

Alvaro Carvalho Dias da Silva (Org.)

I CADERNO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

ASSESSORIA EDUCACIONAL
 **CARDAN**



**I CADERNO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS:
Assessoria Educacional CARDAN**

ALVARO CARVALHO DIAS DA SILVA

Organizador

Digital Books Editora

2014

© Digital Books Editora

1ª Edição

Capa: Alvaro Carvalho Dias da Silva

Versão Digital (ePub)

(2013)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma -, nem apropriada sem a expressa autorização da Digital Books Editora Ltda.

ISBN: 978-85-8414-022-0

Editado por: Digital Books Editora Ltda,

CNPJ nº 15.015.278/0001-00

Tel. (011) 2768-2010

www.digitalbookseditora.com.br

contato@digitalbookseditora.com.br

São Paulo, SP - 2014

Apresentação

Ao falarmos em construir o conhecimento, nos vem uma questão muito pertinente que entra em choque com a educação tradicional, que é o fato do estudante anteriormente ser tratado como receptáculo de informação para assim poder ser considerado apto no mundo da informação, onde este através de um bombardear de conteúdos poderia assimilar o necessário para sua formação.

Hoje sabemos que esta ideia a muito já foi superada, o desafio das instituições educacionais na atualidade é a de formar indivíduos capazes de ir ao encontro do conhecimento e saber reescrevê-lo e utilizá-lo. Sendo assim, ao contrário de outrora, quando o importante era "acumular" conhecimento, a esfera acadêmica atual defende a tese que o mais construtivo é "dominar o descobrimento", ou seja, o ser humano ao se deparar com determinada situação, não traria consigo uma resposta pronta, ao invés disto, formularia seu próprio conceito buscando no vasto e fascinante universo de sua criatividade cerebral. E quanto não o tivesse, buscaria através da pesquisa.

Não é formando meros reprodutores de informação que conseguiremos construir o profissional que o mercado de trabalho necessita, mas estimulando-o a pensar é que poderemos desenvolver o espírito crítico e reflexivo nessa nova geração. Para isso, a academia deve incentivá-los nesta busca incansável ao saber através de consultas e pesquisas. Tornando-os não meros coadjuvantes das ideias já formuladas, mas transformando-os em protagonistas de suas próprias teorias.

É dentro desta perspectiva que a Assessoria Educacional CARDAN trabalha, tendo em vista que para formar o profissional da era da informação, deve estimular a pesquisa e produção científica, onde através de um incentivo precoce dos alunos de graduação e pós-graduação, esta considerada na academia como "iniciação ao trabalho científico", o estudante

irá entrar no mundo de busca e reconstrução, tornando-o não uma simples cópia social das gerações de outrora, mas um personagem central e ativo no seu tempo.

Sendo assim, o "I Caderno de produções científicas", faz parte desta meta no ato de "educar". Educar não de forma básica e superficial, mas na construção do cidadão em seu sentido pleno, onde através do esforço e valorização do estudante como pesquisador, fará deste campo uma oportunidade de repassar o que aprendeu, fazendo com o que silêncio ganhe forma e cor, e conseqüentemente o trabalho do professor-mediador terá sua devida continuidade para o futuro e desenvolvimento da ciência.

Prof.Dr.Geovani Braz Dantas



Pra início de conversa...

Hoje o que mantêm a evolução do conhecimento científico, é o dom inesgotável do ser humano em se admirar e questionar-se diante das coisas, afinal, somos seres dotados de uma especificidade única, o racionalismo, sendo este a mola propulsora do desenvolvimento humano, trazendo consigo uma gana de perguntas/problemas que nos leva a vasculhar o inimaginável em busca de suas respostas. Mas afinal, o homem sempre teve esse desejo de conhecer mais e ir à fundo em tudo que o seduz?

