atenção. Por meio do lúdico, aliado à

relação de afeto, ela aprende. Sendo assim, é já nos primeiros anos de sua vida que se devem concentrar ações de afeto e atenção, a fim de proporcionar aprendizagens significativas. A impregnação cultural, ou seja, a forma pela qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa entre outras coisas, pela confrontação com imagens, representações e formas diversas.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. (RCNEI, 1998, p. 27)

O educar é hoje, um desafio para os profissionais da infância; devido às características que o definem e os aspectos formativos que acontecem ao longo dos anos por meio das experiências pessoais do indivíduo.

É necessário considerar o brincar em duas situações: o lúdico no ensino e o lúdico centrado no desenvolvimento cognitivo e social. Para ser lúdico não pode haver pressão nem obrigação e é preciso ser realizado com prazer. Desta forma, as crianças têm a oportunidade de criar, organizar e administrar seus brinquedos e jogos. A sugestão é que use: contos, cantigas, poesias e brincadeiras e que por meio desses recursos, seja possível criar situações favoráveis ao desenvolvimento integral da criança, trabalhando os aspectos cognitivos, físicos, sociais e afetivos.

Brincar propicia o desenvolvimento cognitivo, serve de elo para desenvolver diversas características da personalidade humana, forma a identidade na qual o indivíduo se reconhece, é fundamental para aprendizagem das relações pessoais. A característica mais marcante do brincar é a liberdade, é isso que a difere do jogo, brincar não exige da criança mais do que ela pode dar. Não existe competição, por isso não tem pressão emocional, o que a torna altamente positiva.

A concepção de brincar como forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar estará contribuindo para a construção da autonomia (KISHIMOTO, 1995, p. 5.)

Para realmente valorizar essa atitude que é tão própria do universo da criança, precisamos de fato compreender sua importância. Mas quando falamos em compreender algum fenômeno, costumamos tentar explicar fatores e aspectos que o compõem. Para isso, é preciso que o educador busque na memória a sua criança interior e traga a tona para a brincadeira com seu grupo de alunos. É preciso que se acorde a criança adormecida dentro de si e permita que ela brinque junto com as outras crianças. Assim o professor, além de educador, se tornara um brincante.

Mais do que afirmar sua importância, compreender mecanismos mentais ou planejar atividades, é preciso que todo professor valide o brincar em si mesmo, valorize o brincar em toda a sua abrangência. É necessário que os professores e as escolas este-

jam dispostos a integrar as brincadeiras em seus projetos pedagógicos, e ofereçam um local adequado para que elas realmente aconteçam. Podem ser locais planejados ou no pátio, ao ar livre.

Mais ainda, ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista. (VYGOTSKY, 1988, p.128)

Organizar objetos, utilizar diferentes materiais e deixar a disposição das crianças, tornar parte do seu dia a dia na escola, deixar a criança escolher como, quando e com o que brincar é a melhor intervenção que o professor pode fazer.

O importante é que o espaço para a criança brincar esteja presente, disponível, ao alcance. Não há nada mais triste do que brinquedos guardados, ou expostos fora do alcance das crianças.

Trazer a brincadeira para dentro da escola, da sala de aula, para dentro do currículo não significa escolarizar, artificializar a brincadeira. Significa aceitar a sua existência no universo infantil e integrá-la às práticas do dia a dia. O que quero dizer é que não se ensina brincando, se aprende brincando, há uma diferença entre uma coisa e outra, essa linguagem é que alcança a criança, que tem significado, que inicia o processo de ganho de conhecimento.

Um dos questionamentos mais frequentes feito por pais e professores está relacionado com o que é o brincar para a criança? Segundo pesquisadores, é uma necessidade que toda criança tem. É também, uma atividade que faz parte do seu cotidiano. A ideia poderá ser ampliada com a concepção baseada na comunicação e expressão, associando pensamento e ação; como um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; que ajuda às crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver.

Existe uma cultura vastíssima por trás das brincadeiras, valores, história, criatividade, passados de geração para geração de forma a se criar uma identidade cultural. É por isso que a brincadeira dá uma sensação de pertencimento a todos que dela participam.

A escola é esse espaço para o encontro. Para fabricar narrativas a partir do convívio, criando vínculos e memórias duradouras.

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (RCNEI, 1998, p. 28)

A brincadeira é formadora de gente! Ao superar os desafios que uma brincadeira promove, ao vencer uma etapa ou conseguir um feito dentro da brincadeira, a criança sente-se satisfeita, feliz.

O que se pretende mostrar é que o desenvolvimento da criança é resultado da interação e de uma aprendizagem natural, que ocorre por meio da experiência adquirida no ambiente e com a própria capacidade inata da criança. Entretanto, é importante salientar que cada criança tem seu próprio ritmo e características individuais, embora

todas passem pelas mesmas fases do desenvolvimento humano, as quais não são necessariamente associadas a idade cronológica.

Durante o desenvolvimento integral, a criança cresce e busca compreender a realidade por meio de brincadeiras e do faz de conta, que são representações da vida adulta. Brincando de formas variadas, ela elabora conceitos e, progressivamente, vai integrando com seu mundo, ou seja, com a realidade vivida.

Durante todo o processo do desenvolvimento físico, moral e social da criança, muito bem explicado por Piaget, Vygotsky e Wallon é importante destacar que os ambientes em que elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas poderão contribuir de forma significativa na sua formação integral.

A criança, ser sociável que se relaciona com o mundo, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto, cresce percebendo o que há a sua volta e como as relações sociais acontecem. Quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

É necessário dizer que em todas as atividades, a criança só aprende se o que estiver fazendo for interessante e desafiador, se não, será apenas uma atividade rotineira e sem significado. Assim, não existira o brincar lúdico.

Os estudos de Vygotsky revelam que o brincar permite e favorece a aproximação das zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, o que existe entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky enfatiza a importância dos jogos e das atividades artísticas em grupo. O contexto grupal fornece elementos que conduzem a possibilidade de construção de relações individuais e coletivas. Nessas situações é que a brincadeira coletiva oferece à criança a possibilidade de vivenciar novas experiências, as quais irão oportunizar a criação de estratégias, a partir do desenvolvimento da criatividade.

VYGOTSKY (1988, p. 97) definiu a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes [...]

No ato de brincar a criança entra no processo de aprendizagem, facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelece uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Assim, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança transforma e produz novos significados. Quando a criança é estimulada, é possível observar como ela rompe com a relação de subordinação ao objeto (brinquedo), atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

A brincadeira é, assim, a realização das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas. Esses elementos da situação imaginária constituirão parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. Nesse sentido, a brincadeira representa o funcionamento da criança na zona proximal e, portanto, promove o desenvolvimento infantil. (VYGOTSKY, 1988, p. 86).

É no brincar que a criança aprende a respeitar regras, a entender o relacionamento social e a respeitar a si mesma e ao outro. Por meio da brincadeira a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança, e sendo liderados. Em contrapartida, em um ambiente sério e sem motivações, os educandos acabam evitando expressar seus pensamentos e sentimentos e realizar qualquer outra atitude com medo de serem constrangidos ou repreendidos.

Por isso o professor é fundamental. Educar não está limitado ao processo de repassar informações e sim ao de auxiliar, intermediar, conduzir os alunos na descoberta de si mesmo e do mundo, é oferecer diversas ferramentas para que os alunos escolham seus caminhos, aquele que estiver mais de acordo com a sua realidade. Nesse sentido, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

O brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por definição, uma atividade idêntica à aprendizagem.

Para que cumpra um papel pedagógico inserido em práticas direcionadas a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer da brincadeira um modo de ensinar e aprender, inserindo-a em um projeto, é que muito facilmente pode levar para a atividade dirigida, controlada. Torna-se o brincar uma atividade didatizada. Assim as brincadeiras funcionam como “isca” para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Brincadeiras utilizadas para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno é manipulado. Se o que é criticado no ensino “tradicional” e que justifica o uso de atividades lúdicas é o autoritarismo do professor, é um despropósito desvirtuar as brincadeiras para que sirvam a um propósito único e exclusivo de maquiar uma educação tradicional para que pareça moderna. Uma das alternativas adotadas pelos educadores para evitar este problema da anulação do sentido lúdico de uma atividade é evitar a intervenção nas brincadeiras. O que permite a superação destes desafios e garante a atividade lúdica na Educação é a redefinição do papel que o adulto desempenha, sem perder de vista o que, afinal, caracteriza o brincar. Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, não centrada na produtividade e disciplina.

3. CONCLUSÃO

A brincadeira é importante porque ela é a expressão mais genuína da infância. A linguagem do brincar tem sentidos e lógica próprios e conecta a criança com o mundo, atribuindo significados às suas experiências e percepções. Ao observar uma criança brincando podemos compreender como ela percebe e entende seu entorno e que sentidos dá a ele. Esses sentidos são muitas vezes particulares, envoltos por um caráter emocional e afetivo muito forte em relação a vivência ou a hipótese que a criança tem sobre determinado acontecimento. A criança coloca toda a sua subjetividade nas cenas

que constrói, nos papéis que desempenha, nas relações que estabelece com objetos e outras coisas durante a brincadeira.

O corpo brinca. O corpo inteiro esta como que mergulhado na brincadeira. Ele também se adapta e se arranja a todo o momento para dar conta da brincadeira. A criança pequena olha os mais velhos que pulam corda com atenção. Ela imita todos os seus gestos, atitudes, decisões.

A criança aprende ao brincar. Essa aprendizagem, em primeiro lugar, diz respeito e interessa à própria criança, ela quer conhecer sobre o mundo em sua volta, busca desenvolver-se e a atribuir significados às suas experiências.

O brincar não é uma prerrogativa do adulto, não pode ser encarado como uma ferramenta ou estratégia para chegarmos até a criança. E daí pode parecer contraditório, mas é a brincadeira, verdadeiramente vivida, que nos aproximara da criança.

Essa pesquisa fica em aberto e sem um conceito acabado na medida em que a concepção de criança esta em constante construção, o aprender e o brincar ligado intrinsecamente à sociedade e cultura na qual esta inserida. Porém fica o sentimento de que o brincar é parte fundamental da trajetória humana, e que deve ser estudado e respeitado, e de maneira nenhuma esquecido ou negligenciado por educadores e instituições de ensino.

Significativa é a concepção de que o brincar, para os profissionais, os técnicos, os investigadores, nas mais diversas áreas de conhecimento, nos mais variados contextos de ação e interação... é um conceito e um instrumento transdisciplinar que atravessa toda e qualquer prática com crianças, um dos poucos que podem permitir um verdadeiro dialogo interdisciplinar (SANTA ROZA, 1999, p.20).

O desafio para o século XXI é a manutenção do dialogo, o que só contribuirá para uma compreensão, cada vez maior, do ser criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil**. São Paulo, editora vozes, 2012.

ARIÈS, Philippe, **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed., Rio de Janeiro, Guanabara: 1973.

BARROS, FCOM. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1995.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: 1998.

RODRIGUES, Renato. GONÇALVES, José Correia. **Procedimentos de Metodologia Científica**/Renato Rodrigues. 7º ed. Lages: Editora Paper Vest, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. 2ª Ed., Rio de Janeiro: Relume dumera, 1999.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

ZATZ, André, ZATZ, Silvia, HALABAN, Sergio. **Brinca Comigo!: tudo sobre brincar e os brinquedos**, 1ª edição, editora marco zero, 2007.

PERCEPÇÕES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO MOVIMENTO SEM TERRA

Cristian Roberto Antunes de Oliveira¹
Arleide C. Wolff Camargo²
Siomara Catarina Ribeiro Caminha³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do tema: Percepções de Práticas Educacionais no Contexto das Escolas do Movimento Sem Terra. O presente estudo tem como abordagem apresentar o período histórico da construção das escolas do MST, as práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, os Valores da escola para os sujeitos inseridos nos assentamentos, bem como a função social da escola na construção de sujeitos históricos culturais. As escolas para o movimento MST foram motivo de preocupação e sua concepção pedagógica voltada a entender os movimentos no entorno escolar, sendo assim uma escola que preparasse seus estudantes para emancipação política e social, formando cidadãos conscientes e críticos. Quanto à metodologia, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O referencial teórico que irá permear esse artigo é baseado nas ideias de: Caldart (1995); Freire (1970); Gohn(2010);Charlot (1979); Locks (2012); Duarte (2000); Matta (1986) e Boaventura (2013). Os textos utilizados foram estudados na disciplina de Processos Socioculturais, sendo eles: O que é realidade?; Você tem cultura? ; A Educação no Campo: Contexto e Desafios desta pesquisa; Educação não Formal e o Educador social; Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. O referente estudo possibilitou uma maior compreensão sobre a importância das escolas constituídas na perspectiva do MST, bem como entender os processos sociais acerca dessas unidades de ensino, no que tange suas concepções pedagógicas e trajetória para sua constituição e formação organizacional, fomentando então para uma nova visão do pesquisador sobre a importância dos espaços escolares para os sujeitos que estão inseridos nos assentamentos.

Palavras-Chave: Percepções; Movimento Sem Terra; Práticas Educacionais.

¹ Doutorando em Educação UCS (2019). Licenciado em História, Centro Universitário Leonardo da Vinci; (2015). Licenciado em Geografia (UNIPLAC); Licenciado em Pedagogia (UNIFACVEST) Especialização em Docência no Ensino Superior, Centro Universitário Leonardo da Vinci; (2016) e Especialista em Supervisão e Orientação Pedagógica (UNIFACVEST). Cristian Roberto Antunes de Oliveira: Rua Manaus, Bairro Santa Helena, Lages (SC). (49) 99941-7463. e-mail: cristian.antunes8@hotmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Lages, Santa Catarina, Brasil. e-mail: camargowolff@gmail.com

³ Mestre em Educação (UNIPLAC). Licenciada em Pedagogia (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. e-mail: siomaracaminha@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que buscou verificar o processo de construção histórica, política e social de unidades de ensino nos assentamentos do MST, tendo como tema: As Percepções de Práticas Educacionais no Contexto das Escolas do Movimento Sem Terra. Destaca-se a importância de compreender o sistema educacional desse movimento que se organizou com o intuito de construir uma escola que estivesse intrinsecamente ligada com o seu projeto social.

Os conceitos abordados na prática educacional das escolas do MST, bem como a construção do seu currículo, visaram desde o início como elemento principal, uma escola que preparasse seus estudantes de forma diferente do que estava posto no sistema das escolas do campo, a proposta de escolarização sempre esteve presente nos anseios do movimento e isso só foi possível porque diferente de outros movimentos, o MST foi abraçado por outros setores da sociedade, de forma bem evidente, pois a categoria dos professores se uniu e continuou a fomentar essa ação social.

O fato de a educação ser uma preocupação nos assentamentos justifica o êxito do mesmo quanto a sua organização. Caldart, diz que o processo educativo:

transforma camponeses cabisbaixos, culpados, sem autoestima, sem coragem, sequer de erguer os olhos distantes daqueles que julgam seus superiores, em trabalhadores SEM TERRA, com altivez suficiente para desafiar os poderes constituídos, para olhar direto nos olhos de seus opositores e exigir o que julgam ser de direito. (1995:8).

A educação como emancipação dos sujeitos do movimento é algo muito forte nos assentamentos e por essa razão, estudar, pesquisar, analisar e compreender se tornam elementos indispensáveis para o pesquisador quando se tem como objetivo entender os movimentos sociais correlacionadas com os processos educacionais.

Nesse contexto a pesquisa buscou conceituar o período histórico da construção das escolas do Movimento Sem Terra, As práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, os Valores da escola para os sujeitos inseridos nos assentamentos, bem como a função social da escola na construção de sujeitos históricos culturais.

Torna-se de suma importância trazer à tona esses conceitos para que possamos refletir sobre as políticas públicas ligadas a esse movimento que se construiu de forma organizada voltada a importantes temáticas da conjuntura educacional.

Buscou-se realizar a fundamentação teórica desse artigo nas ideias de Caldart (1995); Freire (1970); Gohn (2010); Charlot (1979); Locks (2012); Duarte (2000); Matta (1986), bem como nos seguintes textos: O que é realidade? ; Você tem cultura? ; A Educação no Campo: Contexto e Desafios desta pesquisa; Educação Formal e o educador social; Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. Quanto à fonte de dados, deu-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica, conforme será detalhada a seguir.

2. METODOLOGIA

A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo. É parte integrante do processo de formação da consciência crítica, que sempre começa pela capacidade de questionar, da mesma forma que educar não é um processo que se faz aos pedaços ou em momentos e em condições cômodas. A pesquisa precisa também tornar-se atividade cotidiana, na qual se vê com olhos abertos, vendo o mundo criticamente, não apenas quando é interessante, mas sempre, e em todo lugar (DEMO, 2005).

Minayo (1994, p. 17-18) entende sobre pesquisa:

Entendemos sobre pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa buscou-se realizar a fundamentação teórica desse artigo nas ideias de Caldart (1995); Freire (1970); Gohn (2010); Charlot (1979); Locks (2012); Duarte (2000); Matta (1986); Boaventura (2013), bem como em outros textos para complementar os estudos realizados. Quanto à fonte de dados, deu-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica. Do ponto de vista metodológico como pesquisa qualitativa Lakatos (1986, p.44):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Para compor este estudo foi adotada a seguinte metodologia de trabalho: pesquisa bibliográfica; elaboração de um quadro de revisão literária; consulta a diferentes sites confiáveis, exemplo: Scielo; consulta aos textos utilizados na disciplina de Processos Socioculturais e Educação, sendo eles: O que é realidade? ; Você tem cultura? ; A Educação no Campo: Contexto e Desafios desta pesquisa; Educação não Formal e o educador social; Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento; bem como resumo das ideias principais das leituras realizadas, para posteriormente escolher os autores presentes na fundamentação teórica do artigo.

3. PERÍODO HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO MOVIMENTO SEM TERRA

Desde o início da constituição do Movimento Sem Terra, a escolas foram

pauta de discussões. Além da luta da terra, discutia-se nos assentamentos o modelo de escola que queriam constituir. Os idealistas do Movimento não queriam uma escola que tivesse seu currículo engessado somente com os conteúdos mínimos a serem cumpridos, a visão de escola era de emancipação dos sujeitos que nela estariam inseridos, sendo assim, uma escola voltada a formar cidadãos conscientes das causas do movimento, bem como contribuir para a criticidade e autonomia de seus estudantes. Além disso, a causa educacional do MST teve êxito pela frequente participação da categoria de professores que abraçaram seus ideais.

Em 1985, na Fazenda Annoni, em Sarandi (RS), surgiu a discussão de trazer para dentro do assentamento uma escola oficial, naquela ocasião conforme nos traz Saveli (2000) a intenção era a implantação da escola para que as crianças não perdessem o ano escolar. Trazer para dentro do assentamento uma unidade de ensino é propor a implantação de uma instituição estável e o Estado fazendo isso, passava então a reconhecer o movimento e a legitimidade das ocupações. Caldart (1995), explica que: naquele momento havia mais uma instituição sobre a necessidade de lutar também por este direito da cidadania que é a educação, do que propriamente a clareza da relação que poderia haver entre o acesso à escola e a condução da luta pela terra e pela forma agrária (1995:10).

Na construção da proposta pedagógica das escolas do MST, havia algo muito certo, o modelo de escolas que estava posto no ensino regular não era o mesmo ao qual queriam implantar nos assentamentos. Nesse sentido, um princípio deveria ser levado em conta, realidade a qual os sujeitos estavam inseridos deveria ser o ponto de partida para construir a proposta pedagógica que iria permear o processo de ensino e aprendizagem.

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia, também os problemas da sociedade que se relaciona com a nossa vida pessoal e coletiva. (Caderno de Educação nº 1).

Conforme nos traz Duarte (2000), em sua obra sobre o que é realidade: podemos compreender que realidade é um conceito extremamente complexo, que merece reflexões filosóficas aprofundadas, afinal, toda construção humana, seja pela ciência, na arte, na filosofia ou religião, trabalham com o real, ou tem nele o seu fundamento ponto de partida ou chegada.

Na escola esse processo não é diferente, pois a ideia é justamente essa, que os estudantes encontrem nos espaços escolares do assentamento, significado nos conteúdos propostos, e esse significado precisa estar em consonância com a realidade a qual ele está inserido, na intenção do conhecimento se consolidar com significado. Sendo assim, tudo aquilo que a criança irá buscar nas escolas irá norteá-lo para entender os processos sociais que estão em torno no assentamento, da sua cidade e de seu país.

A construção da realidade passa pelo sistema linguístico empregado na comunidade. A linguagem de um povo é o sistema que lhe permite organizar e interpretar a realidade, bem como coordenar as suas ações de modo coerente e integrado. Duarte (2000, p. 25).

Outro ponto de convergência é que ter a realidade como princípio fundamental exige optar por uma concepção problematizadora de educação onde educador e educandos são investigadores críticos da realidade. Para Paulo Freire, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade (1970:80).

Caldart (1995) enfatiza que o movimento sem-terra acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, e isto em pelo menos três sentidos que a pesquisadora destaca em seu artigo intitulado: *A escola do Campo em Movimento*:

1. As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e as professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento e aos poucos as crianças foram tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST.

2. O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formareduadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987, e a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1ª a 4ª série. Hoje, a luta e a reflexão pedagógica do MST se estendem da educação infantil à Universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra.

3. Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Seguindo esses três sentidos defendidos por Roseli Caldart, pesquisadora renomada do que tange os assuntos das escolas no Movimento Sem Terra, observa-se que a escola para os sujeitos do movimento era vista como mais uma luta, no sentido de garantir o acesso e permanência na escola, porém, o assunto era muito mais complexo, pois para eles e para outros sujeitos do campo a escola tradicional não comporta sua

realidade, não comporta para que desenvolva sua formação integral, já que não valoriza em diferentes oportunidades a bagagem que traz consigo, onde suas experiências são vistas com maus olhos e desrespeitadas diante da falta de compreensão de quem está mediando o “conhecimento”. O sujeito do assentamento precisa de uma escola que valorize e reconheça seu espaço, e o professor que está à frente do processo precisa estar preparado para esse desafio.

Caldart (2003, p.60-81) destaca que foi percebendo esta realidade que o MST começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola: uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar, capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias Sem Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Mesmo que os sujeitos dos assentamentos reconhecessem a escola como importante, uma parte deles resistiu no início para lutar por esse direito, pois não acreditavam que a escola seria capaz de libertá-los da opressão do latifúndio, só passaram então a abraçar a causa quando perceberam que era um descaso e que mais um direito estava sendo furtado deles, quando inúmeras crianças não tinham acesso à educação.