Imagine-se sobrevoando toda a galáxia, a Via Láctea. Durante séculos voando sem rumo entre as estrelas e os sistemas solares, onde uma vez ou outra, girava em torno de um planeta, sem enxergar o menor sinal de vida. Quando já está prestes a ir embora da Via Láctea, de repente, avista uma bola transbordando de vida no meio de uma das múltiplas espirais da galáxia. Foi nesse momento, que você cai da cama e acorda. A viagem foi um sonho! No entanto, você percebe que o planeta que descobriu em seu sonho é o planeta onde vive.

Ao observar o mundo a sua volta, dar-se de conta que viver na Terra é uma oportunidade fantástica. Porém, você também sabe que a vida não dura para sempre. Com isso, cai sobre ti um turbilhão de perguntas em sua mente. De que maneira decidirá viver sua primeira e única viagem ao planeta Terra? Que perguntas fará e que respostas dará? Até que ponto considera o futuro deste planeta responsabilidade sua? Existe vida após a morte?

Desde cedo, ainda quando crianças, logo tornamo-nos muito curiosas. Com apenas três anos podemos fazer perguntas que os adultos não conseguem responder. Com cinco anos, talvez já possamos refletir sobre os enigmas que um idoso tenta desvendar. Geralmente, sempre tivemos a necessidade de orientar-se na vida, como um pano de fundo fundamental à todos os seres humanos. Olhando de um lado para o outro com o dom da curiosidade, logo damo-nos de conta que não precisamos apenas de comida e bebida, de calor, compreensão e contatos físicos. Precisamos essencialmente descobrir o sentido da vida. É aí que surgem as perguntas consideradas “existenciais”, pois, dizem respeito a própria existência do homem, tais como: Quem sou eu?; Que forças governam a história?; Como foi que o mundo passou a existir?; Que acontece conosco quando morremos?; Deus existe?

Todas essas questões surgem nos tempos mais remotos da história. E foram através dessas e outras, que molda a base de todas as religiões, pois, nunca existiu raça ou tribo de que haja registro que não tenha tido algum tipo de religião. No entanto, em certos períodos da

história, houve um ou outro, que coloca tais perguntas numa base humana, ou seja, afastando-se do plano religioso. Mas a princípio, essas questões ficaram a cargo de serem desvendadas pela explicação mitológica, só posteriormente distanciando-se da fé e equilibrando-as num terreno concreto.

Podemos dizer, parafraseando Jostein Gaarder, que o mito nada mais é, que o fluir da imaginação humana tentando explicar o inexplicável, pois, desde sempre o homem necessitou de respostas para suas mais diversas perguntas sobre a vida (como citei acima), então, as primeiras religiões ocuparam-se dessa missão, onde, ensinavam que o mundo tinha sido criado pelos deuses, pois, viam que seria a melhor saída para a solução desse problema. Por muito tempo, essa trama foi conduzida por tal explicação pelas diferentes religiões. No qual, faziam da vida humana, um período paralelo entre o sagrado e o profano, onde as forças celestiais conduziam o destino da humanidade numa eterna batalha entre o bem e o mal, pelo qual os homens deveriam através de suas cerimônias e rituais, fornecerem suas oferendas e sacrifícios, para com isso, fortalecer os deuses. Então, tais explicações religiosas foram sendo transmitidas de geração para geração através dos mitos, numa esfera que tinha como objetivo explicar por que a vida é assim e, como deveríamos viver.

Entre esse dilema de perguntas que enfrentava o ser humano, na constante procura por suas respostas, acaba surgindo os primeiros homens que não mais se satisfaziam com as respostas mitológicas das coisas. Os filósofos foram devidamente arrancado de seu comodismo em seu cotidiano, onde, o dilema do universo caiu como uma rocha perante seus olhos. Pois como vimos, anterior ao surgimento da filosofia, todas essas perguntas eram respondidas através dos mitos pelas diversas religiões, onde, a força divina equilibrava o mundo, nessa constante e interminável luta do bem contra o mal. Fazendo-nos perceber, que o mito nada é além do que, frutos da mais pura imaginação do ser humano. Não era de se espantar que, o homem iria acabar procurando saber onde estava pisando e para onde iria depois dessa transitória vida.