Esse pensamento é mais bem evidenciado por Caldart (2003, p.60-81) que destaca que não foi exatamente pela consciência disseminada de que o estudo e a escola eram importantes para o avanço da luta, que os sem-terra começaram a se mobilizar para conquistá-la. Este foi um desdobramento da pedagogia de sua história. O processo da luta pela terra é que aos poucos foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra. Especialmente quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos, ficou mais fácil de perceber que a escola poderia ajudar nisso, desde que ela fosse diferente daquela de triste lembrança para muitas famílias.

Percebe-se então que a educação para o MST foi encarada de forma a libertar os sujeitos de uma educação tradicional, conforme a que muitos que estavam à frente do movimento educacional receberam em sua formação. A ação de ressignificar o currículo respeitando a realidade, tornou o processo de ensino e aprendizagem diferente de um sistema falho que não teria condições de acolher os estudantes oriundos do assentamento.

O Movimento Sem Terra ocupou a escola, e essa ocupação ocorreu no intuito de que a educação estivesse presente no assentamento para tornar os sujeitos lá inseridos cientes da sua importância na sociedade, uma escola construída com uma missão social.

4. PROPOSTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO MST

O primeiro passo para compreender a proposta das práticas pedagógicas nas escolas do MST é entender que seu currículo perpassa por elementos que não encontramos nas escolas tradicionais. A começar por conceitos já evidenciados nesse trabalho em outros momentos, no que concernem as questões da valorização da realidade do estudante inserido na escola.

Nesse sentido o currículo das escolas do MST não é pensando de forma linear, mas sim de que sua estrutura proporcione atividades que tenham significado no dia a

dia do estudante que naquele espaço procura algo que seja atrativo e que lhe dê visão de mundo para enfrentar os desafios diários do sistema ao qual está inserido.

Na visão de Gohn (2010, p.33) a escola deve ser um espaço para se desenvolver um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

O currículo nessa perspectiva deve ser construído com a participação dos pais, estudantes e lideranças do MST, sendo assim, coletivamente serão escolhidas habilidades e competências a ser desenvolvidas na escola. O processo de ensino e aprendizagem faz a democracia ganhar vida por meio da participação coletiva.

Sendo assim, o modelo de currículo constituído para permear os processos é diferente em alguns pontos cruciais do que temos no tradicional. O conhecimento ocorre em todos os espaços, diferente da perspectiva tradicional que por diversas vezes limita o espaço do conhecimento a uma sala de aula fechada, onde o processo de aprendizagem é engessado ao sistema. Os conteúdos convencionais tem o objetivo de ser trabalhos unindo teoria e prática, sendo que essa prática não pode estar indissociável das experiências do seu dia a dia, ou seja, o conhecimento precisa ter significado. Uma categoria importante é o trabalho, pois quando se une conceitos voltados a ele na escola, o currículo visa trabalhar elementos indispensáveis para formação integral desses estudantes, exemplo: trabalhar em grupo, a própria coletividade, solidariedade, entre outros elementos indispensáveis para se consolidar nesse espaço.

O professor que está à frente do processo de mediação do conhecimento nas escolas dos assentamentos deve estar preparado para articular as habilidades e competências necessárias. Elementos culturais desse lugar devem ser levados em consideração inclusive na organização do Planejamento escolar. Para Da Matta (1986) cultura é:

O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos. Precisamente porque diz que não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais, deixando estabelecer hierarquias em que inevitavelmente perpassam pela sociedade. MATTA (1986, p. 121-128).

Teoria e prática na organização do Planejamento é o maior desafio do Professor que está à frente de uma sala de aula, sabendo-se que deverá organizar tais conteúdos na perspectiva de valorizar ao máximo possível a teoria e com ela os conteúdos básicos que um estudante deve aprender, porém, articular esses saberes com a prática, nem sempre é tarefa fácil para um professor. No entanto alguns autores defendem a ideia de que temas geradores sejam utilizados no processo de articulação do conhecimento nas escolas dos assentamentos. Paulo Freire diz que os temas, em verdade existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos (1970:116). Os temas geradores são na verdade temas da realidade das crianças, dos problemas do entorno da comunidade e suas vivências. Nesse sentido quando se propõe trabalhar com temas geradores na perspectiva das escolas do MST são eles que irão determinar a metodologia, avaliação e a forma de organização do currículo dentro da escola.

Os temas geradores descontrolam a ideia de um currículo centralizador, mas carrega consigo a ideia de participação coletiva, inclusive na sua escolha pelos sujeitos do assentamento.

O professor pode elencar conteúdos mínimos a ser cumpridos durante o ano letivo, mas na ideia da escola dos assentamentos essa escolha precisa estar articulada com os temas.

Quando se propõe uma proposta pedagógica de valorização da realidade do estudante, se repensa a forma como os estudantes são avaliados. Durante a leitura de diferentes artigos, percebe-se que a ideia de avaliação não deve ser de punição nas escolas dos assentamentos, mas sim de avaliar o processo de codificação do conhecimento e assimilação do mesmo, para que o professor perceba quais serão os caminhos a ser seguidos para melhorar a compreensão dos sujeitos. Esse modelo de avaliação deveria ser incorporado em todas as escolas, pois a punição não fortalece os vínculos escolares, mas sim afasta o estudante dela.

Segundo Boaventura (2013, p. 77):

É possível defender a liberdade e a igualdade de todos os cidadãos, e ao mesmo tempo a escravatura, porque subjacente aos direitos humanos está a linha abissal [...] por via da qual é possível definir quem é verdadeiramente humano e, por isso, tem direito a ser humano e quem não é e, por isso, não tem esse direito. (BOAVENTURA, 2013, p. 77)

Essa liberdade e igualdade que Boaventura apresenta deve ser instrumento norteador para o professor, pois em suas mãos possui ferramentas que podem possibilitar a segurança de uma vida mais digna, justa e com qualidade social aos seus estudantes.

Caldart (2003) defende a ideia de que aparece claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move no sentido de que vai sendo construída como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem juntas.

O professor que está inserido em uma escola do assentamento precisa estar ciente de sua responsabilidade e do desafio inerente à profissão, para que tal proposta de prática pedagógica tenha êxito no contexto escolar. Esse modelo de escola exige um profissional que reúna habilidades técnicas, teóricas e tenha visão social de todo o processo, pois um professor que venha partir do senso comum, não entenderá a proposta de uma escola como essa, nem mesmo o estudante que está inserido naquele espaço geográfico. A formação desse profissional precisa ser diferente para que ele possa enfrentar os desafios de atuar nesse segmento.

5. O VALOR DA ESCOLA PARA OS SUJEITOS INSERIDOS NOS ASSENTAMENTOS

A luta pelas escolas nos assentamentos se consolidou com o tempo, inclusive do ponto de vista da percepção dos integrantes do movimento. No início, conforme já detalhado, a causa pela educação não era entendida como ponto relevante por boa parte dos membros do MST, essa luta só ganhou ênfase quando perceberam que a educação

era um direito inerente aos seus filhos e muitas crianças estavam a mercê de perder o ano letivo. Porém, quando entenderam a escola como elemento importante que poderia legitimar o movimento inclusive aos olhos do Estado, o olhar para as escolas no assentamento foi outro, desde 1987, quando da primeira escola, o processo de aperfeiçoamento e compreensão de uma escola libertadora aprimorou-se.

Caldart (1995) diz que se para um sem-terra do final da década de 70 parecia difícil compreender que ajuda a escola poderia dar no seu objetivo de conquistar um pedaço de chão. Para os Sem Terra que estão entrando nos anos 2000 a importância da escola já parece quase uma obviedade, ainda que não massivamente disseminada em toda a base social do MST.

A valorização da escola e sua construção histórica são fomentadas pelo reconhecimento da importância desse espaço pelos assentados, que compreenderam que esses espaços podem servir como um meio de emancipação social.

Essa luta por garantir a escola como um direito é característica do movimento sem terra, que buscou sempre a garantia de direitos mínimos para os seus membros. No MST esta é uma realidade que se percebe também na diversidade do nível de consciência que existe entre os membros da grande família Sem Terra.

Para Gohn (2010, p.67) “Os movimentos de luta por melhores condições de vida e trabalho, no urbano e no rural, que demandam acesso e condições para terra, moradia, alimentação, educação, saúde, transportes, lazer, emprego e salário”.

Valorizar a escola como uma dimensão importante desta formação mais demorada, é uma decorrência mais ou menos natural deste processo, pelo menos numa sociedade que incorporou com tanta força a escola em sua cultura e seu modo de vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada buscou perceber as práticas educacionais no contexto das escolas do Movimento Sem Terra, no sentido de conceituar o período histórico da construção das escolas, As práticas pedagógicas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, os Valores da escola para os sujeitos inseridos nos assentamentos, bem como a função social da escola na construção de seus sujeitos históricos culturais, para isso foi utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica.

Como fundamentação teórica as ideias de Caldart (1995); Freire (1970); Gohn (2010); Charlot (1979); Locks (2012); Duarte (2000); Matta (1986); Boaventura (2013) foram utilizados, alguns textos merecem destaque nesse estudo, sendo eles: O que é realidade? ; Você tem cultura? ; A Educação no Campo: Contexto e Desafios desta pesquisa; Educação Formal e o educador social; Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento. Esse referencial teórico permeou as aulas da disciplina de Processos Socioculturais.

A pesquisa apresentou resultados importantes para compreensão do processo educacional acerca das escolas inseridas nos assentamentos, o MST ocupou a escola de tal forma que se consolidou ao longo da história promovendo a valorização desse espaço e fomentando o reconhecimento pelos assentados que compreenderam que esse lugar pode servir como um meio de emancipação política e social, pois desde o início seu intuito foi de construir uma escola que estivesse intrinsecamente ligada com a luta

social.

Buscou-se identificar a proposta pedagógica das escolas do assentamento durante a pesquisa para se fazer um comparativo com o modelo tradicional, diante disso, verificou-se que a forma como é organizada diverge em diferentes elementos do currículo tradicional, porém destaca-se a importância do perfil necessário ao professor para que possa articular mecanismos que tenham êxito de fato naquilo que consta como proposta pedagógica. Esse modelo de escola exige um profissional que reúna habilidades técnicas, teóricas e tenha visão social de todo o processo, pois um professor que venha partir do senso comum, não entenderá a proposta da escola, nem mesmo o estudante que está inserido naquele espaço. Sendo assim, é importante destacar que as práticas educacionais previstas para sanar os anseios das escolas do MST são articuladas com a realidade que vivenciam.

A valorização que a escola tem para os estudantes e para os integrantes do Movimento foi percebida durante a pesquisa, pois entendem que esse espaço foi construído com muita luta desde seus primeiros passos. A causa educacional é valorizada nos assentamentos.

A escola é compreendida como uma dimensão importante na formação dos sujeitos inseridos naquele espaço geográfico, pelo menos numa sociedade que incorporou com tanta força a escola em sua cultura e seu modo de vida.

Pesquisar a luta histórica desse movimento acerca dos processos educacionais é perceber uma organização primorosa em torno de uma ferramenta indispensável para emancipação social, sendo ela a educação em suas múltiplas faces.

REFERÊNCIAS:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. **Como fazer a pesquisa que queremos.** Porto Alegre, MST, n.1,1992.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. **Princípios da Educação do MST.** Porto Alegre, MST, n.1,1997.

CALDART, Roseli. **Os Movimentos sociais e a construção da Escola (do sonho) possível.** Porto Alegre: 1995. (texto mimeografado).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Vozes, 2000. Sobre esta pedagogia e também sobre a concepção de escola do MST ver os Cadernos de Educação n.º 8, Princípios da educação no MST, 1996, e n.º 9, Como fazemos a escola de educação fundamental, 1999.

Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** In: Explorações: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. (p. 121-128).

DEMO, Pedro. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico.** São

Paulo: Papyrus,1995.

DEMO, Pedro. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. São Paulo: Papyrus, 2005.

DUARTE JUNIOR, J.F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Educação em Movimento- Formação de Educadores e educadoras no MST**. (1997). Petrópolis: Vozes.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. (1982). **Sobre Educação- Diálogos**. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. In: Revista Brasileira de Educação. V.1 n.47 maio – ago. 2011. ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. (p.333-361).

GOHN, M.G. **Educação Formal e o educador social**. São Paulo. Cortez, 2010. (p.100).

LOCKS, G.L.; MUNARIM, A **Educação no Campo: Contexto e Desafios desta pesquisa**. In: Olhar do Professor. Caderno Temático Educação no Campo. Vol. 15, nº 1. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. UEPG. 2012. (p.83-96).

Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. MINAYO. 3a edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. 121 páginas.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. Cortez Editora, 2013.

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Maria Karine Guasselli de Souza¹

RESUMO

Nesse artigo apresentamos breve contextualização acerca dos diferentes paradigmas que permeiam e permeiam a ciência e a educação, e que influenciam a maneira como a sociedade é organizada, especialmente por meio da formação de professores e da prática pedagógica nas escolas. Nesse sentido, procuramos caracterizar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram as diferentes concepções paradigmáticas ao longo das últimas décadas e suas influências no modo de ensinar e de aprender. Destacamos, ainda, que os paradigmas conservadores já não dão conta de contribuir para a sociedade do conhecimento, por isso, necessitamos de um novo olhar sobre o fazer docente, com base em paradigmas inovadores, os quais estão anunciados neste capítulo.

Palavras Chave: Paradigmas. Educação. Perspectivas históricas.

ABSTRACT

In this article, we present a brief contextualization about the different paradigms that permeate and permeate science and education, and which influence the way society is organized, especially through teacher training and pedagogical practice in schools. In this sense, we seek to characterize the theoretical and methodological assumptions that have founded the different paradigmatic conceptions over the last decades and their influences on the way of teaching and learning. We also emphasize that conservative paradigms are no longer able to contribute to the knowledge society, therefore, we need a new look at teaching, based on innovative paradigms, which are announced in this chapter.

Keywords: Paradigms. Education. Historical perspectives.

¹ Mestra em Educação. E-mail: mrakarine@gmail.com

INTRODUÇÃO

Paradigma é uma palavra remete-nos a várias interpretações. Desse modo, cada autor que se dispõe a descrever sobre o sentido dela apoia-se em uma determinada linha do conhecimento. O grande precursor do conceito de paradigma na ciência foi Thomas Kuhn, com a publicação da obra intitulada “The Structure of Scientific Revolutions”, traduzida para a língua portuguesa como: “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Kuhn buscou, além do conceito atribuído pela gramática, relacionar o significado de paradigma à evolução científica. Para o referido autor, “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p. 13). Nesse sentido, deixa claro que as transformações paradigmáticas acontecem à medida que a ciência evolui.

Já segundo Yüs (2002, p. 25), paradigmas são “[...] um conjunto de regras que definem qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”. Desse modo, podemos dizer que um paradigma influencia o pensamento social, pois está imbricado nas crenças, nos valores e nas atitudes das pessoas. Moraes e Torre (2004), ao descreverem sua concepção sobre tal palavra, afirmam que:

[...] todo paradigma tem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas importantes, que explicam o funcionamento da realidade e do que é cognoscível. Do ponto de vista epistemológico, cada paradigma nos permite fazer uma leitura do que é conhecimento a partir de diferentes enfoques, mesmo o conhecimento do senso comum (MORAES; TORRE, 2004, p. 148).

Nesse sentido, no que diz respeito à educação escolar, cada novo paradigma influencia diretamente o modo como se dá a ação pedagógica do professor, os conteúdos curriculares, a organização da metodologia, as estratégias de ensino, a avaliação e o direcionamento da maneira como docentes e, conseqüentemente, os educandos passam a ver, pensar e agir sobre a realidade que os cerca.

Durante séculos, especificamente os séculos XIX e XX, a escola foi fortemente influenciada pelo paradigma newtoniano/cartesiano de concepção tradicional, que levou à fragmentação e reprodução do conhecimento, separando mente, corpo e espírito. Santos (2006, p. 30) caracteriza esse paradigma ressaltando que:

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um momento que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que os constituem. Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

Tal concepção se traduz na educação por meio das concepções tradicionais e tecnicistas que tiveram como foco principal a ascensão econômica da burguesia. Nessa linha não há compreensão, mas dominação, não há contexto, mas a fragmentação de

saberes em que o comportamento humano é reconhecido e tratado apenas pela objetividade.

Desse modo, verificamos que todo paradigma influencia o processo de construção do conhecimento, a maneira como a sociedade se organiza e compreende os valores humanos, todavia, eles se transformam à medida que sujeito e ciência evoluem. Sendo assim, descrevemos os principais paradigmas que influenciaram a educação, especialmente na sociedade brasileira, numa chamada de atenção para a transição paradigmática que vem emergindo nos últimos anos e que, ao nosso ver, se apresenta como um caminho para a mudança social e qualidade da educação.

PARADIGMAS CONSERVADORES

Como vimos, durante muito tempo a sociedade esteve imersa em paradigmas conservadores, como as concepções tradicionais nas quais os saberes eram compartimentalizados em áreas do conhecimento e valorizava-se as especializações. Sendo assim, cada indivíduo era responsável apenas pela sua área de conhecimento, por isso não compreendiam que suas atitudes influenciavam os mais variados contextos e vice-versa. Essa maneira de olhar e construir o conhecimento não considerava as consequências daquilo que produzia.

No contexto escolar, por exemplo, o paradigma tradicional foi pouco atento às necessidades da infância. O professor era soberano, detentor de todo o conhecimento e do poder de controlar os alunos. Estes, eram obrigados a simplesmente acatar as ordens e as informações, transmitidas de forma descontextualizada e fragmentada. Como sustenta Freire (2015), a educação era totalmente bancária, com o conhecimento depositado separadamente em gavetas na cabeça dos alunos, que as abriam conforme a disciplina, para depositar aquilo que conseguiam assimilar por meio da “decoreba”. Desse modo, os discentes apenas reproduziam o que lhes era transmitido, sem contextualizar e refletir sobre o conhecimento.

A avaliação tinha fim em si mesma, era totalmente diagnóstica, prescritiva e compensatória. Os alunos que obtinham as melhores notas eram elogiados e premiados, os que não apresentavam bom desempenho eram humilhados frente aos demais colegas. Como o respeito à individualidade e à subjetividade dos discentes eram atitudes raras nos estabelecimentos de ensino, ou o aluno se enquadrava no perfil da escola tradicional ou era excluído, segregado, e por vezes acabava desistindo de estudar.

Para corroborar com o exposto, Libâneo (1990) realiza uma descrição detalhada a respeito de como era o ensino no paradigma tradicional. Segundo o referido autor, na relação professor-aluno havia o predomínio da autoridade docente, que exigia uma atividade receptiva do educando e impedia qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula. O professor transmitia o conteúdo na forma de verdade absoluta, a disciplina era imposta e o meio mais eficaz para segurar a atenção era o silêncio. A aprendizagem era mecânica, garantida pela repetição.

Ocorre que, no momento histórico em questão, a principal preocupação da elite burguesa era a de enriquecer e permanecer no poder. Para tanto, era necessário controlar a sociedade, e a educação escolar consistia na melhor forma para atingir esse fim.

O homem enquanto sujeito social não era estimulado a pensar e refletir, o objetivo era transformá-lo em um ser passivo que apenas reproduzisse o que era conveniente para a autarquia. Sendo assim, prevalecia o autoritarismo, a ordem, o determinismo, a compartimentalização das disciplinas e do pensamento da sociedade, que era dividida em classes.

Contudo, ao final do século XIX surgiu um movimento educacional conhecido como Escola Nova, justamente para propor novos caminhos para educação, que se encontrava em descompasso num mundo com transformações sociais, políticas e econômicas tão rápidas, devido à crescente industrialização da sociedade contemporânea e à necessidade de uma escola que preparasse para o novo, especialmente para a superação das desigualdades sociais. Desse modo, no que tange à metodologia de aprendizagem, a referida escola se dispôs a superar o estreito intelectualismo da escola tradicional, em que o processo de aprendizagem se torna mais importante que o produto. Assim, o conteúdo deveria ser compreendido e não mais decorado. Neste movimento, o objetivo da educação era o homem integral, constituído de razão, sentimentos, emoções e ação. A escola, então, deixaria de voltar-se apenas para o intelecto (ARANHA, 1996). Além disso:

[...] o corpo também é valorizado, por meio das atividades de educação física e do desenvolvimento da motricidade. O psicólogo suíço Piaget bem mostrou como a atividade mental da criança é inicialmente sensorio-motora e, em seguida, predominantemente intuitiva, o que exige maior atenção aos movimentos e a estimulação da percepção. (ARANHA, 1996, p. 168)

Sendo assim, as crianças passaram a ser respeitadas de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento, e a aprendizagem se constitui processo com estímulos do concreto para o abstrato, pesquisas e experiências.

Além das influências da teoria do desenvolvimento de Piaget, um dos maiores teóricos da Escola Nova foi o filósofo norte americano John Dewey (1859-1952). Para Dewey, o conhecimento era voltado à experiência que não se separava da vida e do aprendizado, assim, a educação progressiva, à medida que dava condições para o aluno exercer controle sobre a própria vida, permitia que ele enriquecesse sua experiência, direcionando-se para a autonomia e a independência. Nesse processo, a educação deveria proporcionar um ambiente que propiciasse relações ativas entre o educando e o ambiente natural e social, para que, conseqüentemente, o educando produzisse significações importantes que se tornariam instrumento para a aquisição do conhecimento (ARANHA, 1996).

No Brasil, essas concepções se materializaram especialmente na década de 1930. Com o advento do Manifesto dos Pioneiros foi instaurada no Brasil a Escola Nova. Esse modelo caracterizou-se especialmente pela preocupação com os problemas sociais e por acreditar que a educação seria a ponte para a mudança. Por isso, os precursores da Escola Nova lutaram para transformar e renovar os estabelecimentos de ensino e a prática docente.

Nesse novo modelo, o aluno deixava de ser mero espectador para se tornar protagonista no processo de aprendizagem que passou a ser realizado por meio da experiência com o mundo. O professor não seria mais soberano e se tornaria o mediador da

aprendizagem. O educando foi estimulado a ter iniciativa, a ser protagonista na construção do conhecimento, pois se acreditava que era compreendendo seu espaço no processo de construção de saberes que o aluno poderia desvelar seu papel frente à democracia. Desse modo, o que a escola apresentava, passava a ter sentido para os discentes que eram estimulados por seus professores a refletir, trocar ideias, realizar discussões. Conforme Azevedo (2006, p. 195), a nova concepção de educação:

[...] não considera a função educacional como uma função de superposição ou acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais.

Como percebemos, a educação passou a considerar as questões do desenvolvimento psicológico das crianças, bem como, a subjetividade. Além disso, os escolanovistas lutaram para que o Estado garantisse escola gratuita para todos os que desejassem dela participar, independente da classe social. Sendo assim, a escola não deveria mais atender às necessidades e aos interesses de uma pequena minoria, mas, sim, estar em consonância com o progresso e as necessidades de todo país. O professor deveria estimular o aluno a ter iniciativa, a ser criativo, trabalhar em grupo, compreender o seu contexto social e econômico para, por meio da educação, compreender as forças e direcioná-las conforme o bem comum.