Com o surgimento dos primeiros filósofos, ao contrario do que tínhamos antes, ou seja, a fundamentação divina e mitológica das coisas, começou a ser tais explicações incompleta e duvidosa para o homem como ser pensante, então, esse cenário foi diretamente contestado. Os primeiros filósofos gregos, foram chamados de “filósofos da natureza”, pois, interessavam-se sobretudo pela natureza e pelos processos naturais. Foram esses personagens, que modificaram todo o palco que antes estava armado, fazendo explodir a todo vapor a gana de perguntas existenciais, para as quais, exigiam uma explicação real das coisas, distanciando-se assim do espiritual ou religioso. Hoje em dia muitas pessoas acreditam, uma mais, outras

menos, que em algum momento tudo surgiu do nada. No entanto, esse pensamento era oposto ao pensamento grego, devido, acreditarem que alguma coisa sempre houve de existir. Através desse raciocínio procuraram investigar as forças da natureza na esperança de descobrir a constituição da vida humana e o sentido da criação. Obtiveram inúmeras explicações, no entanto, o que no interessa aqui é observar que, a partir de certo momento na história, nasci elementos do pensamento científico, que conduziria a história da humanidade pela necessidade de encontrar suas respostas embasadas na razão..

Ficou claro aqui, que o aparecimento do pensamento filosófico grego transformou o pensamento primitivo, onde, o mundo tinha sua explicação pela ação dos deuses na vida humana, no qual, pela vontade sobrenatural procuravam manter a vida em total harmonia para assim, nós seres humanos podermos viver e perpetuar a raça, não esquecendo que para isso, tinha o homem que entrar nesse jogo reverenciando e adorando seus deuses. Então, esse mundo mitológico foi colocado de cabeça para baixo com o surgimento do pensamento filosófico grego, devido, agora não aceitarem mais as antigas explicações, fazendo-os deitar no chão e refletir, colocando o homem num plano que estimula sua curiosidade, não mais aceitando as mais simples explicações religiosas. Causando com isso, um impasse que viria a conduzir a história e a ciência por toda sua trajetória, tendo em seu enredo uma personagem que se sobressairia, em sua explicação mais concreta – “a razão”.

Esta analogia serve para retratar o percurso do conhecimento humano até que este vestisse a armadura da cientificidade, ou seja, o estágio mais elevado da razão, onde através de questionamentos que a ciência define como "problemas", traz o impulso necessário ao desenvolvimento e o executar de pesquisas, fazendo com que a roda da história siga em sua "evolução", seja para o bem, ou para o mal. Sendo este mero exemplar de reunião de rascunhos e explanações, ditos de aprendizes de feiticeiros¹ dando sua contribuição para a evolução do conhecimento científico.

Prof.Ddo.Alvaro Carvalho Dias da Silva²

Ensino da língua inglesa na escola pública: uma abordagem reflexiva

Antonio da Silva Fernandes³

RESUMO

Estudo bibliográfico, de cunho teórico-metodológico, com foco no ensino da língua inglesa no âmbito da escola pública brasileira. Considerando a importância do inglês no cenário mundial, que lhe confere status de língua internacional, este trabalho intenciona fazer uma análise reflexiva sobre os aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, cuja intenção é ressaltar as dificuldades que envolvem o aprendizado de uma língua não nativa. Dessa forma, a pesquisa está fundamentada em autores da área, cujo referencial teórico se constitui autoridade no assunto. O trabalho estrutura-se através de dois tópicos temáticos: o primeiro enfatiza a expansão do inglês no mundo atual globalizado; e o segundo busca apresentar as abordagens metodológicas sobre o ensino da língua inglesa, numa perspectiva histórica.