Contudo, Aranha (1996) faz uma crítica à Escola Nova. Conforme esse autor, embora tenhamos que reconhecer os aspectos inovadores da construção de Dewey, sobretudo quanto à oposição da escola tradicional, essa pedagogia ainda estava pautada nos ideais neoliberais, sem que houvesse o questionamento dos valores burgueses. Além disso, eram dadas poucas chances aos filhos do proletariado, o que se verificava pelos altos índices de evasão e repetência, que indicavam o afastamento precoce das crianças com relação à escola. Consequentemente, houve uma elitização do ensino, sobretudo no Brasil, onde a escola pública ficou inferiorizada devido à incapacidade de introduzir novidades didáticas, aparelhagens e professores altamente qualificados.

No decorrer da história, em meados da década de 1960, chegou ao Brasil a Pedagogia Tecnicista, influenciada pelo advento da industrialização e pelos interesses econômicos do Regime Militar. Tal proposta enquadrava-se no modelo capitalista, pois formava os alunos para se tornarem uma peça moldada às engrenagens do sistema de produção. Nesse âmbito, os investimentos em educação passaram a ser vistos como recursos indispensáveis para aumentar a produtividade, e as escolas deveriam capacitar os alunos para as atividades requeridas pelas empresas. Segundo Mizukami (1986, p. 28-29), a escola “[...] funciona com o sistema capitalista: uma escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na máquina do sistema global”.

Nesse contexto, na concepção tradicional, o professor era o protagonista do processo de aprendizagem; na visão da Escola Nova, o aluno passou a também se responsabilizar pelo próprio desenvolvimento; já na concepção tecnicista, tanto o profes-

sor quanto o aluno precisavam estar alinhados conforme os interesses do governo, qual seja, o sistema de produção fabril. Segundo Libâneo (1990, p. 16), “[...] ambos são espectadores frente à verdade objetiva”, em que “[...] o professor é apenas elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe pregar o sistema instrucional previsto”.

Desse modo, o conhecimento era totalmente fragmentado e desconectado da realidade. A metodologia pré-estabelecida e o professor direcionavam os conteúdos e a forma com que as crianças e adolescentes deveriam aprender. Também os treinava para exercer funções específicas nas fábricas, sem análise e reflexão sobre o processo. A avaliação era feita por meio de exercícios e visava identificar a competência do aluno perante as funções nas fábricas.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DE PARADIGMAS INOVADORES

Aproximadamente no final do século XX, o pensamento newtoniano/cartesiano entra em crise devido às novas exigências da sociedade e da ciência, pois as ideias de fragmentação do conhecimento que levaram o homem a isolar suas emoções e a incapacidade de refletir sobre si mesmo passam a ser criticadas (MAITO; SANTIN, 2011). Sendo assim, iniciou-se uma mudança paradigmática em direção à contextualização dos saberes que, gradativamente, apresenta-nos transformações significativas no modo como devemos olhar, pensar e agir sobre o mundo. Tais transformações ocorrem porque pesquisadores passaram a perceber o quanto o universo é imprevisível, instável, complexo, interligado, criativo e dinâmico (FLACH; BEHRENS, 2008).

Essas mudanças se constituem especialmente pelo chamado Paradigma da Complexidade, que propõe uma abordagem transdisciplinar de integração das disciplinas e interconexão dos conteúdos. Seu principal precursor é Edgar Morin (2003, p.10), que defende uma reforma do pensamento e indica caminhos para analisar os problemas globais que perpassam pelo modo “[...] como o ensino – primário, secundário e superior – podia servir a essas finalidades”. Segundo o referido autor, o ensino é uma ação com sentido muito restrito, pois suscita apenas a assimilação dos conteúdos, sem conduzir ao pensamento reflexivo e complexo. Contudo, a reforma do pensamento exige um ensino que seja educativo. “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 10).

Nas palavras de Behrens (2005), o paradigma da complexidade comporta uma aliança entre três abordagens, que são: a abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa. Por isso, consideramos importante abordá-las, mesmo que de maneira sucinta, para contextualizar as ideias que emergem e se entrelaçam na construção do paradigma da complexidade.

A primeira delas, a concepção sistêmica ou holística, visa o resgate do ser humano em sua totalidade, por isso tem como grande desafio a superação do saber fragmentado, racionalista e reducionista. Na visão sistêmica ou holística, o aluno apresenta-se como um ser humano complexo, integrado, considerado em suas dimensões físicas, psicológicas, socioculturais e emocionais. O professor é aquele que estimula, repensa por que está formando, é crítico e reflexivo. Sendo assim, o processo de ensino

e aprendizagem é considerado de maneira complexa, pois os fenômenos (físicos, sociais, químicos) são inter-relacionados e, portanto, devem ser estudados sob o enfoque da pesquisa de sistemas integrados (FLACH; BEHRENS, 2008). Nesse contexto, a avaliação passa a considerar o processo, valoriza o crescimento gradativo e especialmente as potencialidades de cada aluno, que são diferentes.

A abordagem Progressista é formada a partir da consciência do caráter ideológico da educação como reprodutora das desigualdades sociais e procura promover uma reforma no modo de aprender e ensinar nas escolas. Sendo assim, em uma relação entre educação e transformação social, promove o reconhecimento do homem inserido em seu contexto de relações e a tomada de consciência da opressão, justamente para orientar as novas formas de ação pedagógica. Nesse contexto, o espaço escolar passa a ser utilizado para problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação. Isso porque, a apropriação do saber era negada a essas camadas sociais, o que se verificava pelos altos índices de exclusão, evasão e repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos era oferecida a formação intelectual, por meio da educação superior, e aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilitasse a compreensão da prática (ARANHA, 1996). Assim, a escola passou a ser vista pelos progressistas como espaço privilegiado para a superação das desigualdades, por meio da compreensão das necessidades sociais vividas e a partir da situação histórica de cada sujeito.

Entre os brasileiros que militaram com base nessa concepção, destacamos Paulo Freire, com os movimentos populares na década de 1960. O referido autor desenvolveu um método de alfabetização de adultos e promoveu a pedagogia do oprimido voltada à conscientização da opressão, que permitiria a consequente ação transformadora (ARANHA, 1996). É preciso sublinhar que, segundo Freire, toda educação pressupõe um ato político, portanto nenhuma Pedagogia é neutra e cabe ao professor concordar com o sistema capitalista ou lutar contra a educação neoliberal dominante, buscando, além da alfabetização dos oprimidos, uma educação que ultrapasse o condicionamento. Nesse contexto, nas palavras de Freire (2015, p. 122), “[...] ensinar exige reconhecer que toda educação é ideológica” e que por isso precisamos nos conscientizar de que a realidade apresentada pelo discurso neoliberal:

[...] nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses do poder (FREIRE, 2015, p. 124).

Freire denomina esse contexto de maldade neoliberal, que disfarça o aumento da riqueza de uns poucos e impulsiona a pobreza e a miséria de milhões. Por isso a necessidade de ultrapassarmos o adiestramento e compreender a realidade para, então, buscar a transformação social (FREIRE, 2015).

Além de Freire, Moacir Gadotti (2005), trilhando caminhos semelhantes, desenvolveu a pedagogia do conflito, ou seja, uma pedagogia oposta à pedagogia do colonizador que forma pessoas subordinadas e obedientes ao autoritarismo do colonizador. Segundo Gadotti (2005, p. 60):

[...] a pedagogia do conflito, portanto, pretende mostrar, que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre ato político e o ato educativo, está defendendo certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação.

Nessa perspectiva, a preocupação do referido autor está em como os educadores podem atuar, redirecionando a prática para a superação da educação que dita as regras conforme os interesses capitalistas. Por isso Gadotti propõe que o professor assumira a sua aprendizagem “[...] e seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor – oprimido, por exemplo)”. Desse modo, o educador “[...] acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia, participar na construção de uma sociedade mais livre” (GADOTTI, 2005, p. 55).

Para o referido autor, em seu livro intitulado “Boníteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido”, ser professor hoje numa visão emancipadora é viver com consciência e sensibilidade, não apenas transformando a informação em conhecimento crítico, mas também formando pessoas que dão significado para a vida. Nesse contexto, o professor precisa envolver-se com a comunidade, ser curioso, um “[...] aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” que constrói sentido para a vida das pessoas, na busca de um mundo sem exclusão, mais justo e saudável para humanidade (GADOTTI, p. 03, 2003, grifo do autor).

Em síntese, na abordagem progressista o aluno é totalmente participante da ação educativa e considerado um ser de relações contextualizadas. O professor, além de estabelecer uma relação horizontal com seus alunos, aprende junto com ele, possibilita a vivência grupal e empenha-se na luta pela democratização da sociedade. Para tanto, propõe debates para que a realidade seja compreendida de uma maneira crítica e reflexiva. “A metodologia busca diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática, provoca reflexão crítica. A avaliação é contínua, processual e transformadora” (FLACH; BEHRENS, 2008, p. 10126).

No que tange ao ensino com pesquisa, segundo os referidos autores, a reprodução do conhecimento também é totalmente deixada de lado. Os alunos e os professores são pesquisadores, criativos, e realizam constantemente o exercício de aprender a aprender. O educando tem iniciativa e autonomia na busca do saber. Os espaços das salas de aula são amplos, para que as pesquisas possam ser realizadas de forma dinâmica e interativa. O professor, além de ter como foco a pesquisa, adota uma postura crítica de questionamento reconstrutivo, instigando momentos de criação, trabalho em equipe e situações desafiadoras. A avaliação nessa abordagem também é totalmente contínua e processual.

Nesse contexto, é muito importante que os educadores se proponham a transformar suas práticas, pois, nas escolas, as próprias crianças, de forma consciente e inconsciente, clamam para que os professores que atuam conforme as concepções tradicionais mudem de postura. Por exemplo, não se contentam mais com a ideia de que é importante estudar para ter um diploma e um emprego. Para esses educandos, o ensino precisa ter sentido. Nas palavras de Gadotti (2003, p. 2): “‘Sentido’ quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia”. Nesse contexto: “Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho

na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”. Desse modo, não podemos mais nos conformar com a existência de professores que se limitem a reproduzir o conhecimento e a cultura que os outros desenvolveram.

No nosso planeta, a cada instante há centenas de transformações, novas descobertas, novos estímulos. Somos envolvidos por uma rede de informações totalmente dinâmica e desafiadora de web sites, jogos e aplicativos online. Por isso, os alunos não se sentem mais motivados a aprender conteúdos fragmentados, expostos em quadro negro, algo que ainda acontece em muitas escolas brasileiras. Infelizmente, ainda há muito dos pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas conservadores imbricados na organização escolar do nosso país, por meio, por exemplo, do material didático, dos conteúdos e, especialmente, no fazer docente. Para Morin (2007), essas dificuldades relacionam-se especialmente à predominância da “[...] inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista [...]”, que “[...] quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional” (p. 14).

Por isso, para garantir um aprendizado de qualidade e que vá ao encontro das novas expectativas o docente precisa superar os paradigmas tradicionais, a disciplinaridade e a fragmentação dos conteúdos. É claro que toda transformação social passa por momentos de incertezas. Todavia, é fundamental estar aberto ao novo, e assim, aos poucos, ao compreender que o mundo pode ser encarado sobre diferentes perspectivas, o professor poderá fazer parte de um ciclo de mudanças. Segundo Morin:

O caminho que corresponde ao conhecimento pertinente é o da contextualização dos saberes, pois o conhecimento disciplinar só é útil enquanto uso técnico, que por sua vez impossibilita o ser humano de pensar no novo, nas diferentes possibilidades, de considerar as situações humanas intrínsecas a vida humana, de enfrentar os diferentes desafios na pós-modernidade. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas (MORIN, 2003, p. 17).

Para Flach e Behrens (2008), é imperioso pensar que o paradigma newtoniano cartesiano contribuiu para evolução do pensamento humano. Contudo, hoje, sua concepção é limitada, pois não dá conta de pensar a complexidade social, humana e universal diante de um desenvolvimento tecnológico tão avançado e da iminência de catástrofes planetárias devido ao modo como o ser humano desenvolveu suas relações uns com os outros e com o próprio meio ambiente. Nesse sentido, é preciso reconhecer que as transformações servem para darmos passos em busca da qualidade de vida.

Os referidos autores ainda destacam que as relações humanas estão cada vez mais imprevisíveis, dinâmicas, complexas, diversificadas, inimagináveis, pluralistas, inovadoras, criativas. Nesse sentido, a educação torna-se a chave para a transformação paradigmática, num processo que deve se responsabilizar por levar aos educandos a compreensão de que o mundo está em transformação, e que é necessário ter um olhar global, sistêmico e complexo sobre o universo.

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa ser redimensionada, tendo em vista que antes o professor exercia o ensino de forma fragmentada e conteudista, sem a oportunidade de refletir sobre a sua práxis. Agora, “[...] precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço do coletivo” (LIMA, 2012, p.137). Esse novo

olhar sobre o fazer docente favorece a compreensão de que o ensino se dá por meio de um processo de construção de saberes articulados ao bem social e intelectual de professores e alunos. Moraes e Torre (2004, p. 47-48) sugerem que os educadores incentivem “[...] metodologias que facilitem e promovam trocas intersubjetivas, processos de reflexão e tomadas de consciência a partir de processos reflexivos e auto-organizadores”, bem como, fomentem metodologias que promovam a “[...] criatividade, a autonomia, a criticidade, a tematização do cotidiano, a vivência de valores e o indivíduo como pesquisador”, além de utilizar estratégias que estimulem “[...] a pensar de maneira mais complexa, de forma integradora, global e articulada”.

Segundo Ávila e Veiga (2008), a união entre os saberes do professor e a prática deve se dar por meio de uma inteligência coletiva que favorecerá significativamente a compreensão do cenário em que se inserem professores, alunos e comunidade escolar. Consequentemente, essa dinâmica de pensar o processo educacional juntos contribuirá na busca de uma prática pedagógica crítica, construtiva, conjunta e lúdica.

Ainda nessa perspectiva, ao realizarem a ação pedagógica por meio de um trabalho coletivo e integrado, os professores desenvolvem uma rede de significados que são construídos e transformados constantemente. Segundo Morin (2007), ao articularem teoria e prática, os professores reconhecem a responsabilidade de cada um no processo que se inserem, e acabam por desenvolver um processo auto-eco-organizador, no qual cada um é responsável pelos seus atos e também pelos atos do grupo. Nas palavras de Moraes e Torre (2004), o paradigma emergente ou da complexidade:

[...] reconhece a importância do diálogo entre teoria e prática, uma complementando a outra, uma retornando sua ação sobre a outra, numa espécie de dança recursiva e vertiginosa do pensamento que acompanha cada ação. Teoria e prática como dois processos enredados, sincronizados, entranhados e coniventes um com o outro e que participam, solidariamente, do processo de construção do conhecimento (MORAES; TORRE, 2004, p. 43).

No que diz respeito à prática pedagógica, Edgar Morin (2001), em livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, realiza reflexões críticas e significativas sobre a educação, apresentando aos professores possibilidades de como desenvolver um ensino criativo, integrado e construtivo no século XXI. O que chama mais atenção no trabalho desse autor é o fato de que o ensino e a aprendizagem estão articulados com o bem-estar do professor e o do aluno e, ao mesmo tempo, com o bem-estar da humanidade, por meio, por exemplo, da retomada de temas deixados de lado pela economia capitalista como: a tomada de consciência da condição humana em suas dimensões (físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórica); os princípios do conhecimento pertinente, que perpassam por situar as informações em seu contexto; o reconhecimento da identidade terrena e o destino planetário do gênero humano; o enfrentamento das incertezas ante os imprevistos e desafios da sociedade do conhecimento; a compreensão mútua entre os seres humanos “[...] para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”; a ética do gênero humano para que a educação contribua para além da tomada de consciência sobre o espaço onde vivemos, em vontade de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2001, p. 17).

CONCLUSÃO

Conforme o expostos se queremos de fato uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso encarar os desafios e incertezas que a educação do início do século XXI apresenta. Para tanto, precisamos iminentemente de uma formação que tenha sentido para alunos e professores. E para isso, faz-se necessário reformular a maneira como se faz educação. Ao invés de conteúdos prontos, disciplinares e conteudistas, realizar a construção de saberes, aprender a aprender, considerando que o conhecimento se constrói e reconstrói a todo instante em conexão com a história, com a cultura, com a subjetividade. Nessa linha, Morin (2007, p. 73) salienta que a “[...] constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite muito bem criar a troca, a cooperação e a policompetência”. Sendo assim, ao admitirmos que os saberes se constroem por meio de uma rede de significados, perceberemos a responsabilidade e a importância de cada um no processo de transformação da sociedade.

Desse modo, à medida que avançamos na contemporaneidade, as transformações sociais exigem mudanças de comportamentos, hábitos e atitudes. Contudo, essas mudanças têm a possibilidade de serem aceitas a partir do momento que compreendemos as ações de resistência e as que levam a uma organização escolar crítica e reflexiva, sendo a escola um espaço privilegiado para o processo de transformação paradigmática.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ÁVILA, Cristina Maria de; VEIGA, Ilma Passos. Apresentação. Salvador, 2008. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, Fernando. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 02 fev. 2016.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática Pedagógica**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC, Curitiba, p. 10118-10129. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003. _____. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Caminhos para a aprendizagem na docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAITO, Viviane Pereira; SANTIN, Erenita Zonta. **A prática pedagógica frente à crise dos paradigmas educacionais**. In: X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Curitiba. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5764_3209.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 24 mai. 2013.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2002

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA

Maria Balbina Branco¹

Renato Rodrigues²

Edi da Silva³

Tiago Duarte do Nascimento⁴

Wander Luis de Melo Cruz⁴

RESUMO

O presente artigo visa demonstrar a importância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento da criança já na sua infância. Enfocamos os períodos de desenvolvimento cognitivo da criança para demonstrar que a alfabetização é um processo, o qual se dá gradativamente, por meio de situações contextualizadas. Através de criação de espaços de práticas da alfabetização o educando terá oportunidades de ler, escrever e falar as diversas maneiras de ver, ouvir e sentir o mundo. E construir o conhecimento letrado.

Palavra-chave: Alfabetização. Letramento. Desenvolvimento. Criança.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the importance of literacy and literacy for the development of the child already in his childhood. We focus on the periods of cognitive development to demonstrate that literacy is a process, which occurs gradually, through contextualized situations. By creating spaces of literacy practices the student will have opportunities to read, write and speak the various ways to see, hear and feel the world. And build the learned knowledge.

Word-keys: Literacy. Literacy. Development. Child.

¹ Assistente Social (UFSC), Mestre em Ciências da Saúde Humana (UNC-Concordia), acadêmica do Curso de Direito do Centro Universitário Unifacvest.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, disciplina TCC Centro Universitário UNIFACVEST.

³ Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia (UFSC), Coordenador do Curso de Pedagogia, Coordenador de Pesquisa e Extensão, Editor da Revista Synthesis, Professor da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivência: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar.

⁴ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização tem sua origem com o surgimento da escrita, pois “quem inventou a escrita inventou, ao mesmo tempo, as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito” (CAGLIARI, 1998, p. 46).

A escrita passa a existir com os homens primitivos no tempo das cavernas, que registravam os acontecimentos a partir de marcas feitas nas paredes (em sua maioria, eram animais saltando, correndo, pastando, enfrentando caçadores, etc.). Nesta época, ser alfabetizado era saber decifrar e reproduzir estas marcas.

Contudo, essas imagens eram frequentemente mal interpretadas, o que levou ao abandono dos símbolos para representar coisas e acatou cada vez mais símbolos que representassem sons da fala. Surgia, assim, o sistema de escrita fonético, em que a função dos sinais era interpretar a língua falada.

A partir daí, passam a existir dois tipos de escrita: a silábica, baseada em grupos de sons, e a alfabética, na qual cada signo escrito corresponde a uma letra do alfabeto.

A escrita alfabética foi disseminada com a criação do alfabeto fenício, composto por 22 (vinte e dois) signos que permitiam escrever qualquer palavra. Posteriormente, os gregos adotaram esse alfabeto, o qual aperfeiçoaram e ampliaram, passando a ser constituído por 24 (vinte e quatro) letras, compostas de vogais e consoantes. Os romanos adaptaram a escrita grega e construíram o sistema alfabético greco-romano, que mais tarde deu origem ao nosso alfabeto.

Com a criação do alfabeto, surge o primeiro método de ensino de leitura, o método da soletração, também chamado de ABC ou alfabético.

Na Idade Média, o ensino se dava por este método da soletração das letras do alfabeto e, na maioria das vezes, a alfabetização não acontecia nas escolas. As crianças eram educadas em casa pelos familiares ou por alguém contratado para este fim. Vê-se, então, que

A alfabetização pode perfeitamente acontecer fora da escola e do processo escolar, podendo ser feita em casa se a isso as pessoas se dedicarem. Ainda hoje muitas pessoas aprendem a ler em casa: algumas porque decidiram não esperar a escola chegar, outras porque foram expulsas da escola e resolveram aprender fora da tradição escolar (CAGLIARI, 1998, p. 18).

No que diz respeito às escolas da Idade Média, estas tinham como ponto de partida a doutrina da Igreja Cristã. Nas Escolas Monásticas, por exemplo, a finalidade educacional mais importante era a formação de monges, que começava aos 6 (seis) anos com o ensino da leitura e escrita, com os ensinamentos da Sagrada Escritura e com a cópia de manuscritos.

Foi no Renascimento que houve uma difusão e popularização de muitos livros, através da imprensa. O Renascimento foi um período da história da Europa marcado por intensas transformações na vida da humanidade e que se configurou no fim da Idade Média e início da Idade Moderna. Dentre as mudanças ocorridas no período, encontra-se o anseio por uma nova educação, oposta ao ensino religioso, e em busca de um ideal para uma nova vida.

Para colocar em prática essa nova educação renascentista, era preciso, primeiramente, alfabetizar o povo. Assim, com uso da imprensa, houve uma difusão de muitos livros, surgindo às primeiras cartilhas, que tinham como objetivo ensinar o povo a ler e escrever.

Contudo, essa alfabetização era destinada apenas aos ricos e membros do clero, que monopolizavam a transmissão do conhecimento. Essa exclusão do povo simples e pobre ao conhecimento era devido, principalmente, à ideologia presente na aquisição dos estudos.

Segundo Cagliari, (1998, p.02):

Os burgueses frequentavam escolas não somente para aprender a ler e escrever, mas com a finalidade de ter um preparo maior e ascensão para liderar, administrar e subordinar os demais. O clero por sua vez, dependia das letras para ler as sagradas escrituras e transmiti-las, induzindo assim, os que não sabiam ler, a ter uma crença maior em sua doutrina.

A escolarização burguesa fazia uso das cartilhas, que foram se desenvolvendo e se tornando modelos para os livros de alfabetização.

A cartilha fazia uso do método bá-bé-bi-bó-bu, em que o mais importante era decifrar a escrita, sem atribuir muita importância a ortografia e a compreensão do que estava ali escrito. Esta maneira de se ensinar a ler e escrever das cartilhas é chamada de método silábico, cujo ensino passou a dominar o método alfabético (predominante na Idade Média).

A cartilha passou a existir com o Renascimento, séculos XV e XVI, sobretudo com o uso da imprensa na Europa, época em que a preocupação com os leitores aumenta consideravelmente. Assim, surgem as primeiras “cartilhas”¹ com o intuito de ensinar as pessoas a ler e escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim, que até então era muito utilizado.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

No período pré-histórico o homem comunicava-se por meio de desenhos feitos nas paredes das cavernas. Através deste tipo de representação, trocavam mensagens, passavam ideias e transmitiam desejos e necessidades. Porém, ainda não era um tipo de escrita, pois não havia organização, nem mesmo padronização das representações gráficas.

De acordo com Cagliari (1999) surgiam assim, as primeiras formas de alfabetização:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998, p. 12)

A leitura e escrita historicamente surgiram nos primórdios da humanidade, a partir do momento que o homem aprendeu a comunicar seus pensamentos e sentimentos. Surgiu então a necessidade de registrar as ideias sobre o funcionamento do sistema de comunicação (Araújo, 1996).

Esse processo de registro teve início de maneira prática

[...] com a pintura nas cavernas do período paleolítico; transformou-se na pictografia (registro de ideias por desenhos copiados da natureza com relativo realismo); aperfeiçoou-se com a simplificação desses desenhos, transformando-os em ideogramas (sinais simplificados de desenhos, já sem a preocupação de fazê-los cópias fiéis da natureza) e resultou na criação dos fonogramas (sinais que representam os sons da língua falada), invenção essa atribuída ao povo semita, que habitava a Ásia Menor. (CAGLIARI, 1998, p.13)

Portanto, conforme analisa Soares (2008), na escrita dos dias atuais, o alfabeto com gráfico que se tem, do qual se pode falar das coisas e dos outros, é resultado de longos anos de história da escrita e decorrente de sua necessidade de registrar fatos, ideias e pensamentos.

Portanto, pode-se dizer que o desenvolvimento e a evolução da escrita se deram junto com a evolução da sociedade, devido às observações nas mudanças de governo, nos fatores geográficos, sociais, culturais e econômicos, sendo assim, os registros da história da humanidade foram necessários para garantir o conhecimento dos fatos passados às gerações futuras.

Os povos citados na história da escrita como sendo aqueles que, por alguma razão, ficaram sem fazer uso por um tempo de qualquer sistema de escrita, foram os gregos e os indianos segundo Cagliari (1998).

Pode-se assim dizer que a história não é linear, a necessidade e a invenção da escrita pela humanidade tiveram avanços e retrocessos, mas nem tudo foi assertivo, pois naquele tempo inventar um sistema de escrita e decifrá-lo, era muita audácia. No entanto, movido pela curiosidade, o povo daquela época escrevia nas paredes das cavernas. Assim, o homem da antiguidade passou a pensar a respeito e criar um sistema para decifrar, ou seja, ler aquilo que se escrevia nas cavernas.

Em muitas culturas a linguagem escrita era dominada por uma casta de funcionários ou sacerdotes, o que assegurava o poder através do controle da referida linguagem. Os escribas², sacerdotes do antigo Egito ou Eclesiásticos da Idade Média europeia desfrutavam desse privilégio.

A escrita cretense minóica (ou seja, era chamada assim por ser utilizada pela civilização antiga, na ilha de Creta em uma época que era governada pelo líder Minus) foi usada pela cultura grega micênica até 1250 a.C., quando Micenas foi destruída. Os gregos voltaram a escrever somente 500 anos mais tarde, usando o alfabeto semítico. No vale do rio Indo, houve um sistema de escrita ainda não decifrado que só foi empregado por volta de 2500 a.C. Naquela região, a escrita só ressurgiria muito tempo depois, no século III a.C., com a escrita brâmane. (CAGLIARI, 1999, p. 12)

Observa-se, portanto, que desde a antiguidade havia uma preocupação em relação ao significado dos desenhos e escritos da época. Os homens estudavam um meio de decifrar aquelas imagens, a fim de melhorarem seus relacionamentos sociais, ensinando assim as outras gerações a utilizar aquele sistema. Logo, percebeu-se que primeiro veio à necessidade e depois a invenção da escrita, pois de acordo com fatos historicamente comprovados, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados e ossos, feitos provavelmente para contar o gado em uma época que já os domesticava, sendo esses registros utilizados na troca e venda, representando a quantidade de animais e outros produtos negociados. Assim foi necessário criar outros meios, como os símbolos, além dos números para a comunicação e negociação entre eles, (CAGLIARI, 1999).

Segundo Ferreiro (1996) a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Nesse sentido, torna-se perceptível que o processo de alfabetização possibilita também a aquisição da escrita, viabilizando a habilidade para a leitura, assim como a prática de linguagem. Todavia, a alfabetização assevera ao indivíduo a compreensão do contexto de gêneros textuais diversos mediados pela interação experienciais de práticas de leitura e escrita bem como as peculiaridades e domínios da linguagem evidenciada a partir das inter-relações estabelecidas na concretude de ações que denotam as possibilidades de construção de uma atividade perceptiva e de uma prática social diversa compreendida na especificidade da interação, da transformação e da comunicação. Sendo assim, a linguagem tem a função de promover a comunicação entre os indivíduos, ressaltando que existem várias formas de linguagem. Para, além disso, Soares (2008, p. 31) menciona que “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”.

De acordo com Soares (2008, p. 18) letramento, é, pois o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequências de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Na constatação supracitada, torna-se evidente que o letramento é um processo que o indivíduo adquire após o domínio das práticas de leitura e escrita, o qual possibilitará aos mesmos conhecimentos das práticas sócio-históricas.

Vale evidenciar que essas práticas são versadas no cotidiano como: ler revistas, jornais, preencher formulários, ler bulas de remédios, redigir carta, dentre outras práticas.

Soares (2008, p.9), menciona que o “letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”. Vale ressaltar, que foi com o advento da Revolução Industrial, que ocorreu grandes transformações econômicas, políticas e sociais, onde a alfabetização passou a ser considerada como um conjunto das habilidades relacionadas à leitura e escrita, em função das diversas necessidades das sociedades.

Por essa razão a escrita é um dos fatores importantíssimos nas vidas das pessoas, e com a evidência da mesma, surge à necessidade do indivíduo aprender a ler e escrever como oportunidade para aquisição de informações que certamente proporcionam mudanças que implicam na melhoria na qualidade de vida desses sujeitos.

Para Soares (2008) ela entenderia por escrita propriamente dita à possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entender por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite

reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve.

Além dessas questões postuladas pela autora, a escrita e a leitura possibilitam ao indivíduo uma autonomia para criar o seu discurso, propicia o conhecimento assim como o reconhecimento de sua identidade, promovendo questionamentos da própria escrita. Mas à medida que as pessoas vão aprendendo a ler e escrever, e adquirindo habilidades para essas práticas, um novo fenômeno se aprimora, o letramento, pois não será só saber ler e escrever vai possibilitar uma visão ampla, mas, sobretudo ter conhecimentos das práticas sócio-histórico das sociedades na qual se encontra inserido, assim como ter visão mais alargada de mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Estamos acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar, o que se tornou difícil o reconhecimento de que as práticas de leitura e escrita podem ser adquiridas antes da escolarização.

Dessa forma, temos conhecimentos que algumas crianças antes de ter acesso à escola já possui certa aquisição da leitura e da escrita, vale ressaltar que as mesmas, em sua maioria são advindas de um ambiente letrado, o qual possibilita um maior contato com diversos gêneros textuais como: livros, revistas, jornais. Essas habilidades adquiridas antes mesmo de frequentarem um ambiente escolar desenvolvem contribuições para formação de futuros leitores, assim como uma maior compreensão da leitura e da escrita.

Para realização do processo de alfabetização e letramento faz-se necessário refletir sobre as implicações e possibilidades para que essas práticas se concretizem, sendo assim, destacaremos alguns fatores que contribuem para a ocorrência desses processos: a atuação dos professores, a escola, a família. Tudo isso representa um trinômio para subsidiar a alfabetização e o letramento no âmbito escolar.

Frequentemente o professor é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. No entanto, em toda a história da educação, não atingimos uma intensificação no processo de formação para professores, sendo assim, faz-se necessário que haja investimentos na formação de professores, para a prática de alfabetizar letrando, pois é uma forma de oportunizar esses profissionais de educação quando no desempenho de seu papel, incentivar em sua prática a leitura e a escrita.

Sendo o professor o mediador do processo de educação, o mesmo desempenha um papel fundamental na formação dos educandos, sendo assim, para o educador alfabetizar letrando é um processo desafiador, tendo em vista que ele deve lançar mão de alguns mecanismos que propicie essa ação na escola, sugerindo medidas e metodologias que possibilitem os alunos conquistarem essas práticas de leitura e escrita.

Segundo Cagliari (1998), “ser mediador é uma tarefa que exige do professor conhecimentos claros, precisos e seguros sobre o que pode e deve acontecer durante o processo de alfabetização”. O objetivo de ensinar a ler e a escrever deve estar centrado em propiciar ao estudante a aquisição da língua portuguesa, de maneira que ele possa expressá-la corretamente, cabe ao professor promover meios que estimulem à leitura de

variados gêneros de textos, com diversas variações linguísticas, como forma de apropriação de vários gêneros textuais, para que seja capaz de interferir socialmente em diversas situações que lhe for submetido.

O professor, por exemplo, tem grande influência no processo de construção da escrita; através de suas intervenções ele contribui, significativamente, para a efetivação da aprendizagem. Ele deve saber entender os comportamentos da criança diante de uma situação de letramento e por outro lado estar atento ao que a criança consegue fazer, atribuindo os significados necessários para o desenvolvimento desse processo.

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (SOARES, 2008, p. 58)

Aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade. A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo diversas funções.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 117), a educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado, pelas crianças.

O letramento representa os diversos meios da prática social em que a escrita se faz presente, e, se pensarmos sobre essa perspectiva, de que as crianças vivem em uma sociedade letrada, percebemos que é quase impossível imaginar que durante muito tempo aprenderam decorando e formando palavras desconexas do contexto em que vivem. (SOARES, 2008, p. 72.).

Segundo Soares (2008), o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento obtido de maneira informal, absorvido no cotidiano, fazendo com que o aprendizado deixe de ser automático e repetitivo, baseado na descontextualização⁴.

O entendimento dos usos e funções sociais da escrita envolve a utilização, na sala de aula, de diversos textos e gêneros, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, de modo a possibilitar deduções e descobertas em prol da aquisição do novo conhecimento.

Portanto, acredita-se que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois as pessoas, em todos os momentos, participam, de alguma forma, de algumas dessas práticas, ou seja, desde pequenas estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, etc., iniciando-se no conhecimento desses

materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. (FERREIRO, 1996, p. 71).

Tais experiências serão maiores ou menores de acordo com o contexto em que a criança estiver inserida. Se vive onde a escrita se faz presente, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema escrito.

Para as crianças que possuem pouco acesso ao universo escrito, cabe à escola proporcionar tal contato, oferecendo aos pequenos um espaço diverso, de modo a vivenciarem situações variadas de leitura.

As atividades que o professor realizava fora da sala, como preparação de convites para reuniões de pais, bilhetes escritos aos pais pela ausência de uma criança, confecção de cartazes etc., podem ser partilhadas com as crianças, de modo que percebam os diversos usos da escrita, ampliando aos pequenos o acesso ao mundo letrado e possibilitando a igualdade de oportunidades.

Segundo Soares (2008), os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental, onde ocorre a alfabetização. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitando o processo de aprendizagem do mundo escrito.

Visto que a escrita é uma representação da linguagem, deve-se ver a criança a ser alfabetizada e letrada como alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu, portanto um ser capaz de construir seu próprio conhecimento, desde que haja suporte para tal, podendo assim, já na Educação Infantil, elaborar suas próprias ideias sobre o sistema de escrita.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada.

Na escola, uma forma de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo letrado se dá através da aprendizagem do próprio nome, do qual decorrem vários tipos de trabalho, como, por exemplo, levar a criança a comparar e relacionar a escrita do seu nome com a dos colegas. Outra maneira é levar as crianças a separarem os nomes de meninos e meninas ou até mesmo encontrarem um determinado nome em uma lista. Todo esse trabalho deve estar apoiado no que a criança deve aprender, ou seja, na concepção que a criança tem sobre o sistema de escrita.

O incentivo para conhecer o mundo letrado deve se apresentar já na Educação Infantil, por meio de leituras, para que, mais adiante, na sua vida escolar, as crianças sejam capazes de estabelecer relações, assumir uma posição crítica, confrontar ideias. Quanto à leitura de histórias para as crianças, Soares (2008) afirma que:

Para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja

analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositalmente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes. (SOARES, 2008, p.78).

Além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essas experiências à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos gostam de contar. No momento de trabalhar com crianças menores de três anos, é preciso tomar alguns cuidados para inseri-las neste mundo letrado, como usar imagens grandes, claras e atraentes e o adulto deve dar suporte nessa leitura, nessa inserção.

O desenvolvimento de tais atividades levará as crianças a entender a importância e o funcionamento da escrita em nossa sociedade, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua apropriação. Isso poderá motivá-las a querer conhecer mais, querer aprender a ler e escrever de maneira prazerosa e satisfatória.

O trabalho com as crianças deve partir do cotidiano em que estão inseridas. O professor deve perceber a necessidade da criança e provocar nela o desejo para a aprendizagem. Portanto, as atividades a serem oferecidas devem ser motivadoras, de curiosidades e indagações para futuras descobertas.

[...] fazer um gesto, uma maquete, uma escultura, brincar de faz-de-conta, confeccionar um desenho, uma pintura, uma gravura, fazer um movimento, uma dança, ouvir histórias, elaborar listas, decifrar rótulos, seriar códigos, discutir impressões de notícias de jornal, elaborar cartas, trabalhar com receitas, realizar visitas a bancos, museus e supermercados, conviver e interagir com gibis, livros, poesias, parlendas, ouvir música, é essencial e antecede as formas superiores da linguagem escrita. (FERREIRO, 1996, p. 57).

O ambiente escolar deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever. A sala deve ser bem colorida, provida de materiais diversos como: alfabeto fixado nas paredes, cartazes, livros, revistas, exposição dos trabalhos das crianças etc. Tal ambiente deve ser preparado com atividades permanentes, construção de projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência de atividades pensada de maneira que supra os diferentes níveis de dificuldade. Portanto, trabalhar do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, é essencial para melhor compreensão do mundo pela criança.

A avaliação no processo de alfabetização se dá numa dimensão formativa continuada e terão uma função diagnóstica capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados.

A avaliação é um instrumento importante para reorientar a prática do professor alfabetizador para elaborar seu planejamento, investindo em situações capazes de gerar novos avanços na aprendizagem das crianças.

Nesta concepção de avaliação, duas funções ou ações avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. A função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda a turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades em relação às metas esperadas.

O monitoramento (monitorar o processo de alfabetização significa acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino e resgatar o sucesso dos alunos) tem uma função preventiva e indica o que fazer para que o aluno resgate a oportunidade de aprender, antes que se leve muito tempo para descobrir que não houve a aprendizagem suposta ou esperada.

As situações de avaliação acontecem de forma contextualizada, para que se possa observar a evolução das crianças. É possível aproveitar as inúmeras ocasiões em que as crianças falam, leem e escrevem, para se fazer um acompanhamento de seu progresso. A observação é o principal instrumento para que o professor possa avaliar o processo de construção da linguagem pelas crianças.

Para que a avaliação seja formativa e continuada, recomendam-se a utilização de alguns instrumentos nas práticas de avaliação como fontes de informação sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Destacam-se os seguintes:

*Observação e registro, fotos, gravações, cadernos, fichas descritivas, sondagem, etc.

*Atividades escritas focalizadas nas análises de capacidades essenciais à alfabetização sugeridas nos objetivos e conteúdos dá proposta apresentada ao aluno.

*Auto-avaliação, tomada de consciência pelo próprio aluno de suas capacidades e dificuldades através de conversas e dinâmicas.

*Portfólio⁷, organização e arquivo de registros das aprendizagens dos alunos, selecionados por eles próprios e pelo professor, com intenção de fornecer uma síntese de seu percurso ou trajetória de aprendizagem.

Na alfabetização, quando se acompanha de perto o processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas. Mais do que isso: Criam-se oportunidades de alterar a rota traçada, propor outras formas de organização dos alunos, outras ações ou estratégias de ensino. Pode-se, enfim, replanejar as metas de ensino e corrigir ações inadequadas.

Na atualidade, a sociedade ser letrado significa mudança na condição social e cultural do indivíduo, por influência do uso da leitura e da escrita. Como temos visto ser letrado provoca no ser humano ser crítico e participativo. E esse processo deve se dar com autonomia. Significa contemplar a linguagem em seu nível de compreensão. Cada um terá mais ou menos conhecimento com relação à leitura e a escrita dependendo do seu uso no dia a dia.

Como sinalizado por Soares:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, por que não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (2008, p.24)

A partir da contribuição de Soares, pode-se perceber o quanto é importante e

significativo propiciar às crianças um contato frequente com diferentes tipos de material escrito. Como educadores podemos inserir nas atividades situações em que as crianças tenham contato com revistas, cartazes de propagandas, histórias em quadrinhos, entre outros materiais que sejam conhecidos dessas crianças e que estejam no seu contexto social.

Ainda de acordo com Soares (2004), um leitor letrado formula questões enquanto lê, ou seja, procura no texto as respostas às suas questões iniciais, seleciona trechos que atendam às suas necessidades, faz antecipações, faz críticas, estabelece relações com o seu conhecimento de mundo, considerando o que sabe advindo de outras áreas do conhecimento, reformula suas hipóteses iniciais, enfim, se apropria do texto. Nesse momento, o leitor, apropria-se da língua escrita e promove sua inserção cultural e social.

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico - linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sócio-cultural, política e técnica. (FERREIRO, 1996, p. 60).

O ambiente alfabetizador adequado significa organizar a sala com objetivo de que as crianças a vejam como um lugar de sua convivência, onde existam cantinhos especiais para leitura que contenham todo o tipo de material escrito que possa chamar atenção e dar estímulo. Este local deve incitar as atividades para o professor trabalhar lendo para os alunos, dando ênfase aos textos escolhidos por eles.

Ferreiro (1996) defende a ideia de que o ambiente alfabetizador possa trazer ao cotidiano da criança a linguagem escrita e então poderia contribuir para que essas crianças pudessem ter oportunidades de construir esses conhecimentos. E a alfabetização aconteceria naturalmente.

É muito importante nessa fase da educação infantil colocar à disposição das crianças todo o tipo de material que contenham escritas e que eles apontem estar no seu dia-a-dia. Deste modo eles entenderão o significado dos rótulos e saberão para que serve a palavra escrita.

Porém somente dispor desses materiais num canto da sala não será o bastante para transformá-la num ambiente alfabetizador. É preciso que o professor provoque atividades que incentivem a circunstância, para leitura e escrita. Dessa forma o professor poderá trabalhar pedagogicamente e então conferir os resultados diretamente com os seus alunos. E certamente teremos futuros leitores apaixonados.

Refletir sobre a organização do espaço de aprendizagem exige do professor fundamentação e posicionamento frente à concepção de metodologia diferenciada para o planejamento das atividades desenvolvidas no contexto de construção de conhecimento.

3 CONCLUSÃO

O estudo expresso da alfabetização e do letramento na infância demonstra algumas necessidades de inovações no sentido de preparação em níveis qualitativos do

professor visando atender as necessidades do aluno no contexto escolar.

Sabe-se que o aluno nas suas relações cotidianas entra em contato com uma variedade de informações que permitem ela criar uma leitura de mundo particularizada, e é nesse sentido que a prática pedagógica voltada à educação deve se efetivar, oportunizando o alcance de níveis qualitativos de aprendizagem.

Entende-se que o pensamento de Ferreiro (2000), a respeito da atividade educativa intencionalizada que se expressa na alfabetização da criança deve ser refletida na escola, especialmente no sentido de romper com o caráter mecanicista que ainda perdura em diversas instituições de ensino.

A valorização da interação com o meio social constitui-se em relevante aspecto a ser considerado no processo alfabetizador infantil, especialmente no momento em que as condições sócio-culturais revelam mudanças acentuadas a partir da Segunda metade do século XX, em que a tecnologia da informação e comunicação, colocou maiores e melhores informações a criança, disponibilizando inclusive no seu próprio lar.

Destaca-se que apesar da padronização que em alguns momentos foram assumidos nos processos de alfabetização implementados por algumas escolas, contudo a criança ainda não consegue aprender a ler fazendo uma conexão com a realidade que se apresenta no cotidiano de suas relações sociais.

Assim é necessário o educador ao intervir no processo educativo visando à alfabetização da criança conhecer os condicionantes e os aspectos motivacionais que se convergem, tornando-se empecilho para aquisição de leitura qualitativa.

Visto que a leitura e a escrita apresentam relevância social na vida dos sujeitos é importante que a escola direcione suas ações visando atender qualitativamente as necessidades das crianças e nessa perspectiva.

Cagliari (1999) revela que os aspectos motivacionais do professor são necessários para se estabelecer vínculos de apropriação do saber pela criança, nesse caso a motivação do professor no processo deve ser revelador no sentido de levar a criança condições de desenvolver seu potencial, e dependendo das atividades propostas ela pode ampliar seus horizontes de aprendizado.

Quando as atividades educativas propostas a criança na escola trazem as marcas vividas por elas no cotidiano de suas relações, maiores dimensões qualitativas se revelam e assim, pensa-se que o professor deve ser um profissional inovador, capaz de articular o mundo infantil nas atividades pedagógicas destinadas a alfabetização da criança.

Compreende-se que no momento que a escola define os métodos e técnicas de ensino voltadas à alfabetização da criança, ela deve ter pleno conhecimento da realidade que esses sujeitos trazem a partir da análise das condições de vida na comunidade em que a escola esta inserida.

É comum a escola definir suas estratégias de ensino, segundo orientações expressas nos manuais de ensino que em algum momento orientam e subsidiam o processo educativo, no entanto, estes, não podem ser efetivados na totalidade da escola.

Além disso, é necessária a escola ao promover a alfabetização articular o mundo vivido pela criança, constante de jogos e brincadeiras que estimulam o ato de aprender e para isso há necessidade do professor estar dominado sua prática pedagógica numa dimensão inovadora e possibilitadora da articulação com a realidade da criança.

O rompimento com a homogeneização que a escola pratica de maneira in-

gênea em alguns momentos deve conduzir à atenção as necessidades particulares de aprendizado que as crianças trazem à escola, visando construir possibilidades de êxito no processo educativo infantil.

Especialmente ao definir suas estratégias de ação, deve oportunizar a reflexão no contexto sócio-cultural revelado na sua vida, pois se entende que o aprendizado é construído dialeticamente na relação homem-meio, então há necessidade permanente de repensar práticas pedagógicas supostamente descontextualizadas que se mostrem no ambiente escolar.

As relações que a criança estabelece no cotidiano, ela manifesta na leitura e escrita essas dimensões a escola deve trabalhar, visando oferecer o aprendizado em bases qualitativas e dialógicas, permitindo o alcance do êxito da criança nas séries posteriores, de acordo com o processo de desenvolvimento revelado por ela.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma Perspectiva Social**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2008.

RODRIGUES, R. GONÇALVES, J. C. **Procedimento de Metodologia Científica**. 7. ed. Lages: Papervest, 2014.

A CARREIRA DO PROFESSOR ATRAVÉS DOS TEMPOS

Andreia Nair Gorges¹Renato Rodrigues²Edi da Silva³Giselli Ventura de Jesus⁴Adriano Machado dos Reis⁴**RESUMO**

Este trabalho teve como objetivo apresentar a carreira do professor através dos tempos mostrando seu contexto histórico e como a figura do professor se apresentou em diferentes sociedades ao longo dos anos. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, consultando livros, artigos e sites sobre o tema. Ao final, concluiu-se que a figura do professor continua representando uma importância parte do processo de educação, não sendo substituído por nenhuma tecnologia atual. Mas é preciso que o professor continue a se atualizar para acompanhar as novas tendências da educação.

Palavras-chave: Carreira. Professor. História.

ABSTRACT

This study aimed to present the teaching profession over time showing its historical context and how the teacher's figure appeared in different societies over the years. The methodology used the bibliographic research, consulting books, articles and websites on the subject. At the end, it was concluded that the figure of the teacher continues to represent an amount of the education process and is not overridden by any current technology. But it is necessary that the teacher continue to upgrade to keep up with new trends in education.

Keywords: Career. Teacher. History.

¹ Assistente Social (UFSC), Mestre em Ciências da Saúde Humana (UNC-Concordia), acadêmica do Curso de Direito do Centro Universitário Unifacvest

² Acadêmica do Curso de Pedagogia 8ª fase, disciplina de TCC II, do Centro Universitário Facvest – Unifacvest, 2015. 2.

³ Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do Curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos-UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC- Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenação Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação “lato sensu” UNIFACVEST.

⁴ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, é inegável que vivemos em tempos de crise e transformações. Nesse contexto, o papel do professor é essencial, sendo assim ferramentas novas e ações pedagógicas precisam ser revistas.

O professor se destaca na sociedade através do ensino, sendo que é através dele que podem ocorrer até mesmo transformações, no momento em que se instiga aos alunos e se cria a consciência de questionar e criticar, ultrapassando o pensamento de uma maioria ignorante e aprendam a refletir.

Professores não são meros transmissores de informações. Isto poderia ser feito atualmente por qualquer telejornal, revista e até em uma simples conversa com o vizinho. Professores transmitem conhecimentos e valores que perpetuam ao longo das gerações. “Confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas da nossa educação” (PINSKY, 2008, p. 22).

O professor sempre foi uma figura presente dentro da sociedade, independente da sua época ou tipo de sociedade. A transmissão de conhecimentos sempre foi uma necessidade da humanidade, seja para simples ensinamentos a conservação de culturas inteiras.

Apesar de continuamente existir alguém que centralizava a figura do docente, os moldes do ensino eram sempre modificados, evoluindo de acordo com a época, mudança que atingiu não só professores mas também alunos.

É indiscutível que o ensino é totalmente influenciado pelos fatos históricos, assim como o social, econômico e cultural.

Este trabalho dissertará sobre o professor na Grécia Antiga e Roma, passando pela Idade Média e o feudalismo, culminando com o Iluminismo. A seguir, explora-se o professor na história brasileira até a atualidade.

No primeiro capítulo, vamos conhecer a história da carreira desde os tempos mais primórdios, visto que a figura de um professor sempre foi reconhecida em todos os tempos, culturas e regiões.

Na Grécia e Roma antiga o professor carregava uma responsabilidade muito maior do que simplesmente transmitir conhecimentos. Ele tinha a tarefa de educar suas crianças e jovens para efetivamente participarem da vida e política de suas comunidades. Neste tempo já era possível vivenciar diferenças nas educações dos meninos e meninas, fato que somente mudou muitos séculos depois.

Em seguida o capítulo caminha pela história, chegando a Idade Média, um tempo de sombras não somente sociais mas também na área da educação. A igreja monopolizava aspectos políticos e sociais e somente a mais alta sociedade da época tinha acesso a informações e conhecimento. Ao restante da população, restava trabalhar e pagar impostos.

Esta era das trevas somente se extinguiu com o Iluminismo que trouxe a área educacional de novo a um patamar superior, destacando o conhecimento, artes e a educação em si, transformando não só os cidadãos mas uma era inteira.

O capítulo ruma para a história do professor também no Brasil, passando pela era colonial, na educação centralizada nos jesuítas até os moldes dos dias atuais, baseado na Lei de Diretrizes da Educação.

No segundo capítulo, busca-se dissertar sobre a carreira do professor na atua-

lidade e em como ele trabalha no cenário atual. É possível verificar as dificuldades que o professor enfrenta nos dias de hoje e de como a profissão já não tem mais o prestígio de antigamente, mesmo que sua importância ainda seja inquestionável.

Não se escuta mais jovens comentando que sonham em ser professores. Hoje se busca as profissões que remuneram mais e sem dúvida a carreira de professor não está mais neste rol.

Neste capítulo também, se põe em discussão a formação de professores em massa e de com que qualidade estes profissionais saem para o mercado de trabalho e se eles tem conhecimento da responsabilidade de carregam ao se portarem em frente de turmas inteiras na tarefa de ensinar.

Por fim, no terceiro capítulo, fala-se sobre o futuro do professor, tendo que buscar se encaixar diante de tantas tecnologias, educação a distância e novos moldes impostos pela evolução social.

Como este trabalho vem trazer a história da carreira do professor, natural que se fale de como esta mesma história deve continuar, e de como o presente momento será capaz de influenciar o caminho tomado pela profissão. Deve o professor ficar atento às transformações trazidas pelo atual cenário social e econômico para que possa se atualizar adequadamente e se posicionar frente às novas maneiras de ensinar.

O cotidiano hoje é invadido pela internet, tecnologia e a rapidez de repasse de informações, onde neste cenário, o professor precisa encontrar uma forma de acompanhar os novos modos de ensino, a ponto de poder dar o suporte correto aos alunos que já tiram de letra esta nova era.

Conhecer a história do professor é essencial para que se conheça a estrutura atual com o qual se trabalha e também para se tentar projetar qual o futuro da carreira na história.

2 CARREIRA DO PROFESSOR ATRAVÉS DOS TEMPOS

Primeiramente, é essencial compreender os motivos que levam a humanidade a buscar conhecimento desde os tempos mais primórdios. A necessidade do homem em aprender é um aspecto notável em qualquer época onde os métodos utilizados foram diversos.

A necessidade do homem em aprender é justificada como se cita a seguir: “Integrar-se em um grupo, assimilar e assumir sua cultura é tarefa primordial do ser humano.” (COSTA, 1995, p.63). Este seria um dos motivos no qual a humanidade sempre quer aprender e adquirir conhecimentos, seja por conta própria, seja através da figura de um professor. Neste seguimento também se fala que

O trabalho docente está relacionado à ideia de educação como um processo pelo qual as sociedades transmitem seus costumes, tradições, valores, ou seja, sua cultura e a profissão docente seria o instrumento necessário para a sistematização de transmissão cultural das sociedades, estas que a princípio a faziam somente de forma oral. (CASTRO, 2001, p.1)

O surgimento de um docente guinado os aprendizados é muito mais antigo

do que se pode imaginar. Sua forma como conhecemos atualmente foi se moldando ao longo do tempo, mas foi na Grécia Antiga e em Roma que a figura do professor se concretizou.

A profissão docente como concebemos hoje só se estrutura a partir do século XV, é bem verdade que na civilização ocidental nas cidades gregas Esparta e Atenas e também em Roma tiveram formas próprias de concretização do trabalho docente. (CASTRO, 2001, p.2)

O professor grego ou romano tinha o dever de transformar um simples homem em um verdadeiro cidadão. Seu aprendizado não era limitado a apenas absorver conhecimentos e sim direcioná-los para o bem de toda a sociedade.

A constituição do trabalho docente no seio da civilização ocidental acontece paralela às mudanças na forma de conceber o mundo que acontecem na Grécia ao longo dos séculos registrando-se o surgimento da escrita, da moeda, da lei e da polis. [...] Com o surgimento desses novos elementos, o homem dá início a um novo estágio de seu desenvolvimento o qual se desvincula do divino e abraça o humano que se deixa conduzir pela razão. A educação grega desse período (século XII ao VIII a.C) é voltada para a formação do nobre guerreiro e o educador que surge e o preceptor que tem a responsabilidade por uma educação integral, este por sua vez nem sempre tem uma boa conduta na qual as crianças possam se espelhar. (CASTRO, 2001, p.2)

Havia uma diferenciação na educação entre homens e mulheres, diferenciação que seguiu vários séculos depois, onde além da separação no ensino, as matérias ensinadas também eram diferentes.

Em Esparta [...] as mulheres também recebem educação semelhante aos homens, fazendo com que se diferencie de uma educação restrita ao âmbito familiar. Já em Atenas a educação visava a formação do cidadão da pólis, e acrescenta-se à educação física a formação intelectual que é necessária [...]. As mulheres tem uma educação diferenciada dos homens, no final do século VI a.C. surge as formas simples de escola, as meninas são educadas em casa, no gineceu, onde aprendem afazeres domésticos. Os meninos aos sete anos são retirados das famílias, recebem educação física, musical e alfabetização, neste tempo surgem diferentes educadores onde cada um tem sua função e prestígio social diferente. (CASTRO, 2001, p.2)

Em Roma, o foco dos ensinamentos era um pouco diferenciado da escola grega sendo que

Em Roma, o modelo de educação adotado tem uma postura mais pragmática, ocupando-se com problemas práticos, cotidianos, deixando em segundo plano a contemplação, dedicando-se mais a retórica do que a filosofia. A organização da educação romana começa a partir do século IV a. C., quando surgem as escolas elementares, que se voltam ao atendimento da classe dos comerciantes e artesãos, surge a figura do

lud magister que era o professor primário, na verdade estes professores eram antigos escravos ou algum proprietário falido que abriam “lojas de instrução”, a educação era colocada como mais uma mercadoria dentre as outras para ser vendida. (CASTRO, 2001, p.3)

Depois da queda do Império Romano inicia-se a Idade Média, período que se inicia a disseminação do cristianismo e o trabalho docente é inscrito “em outro referencial filosófico pedagógico” (COSTA, 1995, p.72). A sociedade é orientada pelo pensamento na lei religiosa, a educação passa ser propriedade da igreja que guarda em seus mosteiros onde somente religiosos tem acesso a herança greco-latina, assim, a Idade Média é marcada pelo controle da Igreja sobre a sociedade em que nem nobres ou servos sabem ler. As escolas romanas que ainda existiam funcionavam precariamente, os funcionários Leigos do Estado são substituídos pelos religiosos que sabem ler e escrever. (CASTRO, 2001, p.4)

Com a chegada da Idade Média, a igreja tomou conta de vários aspectos da sociedade se tornando soberana e influenciando o estilo de vida das pessoas.

A sociedade se dividiu em classes bem definidas e uma injustiça social enorme se instalou onde os ricos cada vez mais detinham bens e os mais pobres viviam a mercê de seu senhor feudal.

Após este período, ocorreu uma explosão de conhecimento, que se caracterizou pelo Iluminismo. “Com o Iluminismo há a aceleração do moroso e complexo processo de transição do modo de produção feudal para o modo capitalista.” (LEÃO, 2008, p. 72)

O Iluminismo foi o responsável pelo termino desta Idade das Trevas do feudalismo, que abriu os olhos da sociedade para novos ensinamentos e novos saberes, acabando com o poder do senhor feudal e restringindo a igreja a participação apenas religiosa no âmbito social. “Desse Modo, no momento em que o senhor feudal vai sendo suplantado, a igreja vai perdendo o poder absoluto, e passa por uma crise profunda.” (LEÃO, 2008, p. 72)

Para os filósofos Iluministas a educação não podia ser subordinada à religião, aos modelos medievais, aos jesuítas e aos interesses da aristocracia, pois ela deveria ser laica.

A pedagogia, por sua vez, desprende dos modelos tradicionais, medievais, tornou-se analítica capaz de decifrar o segredo da infância, as capacidades cognitivas e tornou-se também experimental com estudo científico sobre as capacidades de aprendizagem e crescimento físico. A educação se tornou cada vez mais próxima com a sociedade, busco integrar-se com a sociedade. (LEÃO, 2008, p. 74)

Esta revolução social trouxe à tona a questão da educação, tirando a sociedade da submissão e das trevas do conhecimento, permitindo que o cidadão realmente comece a participar e a crescer como membro de sua sociedade.

Segundo Boto (1996) a partir da revolução a escola passa a ter um papel preponderante. A introdução destes novos rumos que a sociedade deveria seguir, a partir de então, deveriam ser colocados aos homens por

meio da educação. Assim, a escola será constituída como instrumento vital para a conscientização das novas gerações, sendo que nas palavras da autora ela é '[...] capaz de imprimir na alma dos novos cidadãos o registro da sociabilidade inédita que recriaria os costumes, os hábitos, os valores e a própria tradição [...]' (LEÃO, 2008, p. 75)

Voltando os olhos para o cenário educacional brasileiro, “em 1549, chegam ao Brasil os padres jesuítas, com eles tem-se o início da história da educação em nosso país; durante dois séculos – XVI e XVII – eles foram praticamente nossos únicos educadores.” (CASTRO, 2006, p. 3)

Interessante verificar que nem todos tinham acesso aos mesmos ensinamentos, existindo claramente uma divisão entre os sexos. As mulheres eram confinadas em casa e deviam aprender somente sobre afazeres domésticos. Pensava-se que sua função se resumia a casa e criação dos filhos e não havia motivo para que aprendessem além disso.

A educação feminina nesta época era restrita às boas maneiras e às prendas domésticas e à elite cabia a preparação para o trabalho intelectual segundo o modelo religioso. Em relação aos professores, que eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos, os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo: selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. (CASTRO, 2006, p.3)

A Revolução Francesa que modificou o modo de pensar não só na França, mas também em muitos países, teve reflexo também no Brasil. Foi nesta época que nascem a ideia da Escola Normal, destinava a formar oficialmente professores. “A Lei de 15/10/1827, que mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelecia exames de seleção para mestres.”

Os professores agora eram instruídos e não eram apenas figuras experientes transmitindo conhecimentos aleatórios.

As primeiras escolas normais eram destinadas apenas aos elementos do sexo masculino, excluindo o sexo feminino. Aliás, mecanismo de exclusão do saber refletiam-se descaradamente no currículo, que para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos.”(CASTRO, 2006, p.6)

A partir de 1930, o país passa por profundas transformações político-econômicas e sociais. Com a crise internacional da economia, a sociedade que se pautava no modelo agrário-rural urbaniza-se e industrializa-se, ocorre a aceleração do capitalismo industrial e a introdução de novas formas de produção, gerando cada vez mais a necessidade de os operários terem um mínimo de instrução para operar as máquinas. (CASTRO, 2006, p.7)

Apesar de as Escolas Normais representaram grande avanço durante a Repú-

blica, elas não eram reconhecidas ou organizadas pelo Governo federal até 1946. Neste ano foram fixadas normas nacionais para a implantação de escolas em todo território nacional.

A partir de 1970, com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/91, o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso. (CASTRO, 2006, p.8)

Em 1996, promulgou-se a LDB 9.394 que extinguiu a Escola Normal em nível secundário, onde surgiu a formação de professores mais semelhantes com a que conhecemos hoje chamadas de Escolas Normais Superiores.

3 PROFESSOR NA ATUALIDADE

Como se pode verificar no capítulo anterior, o professor em sua carreira se modificou juntamente com a sociedade no qual estava inserido, fazendo parte das transformações da humanidade.

Atualmente a sociedade vive em tempos de pressa, movidos pela tecnologia que nos rodeia e parece ser base para tudo. Esta mesma tecnologia com certeza atinge o setor da educação e os modos com o qual se molda o ensino de hoje em dia.

Juntamente com esse boom da tecnologia, a sociedade apresenta ter outras prioridades e necessidades. Isso faz com que outras profissões atinjam destaque social e conseqüentemente são vista com maior prestígio. Formações em medicina e Direito tem status. Mas outras carreiras como Engenharia, Administração e outras voltadas justamente para áreas de tecnologia estão em foco na sociedade atual.

Já é muito raro ouvir de um jovem que seu sonho é ser professor. O estigma de que professor não é reconhecido ou é mal remunerado já aparecem constantemente nos comentários dos jovens.

Um dos maiores desafios da Educação brasileira — no curto, médio e longo prazos — está, sem dúvida, relacionado à formação de professores e, em especial, à valorização da carreira do magistério.

Hoje, apenas 2% dos jovens querem seguir a carreira docente, e sobram razões para isso: salários injustos, ausência de planos de carreira, o descaso ou a pouca prioridade dada aos cursos de licenciatura pelas universidades — normalmente, tratadas como os “primos pobres” dos bacharelados — e as difíceis condições de trabalho nas escolas e, muitas vezes, no entorno delas. Assim, não surpreende o desinteresse dos jovens brasileiros em seguir essa carreira tão importante para qualquer país que deseja ter um futuro sólido e saudável. (RAMOS, 2013, p.1)

Ainda nesta mesma linha, falando sobre o pouco destaque da carreira do professor, tem-se que:

A primeira razão é a baixa remuneração, sob quaisquer critérios de comparação. Podemos pensar no mais direto, que não leva especificamente em consideração a importância social do professor, mas tão-somente o equipara com outras profissões que requerem a mesma escolaridade. Pois bem: um professor no Brasil ganha 40% a menos do que a média de outros profissionais para os quais se exigem o mesmo nível de formação. De acordo com os dados da Pnad/ IBGE (2009), um professor ganha, em média, R\$ 1.800,00, enquanto outros profissionais com a mesma escolaridade ganham R\$ 2.800,00. Faltam também bons planos de carreira. Um olhar mais atento logo perceberá que boa parte das redes de ensino no Brasil não tem um plano atrativo para essa juventude, que a desafia a avançar e a crescer. Mais do que isso: é preciso lembrar que as condições de trabalho — que compõem a cesta de atributos de uma escolha profissional — também são muito desestimulantes. Lamentavelmente, a violência vem crescendo nas escolas e também contribui para afastar os jovens do magistério. (RAMOS, 2013, p.1)

É preciso então começar a questionar o motivo no qual a profissão tece tanto declínio social. A educação em si não seguiu a mesma linha pois nunca se incentivou tanto o aprender. A criação de muitas escolas a distância e até mesmo virtuais são a prova de como o ensino tem sido valorizado.

O atual quadro do professorado brasileiro, segundo o livro, mostra uma imagem de desprestígio perante a sociedade. Além disso, as intensas cargas de trabalho e a desarticulação dos processos de reformulação dos sistemas de ensino têm facilitado estados doentes, desqualificando ainda mais, as impressões deixadas pelos profissionais em seu contexto histórico. (LIMA, 2012, p. 709)

Mas como mostrar que o professor ainda continuar a ser parte essencial neste processo? “O processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente).” (NÓVOA, 1995, p.14)

Como já foi citado, o ensino atual tem sido muito valorizado e isso criou a expansão de escolas e até mesmo de maneiras novas e mais tecnológicas de ensinar.

Isto acaba por criar uma nova preocupação na área da educação, como a formação em massa de novos professores e a qualidade deste tipo de ensino.

Dentro das políticas públicas educacionais, a questão da formação e valorização dos professores tem sido um desafio, verificando-se que nos últimos vinte anos houve ampliação das redes de ensino, o que em consequência deveria ser ampliado o quadro de docentes com formação adequada. (CASTRO, 2001, p. 7)

É indiscutível que a visão governamental na área da educação não é a melhor possível atualmente, faltando a injeção de recursos adequados e aplicando nos pontos mais precários. Isso provoca um desequilíbrio dentro da classe de professores como citado abaixo.

O Censo do Professor revela um quadro de profundas desigualdades regionais, que configuram tanto em relação à formação quanto a remuneração dos professores, que só confirmam a necessidade de políticas que promovam melhor a equalização na distribuição dos recursos e garantam a oferta do ensino público, um dos objetivos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, FUNDEF. (CASTRO, 2001, p. 7)

Portanto, atualmente a posição do professor na sociedade luta para sobreviver e garantir sua importância dentro dos processos de ensino, pois o fato de que sua figura é essencial ainda não mudou e não se pode admitir que tal posição social, responsável pela formação de todas as outras profissões seja excluída ou diminuída no quadro atual.

4 FUTURO DA CARREIRA DOCENTE

Apesar da impressão de que a profissão de professor passa por um momento de desvalorização, onde até se questiona se no futuro haverá necessidade da figura do professor, é preciso acreditar que a situação pode ser modificada e que os rumos tendem a ser diferentes.

Muitos profissionais da área acreditam que o professor ainda representa a base de qualquer molde de ensino, não sendo uma figura totalmente dispensável.

Pensar que a tecnologia pode substituir o professor é uma ilusão, pois nada é capaz de substituir a visão humana do ensino, neste caso representado pelo docente. É preciso usar a tecnologia como uma ferramenta de avanço e ajuda no processo de aprendizado.

O profissional da educação de hoje precisa entender que ser ligado à tecnologia, internet, e novas tendências pedagógicas. Além disso, o professor precisa ser polivalente, pois num mundo globalizado, onde os estudantes têm acesso a todo tipo de informação, não há mais espaço para professores que se limitam a ensinar apenas os conteúdos da sua disciplina sem considerar como este conhecimento está ligado a outras matérias e sofre influências das mesmas. O professor que hoje trabalha procurando essas qualificações com certeza está num processo avançado de adaptação para ser um melhor profissional do futuro. (LIMA, 2012, p.1)

Esta é a prova de que não se precisa ter medo das novas tecnologias, pois elas podem ser usadas a favor do ensino, basta que o professor esteja aberto a expandir o conhecimento para fora da sala de aula, usando estas ferramentas atuais como complemento dentro no ensino e não como desvio do foco.

O professor será o agente chave da escola reinventada. À medida que a aquisição de saber se torna mais e mais um processo de exposição a uma multiplicidade de oportunidades de aprendizagem, essa exposição múltipla torna-se um motivo de sobrecarga cognitiva, se não de total perda de referências. Uma das principais funções da cultura é a de operar como filtro altamente selectivo na nossa estruturação de

visões do mundo e na nossa protecção contra sobrecargas cognitivas. A solução para superar estas sobrecargas situa-se ao nível dos processos de contextualização oferecidos pela cultura. (FIGUEIREDO, 1995, p.2)

Para isso, é preciso que o professor se comprometa a participar de atualizações em sua área, que permita abrir sua visão para as questões nos quais trabalha com os alunos e que permita utilizar de novas possibilidades dentro do ensino.

Pensando nisso, já se encontram muitos programas com esta finalidade e com foco para os professores.

O Ministério da Educação, diga-se de passagem, vem procurando reverter este quadro. Um exemplo desse esforço veio com a implantação do programa Reuni para as universidades federais, com foco na formação de professores. Nessa mesma linha, implantou a Universidade Aberta do Brasil e a Plataforma Freire vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (RAMOS, 2013, p.1)

Este apoio no formato de programas do governo ou até mesmo vindo de instituições particulares é essencial para que se motive a equipe de docente que atuam hoje na rede de ensino, de modo a garantir que o ensino progrida junto com as novas tecnologias aparentes.

Temos já experiências no Brasil que podem ser paradigmáticas nesse sentido, como a que começa a ser implementada pelo MEC, o governo do Estado do Pernambuco e a Universidade Federal do Pernambuco, programa que pretende ser uma mudança de paradigma e pode ser resumido nos seguintes eixos: formação interdisciplinar, uso intenso de novas tecnologias (incluindo laboratórios de produção e uso de games com fins educativos), ampliação da articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas, ou seja, entre teoria e prática; exploração de diferentes espaços de aprendizagem, como laboratórios e museus de ciência; introdução da residência docente, no lugar dos atuais estágios; foco na prática docente em escolas de tempo integral, nos períodos de contraturno; acompanhamento desde o Ensino Médio, com um programa de bolsas de iniciação à docência. (RAMOS, 2013, p.1)

Por fim, nota-se a real necessidade de se garantir que o futuro da profissão docente seja preservado, mas isto não depende somente dos alunos ou do governo. É preciso que o professor também se motive e procure atualizar-se a ponto de que esta motivação seja compartilhada com os alunos e que se possa aproveitar as melhores ferramentas para melhor ensinar.

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi pesquisar sobre a história da carreira do professor, conhecer a situação atual da profissão e por fim projetar o futuro do professor e quais as necessidades que deverão ser atendidas para que a valorização do professor se mantenha ao longo dos tempos.

Em um primeiro momento, apesar da figura do professor existir desde os tempos mais remotos, a bibliografia encontrada foi escassa sobre o histórico da carreira do professor. Poucos autores tratam o tema com profundidade e por isso foi necessário buscar fontes mais abrangentes sobre o professor para então tentar encontrar informações históricas. Mesmo assim, encontraram-se informações sobre todos os tempos, desde Grécia e Roma, até os dias atuais.

Na profissão da atualidade, foi possível conhecer os aspectos sociais que modificaram esta profissão ao longo dos tempos e saber que a profissão tem agora um prestígio diferente dos anos passados e não um menor prestígio como se pensava antes da pesquisa.

Com o advento da tecnologia, e com o nascimento de muitos outros canais voltados ao ensino, em sua maioria envolvendo tecnologia, como o ensino a distância, pensou-se que a figura do professor poderia se extinguir e ser substituído por modelos virtuais. Com este trabalho, esta hipótese foi desconsiderada, visto que a tecnologia existe sim mas ela pode ser usada para ampliar a atuação do professor em sala de aula e agir como um complemento durante o ensino, basta que o professor também se habilite para fazer uso deste tipo de ferramenta.

Concluindo, o trabalho expõe e dá ênfase ao professor, independentemente da época ou do tempo, pois se entende que nenhuma outra profissão pode existir se em algum momento não houve a presença de um professor, transmitindo conhecimento e construindo indivíduos completos.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira Castro. **A valorização docente na perspectiva histórica e atual.** Revista Virtual de Iniciação Acadêmica da UFPA, Vol. 1, nº1, março 2001.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos.** VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro – RJ.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** – Porto Alegre: Sulina, 1995.

FIGUEIREDO, A. Dias de. **O futuro da educação perante as novas tecnologias.** Departamento de Engenharia Informática, Universidade de Coimbra. Revista Forum Estudante, 1995.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **A influência do iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania.** Diversa, Ano I – nº2, Jul. 2008.

LIMA, Cintia Lucia de Lima. **Trajatória do sistema educacional através das configurações da profissão docente no Brasil.** Cadernos de História da Educação – v.11, n.2, jul./dez. 2012.

LIMA, Ednalva Cristiane de Abreu. **Quais as tendências para o futuro professor?** PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online, 2012. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/19414/quais-as-tendencias-para-o-futuro-do-professor#ixzz3k8k7X5G1>. Acesso em 28/08/2015.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** In: Teoria e Educação. (Org.) Profissão professor. 2ªed. Porto: Porto, 1995.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da Cidadania.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAMOS, Mozart Neves. **Os desafios da formação de professores.** Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/17-valorizacao-professor/analises/os-desafios-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 21.07.2015

EDUCAÇÃO NO CAMPO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIADA

Ana Carla Amarante Andrade¹
Renato Rodrigues²
Alexandre Antunes Ribeiro Filho³
Daniela Waltrick de Sousa⁴
Fábio Macedo de Castro Faria⁴

RESUMO

O presente artigo faz um breve resgate da história da educação do campo no Brasil, e o conceito da prática pedagógica no contexto das escolas multisseriadas, pontuando as dificuldades que foram e ainda são encontradas pelos povos do campo na luta por uma educação de qualidade. Ser educador nas classes multisseriadas vai além do transmitir conhecimento, além do ser professor, pois a sua prática não é somente pedagógica, é social. Isso porque ela interfere nas questões de famílias, comunidades, dos movimentos sociais e de outras organizações. O estudo baseia-se nas leis que asseguram a prática dessa educação e minha experiência como docente numa classe multisseriada.

Palavras-chave: Educação no Campo. Escola Multisseriada. Professor

ABSTRACT

This article makes a brief review of the field of education history in Brazil, and the concept of teaching practice in the context of multigrade schools, pointing out the difficulties that were and still are encountered by people of the field in the fight for quality education. Being an educator in multigrade classes goes beyond imparting knowledge, in addition to being a teacher because their practice is not only educational, it is social. That's because it interferes in the affairs of families, communities, social movements and other organizations. The study is based on the laws that ensure the practice of this education and my experience as a teacher in a multisseriate class.

Keywords: Education in the Countryside. School multisseriate. Teacher.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia, 8ª fase, Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Centro Universitário UNIFACVEST.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do Curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da Revista Synthesis e Ensaios Pedagógicos - UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC-Atividades extracurriculares Complementares/UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisas dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenador Educacional, de Sociologia aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor Titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação "lato sensu" UNIFACVEST.

³ Biomédico, Gestão Ambiental, Mestre, Doutor – UNIFACVEST.

⁴ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o referido tema se deu no momento em que iniciei minha docência em uma escola do campo, momento este em que meu encantamento surgiu pela forma da organização do currículo da prática pedagógica, forma na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, ensinando alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

E com esse contato direto na prática que meu interesse aumentou, pois tínhamos com os professores uma relação direta entre aluno, comunidade, família e Secretaria Municipal de Educação, assim todos juntos conseguíamos lutar e batalhar pela estrutura do prédio escolar e por uma educação com qualidade e principalmente a dificuldade em trabalhar com mais de uma série em uma mesma sala de aula nas classes multisseriadas que Correia define como:

(...) espaços educativos em que um só professor ou professora atua ao mesmo tempo e no mesmo espaço atendendo educandos e educandas das quatro séries iniciais do ensino fundamental e até mesmo da educação infantil. Esses docentes acumulam várias funções: faxineiro, merendeiro, líder comunitário, diretor, etc. (COREEIA, 2008, p.34)

É uma realidade que encontramos no nosso dia a dia. E assim para um maior conhecimento sobre a Educação no Campo: Prática Pedagógica do Professor em classe Multisseriada, realizei pesquisas através de artigos da internet, autores que destacam em seus escritos a experiência e culturas do sujeito da escola do campo. (Munarim, Caldart e Freire), livros incluindo a LDB/9394-96 e Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica. 3 O campo é o lugar do sujeito que trabalha a terra, que vive dela, anuncia a ideia de propriedade. No processo de trabalho, o sujeito constrói a sua visão de mundo e ao transformar a natureza transforma a si próprio. Esse campo expressa uma relação homem e natureza.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.71)

A partir daí podemos afirmar que a luta dos trabalhadores do campo teve presente em nosso país desde a colonização. Nesse sentido, entendemos que a Educação no Campo é herdeira dessas lutas, que, no entanto, as configurações que ela expressa atualmente é o fruto da luta pela Terra realizada pelos movimentos sociais do campo no fim dos anos 1980.

Voltando um pouco na história para compreender e interpretar melhor a história da educação no Brasil com foco nas escolas multisseriadas inseridas no campo, se inicia com a chegada dos portugueses e jesuítas.

O nosso território brasileiro era compreendido por povos indígenas que possuíam formas particulares de organização social, política, econômica e cultural.⁴ Com

o processo de colonização do Brasil e exploração das terras, a figura dos padres jesuítas surge com a missão de evangelizar e catequizar os indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar valores e princípios cristãos, ou seja, viram-se, então, diante da árdua tarefa de civilizar seres exóticos, cuja essência humana admitia com certa desconfiança e pouca convicção, através de formas alternativas de ação pedagógica.⁵

Nesse período nem se discutia sobre escola multisseriada, o destaque era para a educação destinada às elites e que estava a cargo dos jesuítas, dedicados ao ensino propedêutico, clássico, humanista e de cunho literário e formativo oferecido principalmente à aristocracia rural, aos nobres e aos “burgueses abonados”, compatível com os “interesses da Igreja e da sua Ordem”, possibilitando ao alunado optar pela formação sacerdotal, ou prosseguir seus estudos na Europa. Os jesuítas prepararam, na Colônia, um sistema de ensino nos conformes europeus, denominado de Ratio Studiorum. Este plano de estudos, segundo Saviani (1998).

O predomínio da educação jesuítica permaneceu no Brasil até 1759, quando os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal - Sebastião José de Carvalho e p.17) , tratava-se de um plano universalista e elitista. Universalista porque deveria ser adotado por todos os jesuítas, e elitista porque se destinava aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros, contribuindo assim para a conversão dos colégios jesuítas em colégios para a elite colonial.

Com a expulsão dos jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. Essas aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e eram organizadas em espaços físicos oportunizados pelos professores em uma sala de sua casa ou numa sacristia, que após efetivarem a matrícula e o funcionamento da “escola”, recebiam o pagamento mensal oriundo de um imposto chamado “Subsídio Literário”, criado com esta finalidade. Régias, pois era entendida como aulas isoladas.

Neste mesmo período com as controversas que havia no mesmo, surgiu o método Lancaster consistia em um sistema de ensino:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (SAVIANI, 2008, p. 128)

A adoção dessa forma de ensino oportunizou avaliações contraditórias nos documentos da época, o que resultou em discussões divergentes em relação ao método.

Os relatórios dos ministros do império e dos presidentes das províncias evidenciavam as carências do ensino, e o “abandono total da instrução pública elementar pelo Estado” (XAVIER, 1994, p. 62), mas enalteciam a possibilidade de instruir um número relativamente grande de pessoas a um custo muito baixo.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

E assim com a industrialização e o desenvolvimento da agricultura brasileira, vividos durante o fim dos anos de 1950 aos 1970, ficou sob comando dos latifundiários. Esse caráter trouxe grandes consequências de empobrecimento na população rural e com isso teve a saída do homem do campo para a cidade.

No fim dos anos 1960 e durante 1970, com o apoio da Com da CPT, fortaleceu a organização e composição nacional de movimentos sociais do campo ao longo da década de 1980, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em 1960, a LDB 4024/61, deixou a educação rural a cargo dos municípios. Aparece as primeiras contribuições de Paulo Freire, no qual buscou valorizar, por meio de suas propostas, o sujeito do campo (alfabetização de adultos). Com a LDB 5692/71, momento de estagnação da educação rural.

Durante os anos 1970, com o desenvolvimento econômico adotado no regime militar, aumenta a luta de posseiros e seringueiros criando conflitos por terras, conflitos estes geradas pela construção de hidrelétricas espalhadas pelo país, além do mais a expulsão de trabalhadores do campo pelo aumento do cultivo de grãos, como a soja que era cultivada para a exportação.

Outras lutas também fizeram parte nesse período, como a greve dos assalariados rurais, destacando-se a luta dos pequenos agricultores pelos preços baixo dos produtos cultivados. Com a LDBN. 9394/96 são estabelecidos vários artigos – 23,26 e 28, com orientações para atender esta realidade, levando em conta seu contexto, sua cultura, seu espaço, seu modo de viver políticas públicas educacionais que ainda continuavam muito precárias. Em 1990, são efetivados os primeiros debates, movimentos para pensar a educação pública a partir do mundo do campo.

Tendo em vista o histórico da educação rural, que promoveu aos trabalhadores do campo um acesso à escola sempre em segunda ordem, desconectado com os interesses e necessidades desses sujeitos, esses movimentos também passaram a se questionar: a escola era para crianças, jovens ou adultos do campo? Assim, foi se construindo a convicção de que não poderia ser qualquer escola, ela precisava estar voltada ao contexto do campo, do trabalho e das diferentes manifestações da vida nele presentes.

Portanto uma proposta de educação que buscasse transformar a realidade em busca de uma superação. No interior dessas mobilizações no campo, foi realizado de 28 a 31 de julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST e apoiado por entidades como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a

Universidade de Brasília (UnB).

As Escolas do Campo espalhadas nos mais diferentes recantos desse país e influenciadas pelo contexto de mobilização vivido, estavam realizando práticas que buscavam associar o processo educativo aos interesses dos trabalhadores do campo. O I ENERA, ao reunir algumas dessas experiências, explicitou a efervescência existente, demonstrando a sua importância. Esse fato levou as entidades parceiras do evento a desafiar o MST6 a “levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. (CALDART, 2012, p. 258). Naquele momento, foi assumido o compromisso na realização de uma conferência nacional. Assim, já em agosto de 1997, iniciam-se as discussões preparatórias para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que viria a ser realizada um ano após o ENERA7, no período de 27 a 30 de julho de 1998, em Luiziana, Goiás.

O MST, a UnB, a CNBB, o Unicef e a Unesco foram as instituições promotoras desse encontro, que reuniu movimentos e organizações do campo de todo o país, sujeitos envolvidos com a educação de diversos segmentos dos trabalhadores do campo, entre eles os educandos e educadores do MST, da agricultura familiar, dos indígenas, dos povos da floresta, dos ribeirinhos, quilombolas, dos sindicatos de trabalhadores rurais (ANHAIA, 2011). É exatamente por esse processo vivenciado após o I ENERA que Munarim (2008) afirma que a “certidão de nascimento” do movimento de âmbito nacional pela Educação do Campo é a carta dos manifestantes do I ENERA. Outras conquistas foram ocorrendo após a I Conferência, motivadas pela continuidade na realização de ações articuladas entre os movimentos e instituições. Um exemplo disso foi a aprovação, no Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CEB n.º 1, em 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nesse contexto, com um processo de reflexão mais aprofundado, as discussões passam a pautar a Educação do Campo em todos os níveis do ensino, não se restringindo apenas a Educação Básica, isto porque o pressuposto é de que os trabalhadores do campo têm direito ao acesso da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ainda no ano de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)8, considerado uma importante conquista dos trabalhadores do campo, especialmente dos assentados da reforma agrária.

Grandes desafios do século XXI quanto à efetivação da educação do campo. Muitas escolas foram retiradas das proximidades da comunidade e localizadas na sede dos municípios, e a escola privilegia somente a cultura do urbano. Isso tudo por modo de resistência por parte dos educadores que não se identificam com o campo, é dever de o município priorizar as escolas que possuem características de vida do campo, e proporcionar o questionamento a reflexão, despertar a consciência.

Desmistificar o conceito de “escolinha rural”, “professor (a) do interior.” Contemplar instrumentos que apoiam pedagogicamente novas práticas pedagógicas, projetos de Educação Profissional no campo, também desenvolver processos educativos, que gerem a emancipação humana. Pensar a educação a partir do mundo do campo e para o campo, levando em conta seu contexto em termos de cultura, maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, modo de vida, organização familiar, trabalho, amparados pelo artigo 28 da LDB/9393-96, que estabelece: a oferta da educação básica para população rural deve ser adaptada, adequada as suas particularidades da vida rural

de cada região (com metodologia, avaliação calendário diferenciados).

Quanto ao professor ele deve identificar-se com o meio, ter disposição para pensar e fazer diferente é necessário que o professor seja sujeito, sintá-se sujeito e queira ser sujeito do processo pedagógico é envolver-se na interdisciplinaridade o professor deve definir os conhecimentos locais e científicos a serem trabalhadas, bem como as estratégias metodológicas, avaliação contínua, diagnostica, proposta para cada momento pedagógico em diversas maneiras.

Contudo, o principal argumento a ser observado no momento é que além de todas as lutas e toda a estrutura da Educação do Campo, o ensino e a aprendizagem sejam repensados e que os currículos sejam adequados com a realidade do campo possam além de garantir o direito do povo do campo à educação que este ensino seja de qualidade e que produza conhecimento no dia a dia do aluno do campo.

EDUCAÇÃO NO CAMPO

A expressão “Educação no Campo” apareceu pela primeira vez em um documento oficial normativo no ano de 2008, na Resolução CNE/CEB n.02, de 28 de abril. Esse instrumento de Conselho Nacional de Educação Básica, bem como e principalmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em abril de 2002, incorporadas proposições do “Movimento de Educação do Campo”. O artigo 1º da Resolução nº02, de 2008, define que:

A Educação no Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produção da vida- agricultores, familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.(MUNARIM,2008, p.57)

Dessa maneira, efetiva-se esse direito a educação, e reforça o refletir sobre a prática do professor em sala de aula. Sabemos que existe uma diferença na prática pedagógica do professor da escola no campo diante da prática do professor atuante na cidade. É visivelmente significativo o comportamento educativo e até mesmo social dos alunos entre essa prática.

É preciso esclarecer que a definição de escola do campo tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo. Essa definição está referendada no parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

A escola do campo deve corresponder à necessidade da formação integral dos povos do campo. Para tal, precisa garantir o acesso a todos os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial), de acordo com o artigo 6.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e não apenas se restringir, como usualmente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os educadores ligados ao MST, a educação que se dá no campo deve fazer sentido na vida do educando e no seu cotidiano.

O professor e o educando, devem compreender o ambiente no quais estes vivem, suas vidas, seu trabalho, sua cultura e as relações sociais engendradas nesse meio. Partindo deste princípio é que os educadores ligados ao MST encaram a educação para o sujeito do campo como uma possibilidade que eles têm de expressar seus interesses e necessidades e não somente reproduzir os valores do meio urbano.

Por esta razão a luta por uma educação específica, com currículos específicos, e uma pedagogia específica para o meio são consideradas essenciais para que o sujeito do campo possa vir a fortalecer ainda mais sua identidade de sujeito rural, problematizando seus valores, sua cultura, seu cotidiano e, suas vivências dentro da sociedade e, assim poder pensar para além da escola rural tradicional, que não tem buscado a inserção desse sujeito do campo como produtor do conhecimento.

Nesse sentido, reivindica-se o acesso a todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, como forma de desenvolver esta pedagogia a luz das palavras de Paulo Freire, quando este afirma: Percebo que a luta engendra um sabor em certo nível. Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo que se luta, há uma noção de remover obstáculos.(FREIRE, 2001, p. 22)11, ou seja, cabe aos homens transformar a realidade em que vivem e, para tal se faz necessário a práxis, a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para assim poder transformá-lo, por isso a necessidade de uma educação que conscientize o sujeito do campo reforçando, com isso, suas raízes, na busca de uma educação inclusiva e democrática, que os façam refletir, fazendo com que a ação educativa também seja uma ação transformadora e libertadora.

Quando colocamos esses conceitos no panorama da educação popular notamos ainda pelas palavras de Paulo Freire (2001), como este analisa, que o educando se redescobre e descobre o mundo ao mesmo tempo, tomando consciência desse mundo e levando muito mais do que o acúmulo de conhecimentos, pois leva, sobretudo, a reflexão sobre a palavra do educador, assim torna-se necessário lembrar que tudo isso está intrínseco na vivência do educando, na sua experiência e no seu cotidiano.

Nesse sentido a escola no meio rural e a educação no e do campo tem que servir como um ambiente de aprendizagem a partir da experiência e do cotidiano do educando e não apenas como um lugar no qual depositam os sujeitos do campo e que não se faz nada mais, além disso, sem um currículo, um planejamento e um material pedagógico que leve em conta as vivências do sujeito rural. A educação no campo reflete sobre a educação desde a particularidade dos alunos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais. De certa maneira a educação do povo é bem maior do que a escola, mas a escola pode e deve ser um lugar muito importante de formação humana. Um professor que atua nessa área deve saber que quem faz a escola no campo são os próprios sujeitos do campo, organizados e em movimento, mas que é sua tarefa

identificar e ocupar-se das questões específicas da pedagogia escolar.

É importante ressaltar que o campo tem sido um grande gerador de riquezas para o nosso país, por isso não pode ser desvalorizado. E assim, fica as considerações em torno da percepção de quase ausência de políticas públicas que garantam direitos ao homem do campo, principalmente em relação à educação, o que, poderia contribuir para tornar o trabalho agrícola melhor qualificado e mais inserido na produção de mercadorias que tanto se defende.

A dificuldade do acesso à educação no campo resulta de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais em nosso país, que deixou como herança a precariedade no funcionamento das escolas rurais, a infraestrutura, a má formação dos professores e professores formados no meio urbano que não conhece as especificidades do meio rural, os espaços físicos inadequados, entre outros fatores.

Nessa perspectiva podemos constatar que na escola do campo predomina apenas uma concepção, ou seja, aquela que, através da relação cidade-campo dissemina os valores e os conhecimentos contidos no cotidiano urbano, bem como atitudes distintas do modo de vida e da cultura daquela população em relação ao meio rural.

Contudo, mesmo com esses avanços na legislação educacional, a realidade das escolas para a população rural continuava precária. Em seu artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Em relação aos currículos, no artigo 26, estabelece.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma base nacional diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB 9394/96, p. 42).

Na verdade os textos constitucionais abordam a questão, mas não deixam claro, à margem de inúmeras interpretações, não apontando efetivamente uma proposta, como é o caso desta base nacional diversificada. A maioria faz uma abordagem de maneira periférica, tratando as questões de forma superficial. As mudanças, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal objetivo recolocar sobre outras bases o rural e a educação que a ele se vincula.

A discussão sobre a educação do campo e este olhar de novos paradigmas ainda é recente. Nunca houve uma política de educação que contemplou as necessidades do próprio povo do campo. Houve políticas de ação domesticadora e atrelada ao capitalis-

mo. Esta Articulação Nacional surgiu a partir da conjuntura atual, de uma distribuição desigual de renda, que exige transformações sociais urgentes. Estando na esfera do direito, a educação não pode ser tratada como um serviço. Políticas públicas são a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo brasileiro à educação, concomitante com um projeto de desenvolvimento do país. (Caldart, 2002).

Através da Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica Nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo que teve como Conselheira e Relatora Edla de Araújo Lira Soares que, a partir desta data passam a vigorar.

De acordo com o artigo 2. Estas diretrizes [...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...] Em seu parágrafo único está delineando que:

A identidade da escola do campo é definida por sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2002, p.23)

O artigo quatro ao falar do projeto institucional destaca [...] expressão do trabalho compartilhado em todos os setores comprometidos com a universalização da educação [...] direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. O artigo quinto trata das propostas pedagógicas para as escolas do campo afirmando, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

No décimo artigo diz que o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (p. 40). No seu Parágrafo único do artigo doze contempla, os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (p. 41).

Em seu artigo treze afirma que os sistemas de ensino:

[...] observarão, no processo de normatização complementar na formação de professores para o exercício da docência na escola do campo, os seguintes componentes: I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo. II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico [...].(Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo, CNE/MEC, 2002, p.47).

Aborda o financiamento da educação no seu artigo quatorze

O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no art. 212 e no art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos. 68, 69, 70 e 71 e a regulamentação do FUNDEF – Lei N.º. 9424 de 1996 será assegurado mediante 36 cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo, CNE/MEC, 2002,p.51).

E, em seu artigo quinze diferencia o custo-aluno e acrescenta:

[...] diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo o poder público levará em consideração:

II – as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais.
III – remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos arts. 13, 61, 62 e 67 da LDB (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo, CNE/MEC, 2002,p.42/58/60).

Estas diretrizes foram uma grande conquista, pois traduzem muitas das aspirações dos movimentos sociais, sendo proposta pelos mesmos. Entretanto, precisam ser conhecidas por todos para acontecer.

Bernardo Mançano Fernandes ao comentar tais diretrizes diz que:

[...] a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que campo e cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências (FERNANDES, 2002, pp.91-92).

De 02 a 06 de agosto de 2004, em Luziânia/Goias, foi realizada a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, onde participaram representantes dos movimentos sociais, movimento sindical, e organizações sociais de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da educação; das universidades, Organizações Não Governamentais, de Centros Familiares de formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à

educação do campo, trabalhadores e trabalhadoras do campo, educadores e educandos do campo: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas e outros.

Desta conferência nacional foi feita uma declaração final assinada por 39 organizações, onde constam todas as reivindicações feitas pelos participantes da mesma, suas lutas, indicando o que e como fazer para alcançá-las. Foi reafirmada a luta social por um campo visto como espaço de vida, por políticas públicas específicas para sua população e apontou-se os graves problemas enfrentados na conjuntura atual: faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; a infra-estrutura é precária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; os currículos são deslocados das necessidades e interesses dos sujeitos do campo; falta financiamento diferenciado e os mais altos índices de analfabetismo estão no campo.

Na origem dessas iniciativas governamentais em nossa sociedade, é possível identificar diversas articulações e mobilizações da população rural que, através de suas organizações e movimentos sociais, reivindicam novas políticas públicas que garantam não apenas o acesso à educação, mas, fundamentalmente, a construção de uma escola e de uma educação no campo.

No entanto a educação dos sujeitos rurais deve ser muito mais que uma mudança de “educação rural” para “educação do campo”, trata-se de fazer com que a expressão educação do campo seja um dos traços marcantes da identidade de sujeitos Sem Terra, auxiliando assim na continuidade das lutas por mais políticas públicas que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada no lugar no qual vive, torna-se o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país. Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo:

“No, porque o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; e Do campo, pois o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola no campo.

Ensinar em uma escola de campo, em uma sala multisseriada, é um grande desafio para o professor, exige um bom planejamento e uma prática dinâmica para estabelecer uma harmonia educacional e social dentro da sala de aula. Para muitos educadores atuar em uma sala multisseriada é vivenciar a diversidade no dia a dia, é compreender a realidade e a partir dessa, encontrar meios para que todos aprendam de acordo com suas idades e que os conteúdos estejam de acordo com o currículo, porém, dentro das

possibilidades e habilidades de compreensão de cada um dos alunos presentes. Muitas vezes, nessas classes, o educador não realiza somente um papel de professor, em muitos casos ele é responsável pela limpeza escolae e pela alimentação desses alunos. Dessa maneira, a interação entre professor e aluno se torna familiares, resultando em uma convivência mais profunda e conseqüentemente mais positiva na vida educacional de ambos. A escola passa a ser um local amigável, de respeito mutuo e de divisão de tarefas. Normalmente essas classes possuem poucos alunos, mais com uma grande diferença de idades tornando o trabalho do professor muito mais flexível e dinâmico.

Para que o processo de aprendizagem tenha resultados positivos se faz necessário que o professor seja organizado e responsável, pois é ele quem vai dimensionar e orientar a prática educacional e a social desses alunos. E o que se percebe é que os alunos encontram na escola uma perspectiva de vida melhor, demonstrando interesses a todos os conteúdos e atividades diferentes que o professor apresenta.

Muitos alunos dessas classes multisseriadas, nunca saíram do campo, e através do papel do professor eles conceitam as concepções de mundo na visão do próprio professor, pois acreditam que as verdades mostradas através dos estudos refletidos e aprendidos em sala são as verdades absolutas do mundo fora do campo. Por esse motivo é tão importante a prática pedagógica do professor dentro de sala de aula. Os alunos compreendem o mundo que não conhecem através do que o professor lhe orienta, de acordo com os conceitos transmitidos no dia a dia na sala de aula.

Nem todos os alunos que estudam nessas classes compreendem que podem interferir no percurso de sua educação, muitos não acreditam ou não reconhecem que são parte da sociedade. Ser professor é ajudar a colocar as questões da educação como algo necessário tanto para os alunos, como para as famílias. Discutir o direito à educação e o efeito que isso ocorrerá na vida desse povo mostrando a eles que cultivem sua identidade, auto-estima, valores, saberes, que derem continuidades aos estudos além dessas classes, possibilitando um melhor futuro faz parte de nossa atuação docente.

Nessas pesquisas realizadas sobre o tema que compreendem a educação no campo, cito as construções de Paulo Freire, que elabora uma forma de educação interdisciplinar, com o grande objetivo da libertação dos oprimidos, ou seja, a humanização do mundo por meio da ação cultural libertadora, evitando a lógica mecanicista que considera a consciência como criadora da realidade, e o mecanismo objetivista, que considera a consciência como cópia da realidade.

As informações compreendidas na realização desse artigo partem do pressuposto dos autores Murarim e Cardart que estabelecem concepções sobre a prática do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Ambos contribuem nesse processo com suas publicações em livros e artigos estudados e refletidos, autores estes que são reconhecidos em nossa região como precursores importantes da educação no campo. Destacando as visões de Murarim⁹, que caracteriza o Movimento Nacional de Educação do Campo, que se aproxima do que denominamos rede social de sujeitos coletivos do campo. Caldart¹⁰, que destaca a importância de se pensar sobre a política de educação, visando à qualidade de ensino no campo assim como o direito do sujeito a esse conhecimento.

Todos os estudos e bibliografias compreendidas nesse artigo refletem o pensar em formas alternativas de como encaminhar as práticas pedagógicas já existentes nas escolas do campo também é uma forma de rever e prever novas possibilidades educacionais. O diálogo e o encontro com o outro na escola, na comunidade são centrais na

elaboração de uma prática interdisciplinar. A pesquisa é elemento essencial para que o professor aprofunde os seus conhecimentos, ou para que entre em contato com os aspectos da realidade vivida pelos povos do campo. Ela requer observação, experimentação, reflexão, análise, sistematização e estudos para aprofundamento teórico. Esse seria o papel do professor que assume uma classe multisseriada. .

Com Freire, pensamos que ensinar exige pesquisa, paciência e respeito. Em se tratando da educação do campo, a pesquisa é essencial para que se desvelem as relações sociais de produção, os saberes que estão presentes no cotidiano do trabalho, da organização política, da negociação econômica dos produtos. Ao descobrir os saberes da vida cotidiana, o professor terá mais elementos para construir planejamentos de ensino, selecionar textos para estudo, organizar a aula, o processo pedagógico.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, a educação no campo tem a mesma responsabilidade educacional e social quanto à educação nas cidades, e o papel do professor como mediador é imprescindível em ambas. Foi no processo de docência em uma escola multisseriada que tive a clareza de perceber como é importante e satisfatório ser professor, essa experiência proporcionou-me uma bagagem de conhecimentos, pois foi enfrentando esse desafio que aumentou ainda mais minha paixão pela sala de aula.

Lembro-me até hoje como foi meu primeiro dia na escola, com medo do novo, das dificuldades, da interação, da convivência com alunos e familiares, dessa diversidade de idades e de ambientes. Mal sabia eu que as dificuldades ainda estavam por vir, como trabalhar em uma sala multisseriada?, de que maneira planejar minhas aulas?, individuais ou coletivas?. Sem falar nas famílias, na realidade daquela comunidade.

Os alunos me observando, com esperança de encontrar conhecimento e perspectiva de vida. Mas, enfrentando cada dia, conhecendo os alunos, as suas angústias, os seus sonhos, fui compreendendo a realidade e encontrando a maneira correta de mediar conhecimento, de participar da vida educacional e construir com eles concepções de mundo partindo da tão sofrida realidade daquele povo. Fui atrás de conteúdo, estudei sobre as escolas e fiz pesquisas sobre a prática pedagógica de educação no campo.

E transformei meus medos em sonhos. Nos desafios encontrados tivemos uma grande troca de conhecimentos, aprendemos juntos, sonhamos e lutamos por várias conquistas. Foram três anos, três maravilhosos anos, e nessa convivência, acabamos criando laços de amizades, de companheirismo, de confiança e de amor.

A escola onde atuei, fica localizada em uma área de assentamento, onde pais e alunos lutam por uma educação de qualidade e por profissionais qualificados.

A comunidade desse assentamento tem consciência da importância da educação para as crianças, eles acolhem os professores com muito respeito, ajudam na medida que podem nos mantimentos e na própria estrutura física da escola. Atuar como professora fez com que eu abraçasse a causa humanitária daquele povo, muitas vezes, estamos lá discutindo sobre política, sobre melhores condições de nossa escola, sobre como conseguir recursos para manter os materiais didáticos com alunos e pais.

A estrutura da escola era bem precária, nos dias de chuva era impossível se manter dentro dela, sem falar que não tínhamos banheiros e foi realizado um proje-

to de reestruturação na mesma. Mais não foi tão simples e rápido conseguir recursos, montamos uma assembleia de pais e alunos, fomos até a prefeitura da cidade, e através de muita conversa, negociações e muita paciência, conseguimos uma escola simples, porém mais humana.

Vivendo tudo isso, e enfrentando todos esses desafios que tive minha primeira experiência de vida docente.

Idealizo ainda uma escola no campo com maiores condições estruturais, com mais recursos, com acesso a todos os meios educacionais, sei que realizei muito mais do que um papel de professor, e acredito que vai além dos muros da escola, vai muito mais além, existe uma grande caminhada e um grande aprendizado entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em cinco de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br Acesso em: 10/06/2016.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CEROLI, P. R. & CALDART, R. S.(orgs). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Caderno 4.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, E. J.;

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MEC. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo**. Resolução CNE/MEC nº 1 de 03 de abril de 2002. Brasília: MEC.

MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MURARIM, Antônio – Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Professor associado da UFSC

RODRIGUES, R. **Procedimentos de metodologia científica**. 7. Ed. Lages, SC: Paper-vest, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete, RIBEIRO, Maria Luiza, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

EVASÃO ESCOLAR: VERSO E REVERSO DAS DESIGUALDADES

Cristiane dos Santos¹

Renato Rodrigues²

Ana Paula Mabilia³

Glauco Martorano Vieira Filho⁴

Helen Cristina Machado⁴

RESUMO

A evasão escolar constitui como um fator que cresce cada dia mais, afetando principalmente as escolas públicas. O maior índice de evasão escolar está relacionado à vários fatores sejam eles sociais ou familiares, fazendo com que aumente cada vez mais o número de crianças e adolescentes que deixam as salas de aula. Este artigo tem como objetivo verificar as possíveis causas e consequências da evasão escolar, e quais seriam realmente estas dificuldades de permanecer em sala de aula. Sem dúvida, a família e o professor se mostraram peças importantes neste processo.

Palavras-chave: Evasão escolar. Aprendizagem significativa. Família e sociedade.

ABSTRACT

The school dropout rate is as a factor that grows more each day , mainly affecting public schools . The high dropout rate is related to several factors whether social or family , so that increases each time the number of children and adolescents who leave the classrooms . This article aims to determine the possible causes and consequences of truancy , and what really are these difficulties to remain in the classroom. Undoubtedly, the family and the teacher show important parts in this process.

Key-words: Evasion school. Meaningful learning. Family and society.

¹ Acadêmica Cristiane dos Santos, 8ª Fase do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Unifacvest.

² Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Sociologia Política (UFSC), Pró-reitor de Pesquisa e Extensão, Coordenador do curso de Pedagogia UNIFACVEST, Editor da revista *Synthesis e Ensaios Pedagógicos UNIFACVEST*, Professor Titular da Disciplina de Didática e Orientador do Projeto de Vivências: Didática Vivenciada no Cotidiano Escolar, Coordenador do Projeto Cidadão UNIFACVEST, Coordenador do Projeto Horta na Escola e na Comunidade, Coordenador e Organizador do Projeto Ação UNIFACVEST, Organizador Geral das AEC-Atividades extracurriculares Complementares/ UNIFACVEST, Supervisor técnico dos certificados emitidos das AECs e Ações UNIFACVEST. Orientador dos pré-projetos de pesquisa dos cursos de pós-graduação, Professor da Disciplina de Gestão e Coordenador Educacional, de Sociologia Aplicada no Curso de Administração UNIFACVEST, Professor titular da Disciplina de Metodologia da Pesquisa I e II dos Cursos de pós-graduação "lato sensu" UNIFACVEST. Professor da Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Centro Universitário UNIFACVEST.

³ Pedagoga, Mestre-UNIFACVEST.

⁴ Revisor do artigo. Professor do Centro Universitário UNIFACVEST.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil começou em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, com a Companhia de Jesus, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura da civilização do país, durante 200 anos com motivos e por intenso sentimento religioso e propagação da Fé cristã os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil.

A cultura transmitida pelos jesuítas correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, uma sociedade que não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa.

Nesse sentido, só mesmo uma educação baseada em um aspecto espiritual, que ate então acreditava ser neutra.

Assim a catequese assegurou a conversão da população indígena, pois seu principal objetivo foi de recrutar fiéis e servidores e garantiu sua passividade aos senhores brancos, pois tornou os índios mais dóceis e submissos.

Essa educação foi elementar inicialmente na formação dos curumins, mas estendeu-se mais tarde para os filhos dos colonos, já a educação média era voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que esses cuidariam dos negócios do pai. A educação superior era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal, os demais estudariam na Europa na universidade de Coimbra, estes seriam os futuros letrados que voltariam para o Brasil para administra-lo.

Com a chegada da corte e o surgimento da realeza, no começo do século seguinte, em 1808 e com a mudança da sede do reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil – Colônia, a educação e a cultura tomaram impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas de ensino.

Com a independência do país conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sócio – político e econômico pareciam esboçar-se, verificaram-se mudanças no quadro das instituições da época, com a criação do ensino superior não teológico, porém esses aprimoramentos não deixam de revelar as verdadeiras intenções de D. João VI, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso a grandes centros do saber.

No ato institucional de 1834, descentralizou-se a responsabilidade educacional, nesse sentido cabe as províncias o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio e o poder central ficou exclusivamente com a responsabilidade do ensino superior.

Porém a falta de recursos fez com que as províncias falhassem na tarefa que lhes foi dada e o ensino primário e médio ficou em total abandono o que abriu caminho para que as instituições particulares assumissem esse papel, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.

Após a primeira grande guerra na década de 1920, o Brasil começou a se repensar em diversos setores. Avanços significativos na área educacional incorporando muito o que havia sido debatido ao longo de sua história com a constituição promulgada após a revolução de 1937 instaurou-se em decorrência um grande retrocesso após a queda do Estado Novo tendo em vista muitas ideias foram retomadas só em 1961 campanhas do movimento de alfabetização e a expansão do ensino primário precedeu

a aprovação de leis como LDB/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4.024), em movimento de defesa da escola pública universal e gratuita, com o propósito de formar e desenvolver pode-se toda via dizer que as características comuns do nosso tempo praticamente em toda nossa implantação resumia-se em compreender a educação e a adolescência.

Neste contexto histórico muitas reformas educacionais foram pensadas e repensadas, durante os séculos seguintes muitas ideologias baseadas em teorias e ideias novas foram aplicadas, algumas fracassaram já outras são seguidas até os dias atuais, sendo importante ressaltar que a educação escolar sempre trilhou um caminho que por sua vez foi palco para muitos questionamentos, em suas questões apontam o contexto moldado entre família, escola e sociedade.

Neste aspecto é essencial ressaltar o problema com o qual vem se arrastando com a história da educação durante todos esses anos: a evasão escolar no Brasil um problema antigo, enraizado, que até hoje está vinculado a muitos obstáculos, considerados na maioria das vezes, intransponíveis para milhares de crianças e adolescentes que se afastam das escolas, e não chegam a concluir a educação básica.

Dentre alguns pontos que contribuem para a evasão escolar e o fracasso da alfabetização, destacamos a necessidade de trabalhar para ajudar a família e também para seu próprio sustento, o convívio familiar conflituoso, as diferenças sociais onde a criança está inserida, o ingresso à criminalidade ou à violência marginalizando crianças e adolescentes e os fazendo vislumbrar um futuro insólido e obscuro, a má qualidade do ensino, este por sua vez reflexo de uma história conflituosa carregada de tentativas e fracassos.

Assim é válido dizer que a evasão escolar está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. A escola é alvo dos políticos, é fato que somos um país com problemas no campo educacional, esse não é um fenômeno recente e se manifesta vinculado à falta de comprometimento das pessoas que, devido ao desconhecimento das leis e de seus direitos não são capazes de possíveis intervenções que contribuam para mudar este quadro degradante. Além desta falha, ainda implica a inexistência de políticas públicas adequadas, que deveriam promover uma ação social a todos e de uma forma que realmente pudessem participar com ideias que influenciem as instituições positivamente.

É preciso que a escola forme cidadãos conscientes, que tenham claramente o entendimento para promover e defender as classes mais injustiçadas e excluídas socialmente, reivindicando espaços sociais e culturais para todos.

Todo esse contexto faz com que o estudante deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação aos conteúdos, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho.

Para contribuir com essa parceria na construção do novo paradigma, cabe à escola criar um novo olhar sobre a realidade e refletir sobre ela, analisando-a e partindo daí para novos rumos, numa ação política pedagógica que abra caminho para o estabelecimento de fecundas articulações entre a escola, a família e a sociedade.

2 EVASÃO ESCOLAR E POSSÍVEIS CAUSAS

A evasão/abandono escolar se refere à retenção e repetência do aluno na escola, à saída do aluno (seja da instituição, do sistema de ensino ou da escola e posterior retorno) e à não conclusão de um determinado nível de ensino (DORE, 2013).

A educação nos acompanha durante toda a nossa vida, pois segundo a própria lei, somos seres em constante desenvolvimento, sendo assim estamos sempre nos educando seja de forma positiva ou negativa e o que vai influenciar em nosso processo de educação é o meio no qual estamos inseridos.

Analisando tais aspectos, sabemos que a sociedade tem fundamental influência no processo de desenvolvimento do ser humano, perceber a necessidade de resgatar a família, de reconstruir o ambiente acolhedor, o aconchego, a confiança no contexto social.

A escola está inserida na vida social do indivíduo, e não pode ser analisada separadamente. Neste sentido tem-se que “(...) a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; ao seu ver, este não pode ser isolado da vida e precisa despertar o interesse da criança” (PATTO, 1999 apud CARDOSO, 1949, p.117)

Segundo pesquisas, existem muitos fatores que levam ao fracasso escolar, são termos da própria escola que se referem a uma organização e funcionamento de ensino ou uma desestruturação familiar. Alguns psicólogos consideram que crescer neste contexto de fim de milênio é doloroso e difícil, principalmente quando o choque de valores tem de um lado, valores racionalistas, que marcam a modernidade e de outro uma série de inovações que por sua pluralidade parece difícil de ser assimilada de vez pelos adolescentes que estão no processo de construção de sua identidade.

Mesmo que o adolescente viva em um momento de muitas transformações no plano físico, biológicos, psicológicos, é um ser com desejos, sonhos e inseguranças que precisam ser reconhecidas pelos que o educam.

Nesta perspectiva é que pais e educadores precisam lidar com esta nova realidade, estudando, interagindo, buscando diálogo, desenvolvendo-se com estes adolescentes e estimulando o desenvolvimento da autoestima e de sua identidade como sujeito desejante.

Entretanto quando através da mídia escrita ou televisionada recebemos notícias sobre assaltos, sequestros e crimes provocados por adolescentes, pode-se perceber o quanto a escola está longe de realizar sua verdadeira função social e deparando-se com isso a necessidade é ainda maior de que haja uma nova escola, melhor reestruturada para atender esse adolescente que está perdido e cheio de oportunidades e apelos para se transgredir a ética social.

Precisamos com urgência resgatar a “criança”, a emoção, afetividade e o respeito ao ser ético. E mostrá-lo que é nos pequenos atos que tornamos cidadãos e tomamos a consciência que fazemos parte de um grupo. Temos de resgatar a parceria a cumplicidade os valores da nossa sociedade, deixando de lado os valores dominantes, que hoje se apoiam no sucesso pelo dinheiro, nos padrões de um consumo e nos atributos físicos.

Precisamos resgatar a família e o seu papel principal na construção desse ser em desenvolvimento, os diálogos em casa, os almoços em família, as festinhas escolares, reconstruir o ambiente acolhedor, sendo ela o suporte necessário para que a

educação da criança prevaleça na sua vida escolar.

E nas escolas, nós professores, temos que mostrar aos nossos alunos o que o faz ser diferente e nos preocuparmos com alunos como pessoa e não só como aluno, estar sempre alerta, para nunca esquecermos que o mais importante é o ser humano e não o conteúdo a ser ensinado.

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. (...) Enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta desmotivação como inerente ao segundo. (PATTO, 1999, p.120)

Pois segundo estudos feitos por pesquisadores, são dois os fatores que explicam o motivo que leva ao fracasso escolar. Os fatores internos da própria escola que se torna refém principalmente de sua organização e funcionamento de ensino e suas políticas de sistema, pois um dos fatores com maior ênfase são os externos à escola, os quais podemos mencionar: a fome que atinge dois terços da população brasileira, o choque cultural entre os conteúdos de ensino e as condições de vida econômica social e cultural das comunidades, sendo que ainda enfrentam-se a necessidade de trabalho atingindo a família de baixa renda.

OLIVEIRA (2012, p.05 apud CAMPOS, 2003), fala que

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados a partir do momento em que o aluno deixa a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles.

Esses fatores levam-nos a concluir que mesmo que as escolas possuíssem as mesmas condições materiais, humanas e organizatória de funcionamento, apresentariam rendimento diverso, de acordo com as variações nas características sociocultural de suas clientelas.

Porém não significa que tais dados isentam a escola de cumprir seu papel em meio à sociedade, apenas alertam que é preciso lutar por melhores condições econômicas e sociais da população adversa.

FUKUI (apud BRANDÃO et al, 1983, p.38) cita que “o fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade”.

Levar nosso aluno a nunca parar de aprender. Mostrar a ele que aprendermos com os mais velhos, com os jovens, com as crianças e até mesmo com a natureza, basta estarmos sempre atentos a tudo que se passa ao redor e entender que só aprendemos a partir do momento que acreditamos.

Mais do que ensinar a ler e a escrever, explicar matemática e outras matérias é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma dos nossos alunos. Mais do que avaliar provas e dar notas, é importante ensinar com amor mostrando que sempre é possível fazer a diferença.

Por tanto para que a educação exerça por fim seu verdadeiro papel no processo da formação desse novo cidadão é necessário que todos os envolvidos sejam eles: família, comunidade, sociedade e poder público em geral unam suas forças a fim de neutralizar a violência, conquistando novos espaços para que assim nossos alunos se formem seres éticos.

O ambiente familiar está cada vez mais desgastado e “fora de moda”, por isso a porcentagem entre casos de violência vem aumentando cada vez mais. Estas causas acabam sendo potencializadas diante do novo contexto sócio / econômico / político e cultural, que tem no mundo globalizado e nos novos ícones : tecnologia de valores e outras formas de moldar a personalidade das novas gerações.

Isso demonstra que é a crise de valores, presente neste fim de milênio, um dos fatores que mais contribuem para que o adolescente deixe de construir uma identidade e juntamente com isto, a crise familiar faz com que ele perca seus referenciais e jogue nos grupos de amigos a identificação que teria com a família. Precisamos resgatar os valores e o respeito que a família impõe, sem que isso envolva violência ou gere conflitos, pois como em tudo, devemos encontrar o bom senso.

Para assegurar que a criança e ou adolescente tenha o direito a convivência familiar e comunitária o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) em seu Capítulo III, artigo 19, estabelece que:

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral.

Entende-se que a criança ou adolescente que não possui a estrutura familiar que a sociedade julga “adequada”, será realizada a intervenção por parte do Estatuto, que estará agindo baseado na lei do artigo 19, garantido que os direitos sejam cumpridos e as leis sejam aplicadas.

Assim sendo o convívio com a família, seja ela natural ou substituta, é de fundamental importância para o pleno desenvolvimento da criança e para formação como ser social, pois é no convívio familiar que a criança tem seus primeiros exemplos de vida, sendo que estes podem ser positivos ou negativos ao crescimento.

Provavelmente, a maior parte das influências que os pais exercem sobre os filhos é inconscientes. Muitos pais não tem plena consciência de seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, sua maneira de andar e de cumprimentar as pessoas, sua maneira de olhar para os outros e até de carregar o filho no colo, tem enorme influência sobre o desenvolvimento do filho (PILETTI, 1986, p.274)

Analisando por este ângulo pode-se perceber o quanto à família se faz importante neste processo, sendo que ela possui a função de contribuir para que a criança adquira seus primeiros padrões.

No entanto o que temos percebido é que famílias no geral estão cada vez mais desestruturadas e sem suporte necessário para receber um novo ser, o que se tem percebido é que os casais recebem este novo ser sem ter o mínimo de preparação.

O convívio familiar conflituoso, a má qualidade do ensino, entre outros fatores, são todos considerados partes integrantes e comuns da evasão escolar. É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno. (SILVA, 2011)

Pesquisas apontam dados alarmantes sobre a gravidez cada vez mais precoce e de meninas que aos onze anos já tem a responsabilidade de cuidar de uma criança e casais que se unem em matrimônio forçados por uma gravidez indesejada, então o resultado desta necessária. No entanto o que se vê são avós frustrados tentando educar seus netos e pais irresponsáveis querendo de alguma forma resgatar o tempo perdido que lhe foi “roubado”, por um ato inconsequente e impensado.

Para que este quadro não se agrave ainda mais na escola, os pais devem considerar que:

Os sentimentos que os pais tem em relação à criança durante os anos anteriores à escola, são de fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar. Esses sentimentos contribuem para que a criança desenvolva o conceito de si própria (o auto conceito do mundo e de eu lugar no mundo. (PILETTI, 1986, p. 275)

A escola recebe cada vez mais criança que não se encaixam aos padrões determinados pela a sociedade e é aí que surgem os conflitos e até mesmo as exclusões por não entenderem a reação dessas crianças, que em casa não recebem nenhum tipo de instrução, carinho, respeito ou mesmo atenção.

Neste sentido, cita FREIRE (2006, p. 22)

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. (...) – são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desigualdade da educação.

Muitos valores estão confundidos e neste processo muitos deles se perdem, pois a família não se sente responsável em educar seus filhos e considera isso um papel exclusivo da escola, a escola por sua vez sente-se responsável em apenas repassar conhecimentos e instruir a criança em seu processo intelectual, neste meio termo fica a criança que é jogada como uma “peteca” e para piorar, esta criança continua crescendo e se desenvolvendo de forma errada e aqueles que verdadeiramente são responsáveis fingem não perceber.

A sociedade é composta por diversos grupos, cada um regido por um conjunto de regras e procedimentos próprios e formados por indivíduos vinculados a uma ou outra classe.

Os indivíduos geralmente não se dão conta da importância de estarem inseridos em um grupo social, e que o fato de estarem segregados a um grupo é de fundamen-

tal importância para a vida humana.

A partir do nascimento o ser humano é obrigado a submeter-se a um conjunto de regras e procedimentos que lhe são impostos pela sociedade. Tais regras e procedimentos chegam a ele por meio dos grupos aos quais esta intergrado. (PILETTI, 2002, p.196)

Assim, na sociedade temos diversos grupos sociais, como por exemplo: família igreja, escola, que interagem de forma permanente e muitos desses grupos se interligam ao longo do processo.

Na medida em que o indivíduo vai crescendo e se desenvolvendo, a sociedade vai moldando-o conforme seus preceitos, porém se o indivíduo não se encaixar a esses padrões que são impostos pelos grupos, poderá se rebelar e assim enfrentá-los vivendo de forma contrária ao que esta sendo pregado. “Cada estudante é um indivíduo e a sua origem socioeconômica e cultural influencia a forma de ser e de estar.” (BORJA e outro, 2013, p. 95)

Analisando este tema por um ângulo ainda mais abrangente, podemos destacar ainda as desigualdades sociais, que na maioria das vezes são as causas de exclusão e preconceitos entre os grupos, sendo que muitas deles são formados pela classificação quanto aos bens materiais.

As desigualdades sociais no Brasil são extremamente acentuadas deixando a maioria dos brasileiros na miséria. Essas desigualdades como sabemos se refletem na escola. Portanto, ao invés de escondê-las ou disfarçar-las, , cabe a escola levar os alunos a tomar consciência deles e verificar que em parte são as responsáveis pelo “fracasso escolar” de grande parte dos alunos, pelas dificuldades que a maioria dos brasileiros enfrenta. (PILETTI, 2002, p. 36-37).

Não é mais possível que a escola ignore esta condição de exclusão com relação às classes menos favorecidas, pois infelizmente percebemos que é na escola que essa situação se agrava ainda mais, contudo, ao invés de solucionar o problema, as instituições escolares tentam disfarçá-lo ou tomar atitudes que apenas minimizam e não o resolvem.

Partindo dessas considerações, é possível constar que o verdadeiro papel da sociedade no resgate desses adolescentes marginalizados é de “forçá-los” de alguma forma a voltar a sentir o gosto pelos estudos e se isso não resolver, ter iniciativas de desenvolver programas educacionais que estimulem o adolescentes a voltar aos estudos e sobretudo, trabalhar para a reconstrução de sua cidadania. Pois diante dessa realidade na qual mais de noventa e sete por cento da massa carcerária deste país é composta por analfabetos ou semianalfabetos e que o restante ou quase a totalidade, é formada por pessoas que não tiveram condições de concluir os estudos por razões variadas, inclusive por terem sido iniciadas no crime ainda cedo, é sem dúvida um dado alarmante que necessita ser modificando com urgência.

Diante desse quadro, podemos afirmar que a criminalidade está intimamente ligada a baixa escolaridade e ambas à questão econômica e social. De modo que precisamos ser desenvolvidos projetos educacionais que trabalhem para a conscientização dos educandos, fazendo-os perceber desde cedo a realidade e a conseqüentemente seu lugar

na história. O indivíduo que nasceu na miséria e por consequência não teve acesso à educação satisfatória ou a de nenhum tipo, não pode agir com discernimento em seus atos.

A função social da lei (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente)

Atualmente, com a infância na sociedade do direito, tem-se falado muito no termo “função social da lei”.

Pode-se indagar, portanto qual a função social da lei que impede o adolescente infrator de ser cidadão? É óbvio que tal lei não tem nenhuma função perante a sociedade. Todo esse quadro da realidade brasileira justifica a luta para tornar o sistema punitivo menos perverso e mais humano.

Essa luta para que os excluídos socialmente não sejam novamente segregados mais uma vez passa pela valorização humana.

Da mesma forma que também afirma ser impostos muitas outras penas além daquela que diz respeito ao delito cometido, tais como: condições que desagradam a pessoa humana e a esteriotização do infrator quando volta à sociedade que vê com preconceito, e nega –lhe o direito de trabalhar, de ser honesto e às vezes acaba contribuindo pra sua volta a criminalidade.

Há um discurso que decreta a negatividade da função social da lei, mas nada é efetivamente feito. Paralelamente, há enorme investimento nas mídias que tornam a marginalidade um espetáculo permanente. Há um verdadeiro marketing da violência.

O mesmo aparelho ideológico que relega o adolescente infrator passa sobre a educação pois os gestores, nomeados via político-partidária, são pressionados a fazer alguma coisa, acusados pela repressão dos problemas e pela mídia .

Tal fato deixa claro que a sociedade tem que participar, pois é preciso investir no homem, o caminho é esse! A responsabilidade é de todos, não só do Estado. Até porque as pessoas que estão “jogadas” à marginalidade, na grande maioria, são vítimas dessa sociedade.

O Ministério da Educação encontrou através do Estatuto da Criança e do Adolescente uma forma de lhes garantir direitos e deveres, que são propícios a esta idade em particular .

A partir do Estatuto , criança e adolescente brasileiros, sem distinção de raça, cor classe social, passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, considerados em sua condição de pessoas em desenvolvimento e a quem se deve prioridade absoluta, seja na formação das políticas públicas e destinação privilegiada de recursos das diversas instâncias político-administrativas do país.

Das disposições preliminares, o Estatuto define como criança, para os efeitos da lei, a pessoa até os doze anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade, assim essas crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais, assegurando-lhes todos as oportunidades e facilidades.

Contudo para a lei seja cumprida o Estatuto rege que é também dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar a efetivação dos direitos “a vida, à saúde, à alimentação, à liberdade, à educação, ao esporte, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, e à convivência familiar e comunitária”.

Dentro desse contexto, verifica-se que, entre os vários problemas que afligem a educação, a evasão escolar e a reiteração de faltas injustificadas, apresentam-se como um grande desafio àqueles que estão envolvidos com o referido direito. É uma questão relevante, a ponto do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelecer a necessidade ser partilhado tal problema, para evitar a sua ocorrência, deixando de ser um problema exclusivo e interno da instituição de ensino. Quando tais situações se verificam, constata-se que o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, justificando a necessidade de intervenção dos órgãos responsáveis, conforme apontados na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (FERREIRA, 2014)

Com base nesses dados é que podemos concluir que todos têm direitos em igualdade, não importando a idade, a cor, ou classe social a qual pertence. Assim sendo o ser humano deve ser tratado com dignidade e seus direitos respeitados sem que haja qualquer tipo de resistência.

A sociedade por sua vez, tem o papel de reivindicar que as leis sejam cumpridas, Para que não sejam apenas folhas de papel sem a mínima importância, pois vivemos em um país democrático de direitos, de forma que temos que respeitar as leis e respeitar quem por ela é amparada. Se a lei é injusta, lutemos para mudá-la.

Diante de todos os fatos anteriormente apresentados, resta saber como combater a evasão escolar com o objetivo de melhorar não só a qualificação da escola mas a sociedade em geral, visto que um não se separa do outro.

Como são vários os fatores que constituem a figura da evasão, muitas frentes devem ser formadas nesta luta escolar. Mas sem dúvida, a mudança mais acessível é aquela dentro da própria escola, ao alcance dos professores e alunos.

Pretendemos na verdade mudar a “cara” de nossa escola. Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 2006, p. 24)

“Atacaremos as razões internas, perseguindo: o uso bem-feito do tempo escolar – tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual.” (FREIRE, 2006, p. 35)

CHARLOT (2000), explica que a problemática da evasão escolar deve ser vista sob vários ângulos, tais como: aprendizagem, eficácia dos docentes, serviço público, igualdade de chances, recursos para o investimento no sistema educativo, dentre outros.

É visto que atualmente a escola segue um modelo de aprendizagem adequado à um aluno ideal, que não corresponde ao aluno real que está frequentando o ensino naquele momento. O aluno em questão, pelas questões sociais já mencionadas, não possui as habilidades que o modelo de ensino requer.

Portanto, uma grande sugestão seria acabar com esta inadequação da escola, adaptando o modelo atual às expectativas do aluno e assim, ajudando-o a evoluir conforme suas competências a atingir um nível mais elevado de conhecimento e assim promover um maior interesse escolar da parte dele, visto que estimulado, não sentirá os efeitos do ilusório fracasso escolar, promovido por um modelo de ensino que ele acha que não pode alcançar.

Na prática isto se revelaria por exemplo, na adaptação de algum grande conteúdo, que seria difícil de assimilar, no formato de jogos, onde a criança pode aprender brincando. Ou no caso de adolescentes, promover o envolvimento com a matéria em alguma atividade que esta faixa etária gosta como música ou dança.

Concluindo, não existe uma só fórmula para se transmitir o conhecimento. É preciso abraçar o processo de ensino de todas as formas e verificar que ele não está somente dentro da escola: atinge as famílias e a sociedade como um todo. Buscar alternativas que alcancem o aluno e o mantenha na escola é mais que simplesmente ensinar. É se comprometer com este cidadão em formação e com a sociedade que nos rodeia.

3 CONCLUSÃO

No entanto, mediante a todos os questionamentos aqui apontados, podemos concluir que tanto os fatores externos quanto os internos estão presentes na problemática da evasão escolar, mas é possível a reestruturação familiar junto a sociedade moldada, a políticas educacionais urgentes, com espaço para o professor despertar no aluno um raciocínio crítico, e uma escola vinculada com a realidade, fatores que podem servir de estímulos aos estudantes.

São necessárias ações governamentais que visem à melhoria do nível de emprego permitindo melhores condições financeiras para que os pais possam arcar com as despesas da educação dos filhos, sem necessidade destes terem de se preocupar com sua sobrevivência, priorizando o trabalho em detrimento dos estudos.

Através da mobilização de todos que fazem parte da escola, que se poderá chegar aos órgãos que administram a educação no nosso país, conscientizando-os da necessidade de melhorar a estrutura escolar, viabilizando o entendimento das questões educacionais. É necessário que os órgãos estaduais não poupem esforços para reduzir o nível de evasão nas escolas, oportunizando às crianças de hoje o acesso a um futuro que se desenha difícil para as gerações vindouras, principalmente se estes não tiverem uma sólida formação educacional.

A conscientização da importância do seu papel e de suas políticas no panorama educacional brasileiro gera o dualismo que a legislação consolidou: uma escola para as elites, e outra, de segunda categoria para o povo, enfocando um modelo de escola unitária, aquela que traduz numa só linguagem, a educação para todos.

Esses esforços devem centrar-se em políticas educacionais que ofereçam condições de um trabalho pedagógico com qualidade, não atentando somente para a consequência do problema: a evasão. Fracassaram o projeto político do Estado e da escola, mas não o aluno.

Tendo em vista a realidade das salas de aula onde a problemática do choque de valores e as desigualdades sociais são visíveis, nota-se através das vivências a

ambiguidade da realidade escolar, pois em quanto algumas crianças possuem suporte familiar outras tem em suas famílias pessoas ainda mais carentes em conhecimento, “iletrados”.

Através das vivências, pode-se observar a carência dessas crianças de famílias mais populares, tanto no âmbito econômico, quanto no âmbito afetivo. Isso portanto deixa claro que o professor tem seu papel pedagógico ampliado, pois deve agir socialmente para resgatar seu aluno e trazê-lo à um mundo diferente, onde à esperança.

Vale ressaltar que o professorado é, e sempre será, um dos construtores importantes da questão educacional. É necessário proporcionar-lhe salários dignos, além de conceder cursos periódicos para aperfeiçoamento de seus conhecimentos e técnicas pedagógicas, fazendo com que eles prestem sua significativa parcela de contribuição na diminuição da evasão escolar, através de um trabalho parceiro e solidário.

A aproximação entre alunos, professores e núcleo gestor das escolas é outro fator importante que, ao acontecer, proporciona a satisfação de todos que dela participam. Via integração, há maior colaboração, compreensão, fraternidade e, consequentemente, o sucesso do coletivo escolar.

REFERÊNCIAS

BORJA, Izabel Maria França de; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. **Evasão escolar: desigualdade e exclusão social**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa, Portugal, 2013.

BRANDÃO, Zaia et al. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil**. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto, 1983

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4.024/61. Brasília: 1961.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DORE, R. **Evasão e repetência na Rede Federal de Educação Profissional**. XXXVII REDITEC, Maceió/AL. 2013. Disponível em: <www.reditec.ifal.edu.br>. Acesso em: 01 jun. 2016.

FERREIRA, L. A. M. **Evasão Escolar**. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/txtos/159.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

OLIVEIRA, P. C. S. de. **“Evasão” escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos...pdf>>. Acesso em: 01 jun.

2016.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática. 1986.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. 18 ed. São Paulo, Editora Ática 2002.

RODRIGUES, Renato. Gonçalves, José Correa. **Procedimento de metodologia científica**. 7 ed. Lages, SC. PAPERVEST. 2014.

SILVA, Manoel Regis da. **Causas e consequências da evasão escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida** – Bananeiras/PB. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2011.

NORMAS PARA COLABORADORES

A Ensaios Pedagógicos: Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Pedagogia da UNIFACVEST tem as seguintes normas editoriais para a apresentação de artigos, resenhas e depoimentos:

1. Os artigos deverão ser inéditos (não publicados em periódicos de circulação nacional);
2. Os artigos deverão ser entregues num envelope fechado e o nome do autor deverá ser omitido para a apreciação e análise do Conselho Editorial;
3. Acompanhará o envelope com os artigos, um envelope lacrado, com o título do trabalho e um breve Curriculum Vitae, contendo: nome completo, última titulação e atividades profissionais em desenvolvimento, endereço completo com endereço eletrônico;
4. Dados técnicos: os artigos deverão conter de 5 a 15 páginas, incluindo texto, referências e ilustrações; Página: formato A4; margens: superior 1,5cm, inferior 2cm, esquerda 2cm, direita 2cm; medianiz 0,7, fonte Times New Roman tamanho 12, espaçamento simples. Deverá ser usado editor Word for Windows.
5. Depoimentos e resenhas não têm limite mínimo e máximo de páginas.
6. As referências devem seguir as normas da ABNT (NBR-6023:2000), no final do capítulo, digitadas em tamanho 12, sem itálico, com título da obra em negrito; citações seguirão a NBR 10520:2002.
7. As notas devem ser feitas no rodapé em tamanho de letra 10, a 1cm da margem inferior.
8. Os artigos deverão ser enviados em CD, acompanhado de três cópias impressas.
9. Os artigos deverão ser acompanhados de resumos em português e inglês de no máximo 10 linhas. As palavras resumo e abstract serão centradas, em negrito, tamanho 14, porém, o seu texto, em um único parágrafo, justificado, sem margem, em tamanho 12.
10. Deverá conter, abaixo do resumo e do abstract, até quatro palavras-chave (*key words*), também em tamanho 12;
11. O endereçamento para correspondência é: Revista Ensaios Pedagógicos. Att. Coordenação de Pesquisa e Extensão. Av. Mal. Floriano, 947. Lages – SC. E-mail: micciencia@gmail.com
12. Os autores receberão, no período de até 35 dias documento informando sobre a análise pelo Conselho Editorial e pelos revisores;
13. Os autores deverão anexar, junto ao envelope lacrado, declaração autorizando a Unifacvest e a Papervest editora a publicar os artigos sem quaisquer custos para os editores, bem como desenvolver publicidade na mídia sobre a publicação;
14. A periodicidade de circulação da revista será semestral e os artigos serão recebidos até 45 dias antes do fechamento da edição. Para o primeiro semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de março. Para o segundo semestre serão aceitos artigos até o dia 10 de agosto.



editora
papervest

Publicação da Papervest Editora
Av. Marechal Floriano, 947 - CEP: 88503-190
Fone: (49) 3225-4114 - Lages / SC
www.unifacvest.edu.br