Palavras-Chave: Ensino/aprendizagem. Língua Inglesa. Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

Considerando a importância do inglês no contexto atual, a relevância desse estudo se encontra na possibilidade de análise e descrição das dificuldades mais comuns que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no âmbito da escola pública brasileira. Trata-se de um texto de caráter bibliográfico, que visa contribuir significativamente para consulta de docentes que atuam na área e alunos, aprendizes e interessados na investigação dos problemas referentes ao processo de aquisição dessa língua.

O presente estudo está fundamentado em autores contemporâneos, tais como Martinez (2009), Paiva (2005, 2007), Moita Lopes (2002), Richards (2006), dentre outras obras, que se preocupam em estudar os obstáculos que se interpõem ao aprendizado do inglês como segunda língua. Este trabalho tem como problemática central o seguinte questionamento: como ocorre o ensino de língua inglesa na escola pública brasileira? Que métodos e recursos são adotados nessas escolas para que o ensino de língua estrangeira aconteça de forma eficiente? Qual é a metodologia predominante na prática docente, no tocante ao ensino da língua inglesa, nas séries finais do ensino fundamental? Por que o ensino de língua estrangeira ocorre em situação de precariedade, no que diz respeito ao contexto de escola pública?

O ensino de língua estrangeira na educação básica é uma proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, no intuito de possibilitar ao educando o

crescimento da autopercepção, não apenas como aluno, mas, também, como ser humano e como cidadão, que faz constante uso da língua no âmbito social. Assim sendo, o ensino da língua inglesa – como língua estrangeira – deve estar centralizado na função social desse conhecimento e não apenas na função curricular.

Nessa perspectiva, busca-se observar a complexidade da prática pedagógica no intuito de compreender as dificuldades específicas do professor e aluno, sujeitos do processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento na práxis educativa. Assim, a escolha do tema é pertinente, visto que o ensino de língua estrangeira desde a educação básica é de fundamental importância para a formação do aluno, não obstante a baixa qualidade que se observa na maior parte da oferta do ensino público no Brasil.

2 A LÍNGUA INGLESA NO CENÁRIO MUNDIAL

Como se sabe, a língua inglesa exerce grande influência nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Conseqüentemente, a demanda para a aprendizagem do inglês tem sido crescente no mundo inteiro. Atualmente, este aprendizado torna-se cada vez mais necessário, em virtude da expansão dessa língua como língua estrangeira nos mais diversos países.

Segundo Martinez (2003, p. 2),

Já existem quase 500 milhões de falantes de inglês como língua materna. Os não nativos são, no mínimo, outros 500 milhões. Não é a língua mais falada do mundo (posição ocupada pelo mandarim), mas é a língua estrangeira mais estudada do mundo, usada oficialmente em mais de 60 países do mundo e semi-oficialmente em mais de 20. É o idioma de todos os meios de comunicação, de aeroportos, do turismo, dos negócios, dos congressos, da ciência, da tecnologia, da medicina, da diplomacia, dos esportes, do *fast-food*, da música popular, da publicidade e da internet. Nada menos do que dois terços dos cientistas do mundo escrevem em inglês.

Considerando que estes dados são do ano 2003, sendo transcorridos mais de dez anos, certamente é possível afirmar que ao longo desses anos houve um aumento significativo desses números apontados pelo autor. Outra observação importante a ser feita é que, nesse cenário, não há distinção. Dos países ricos aos países pobres, dos países dominantes aos países dominados (em termos de *ranking* na economia mundial), dos países do Oriente aos países do Ocidente, até chegar ao Brasil, é inegável reconhecermos a importância do ensino e aprendizado da língua inglesa.

Nesse sentido, a aprendizagem do inglês apresenta-se como uma necessidade real no nosso mundo globalizado. A língua inglesa é ensinada, basicamente, em todos os países do mundo e seu aprendizado é fundamental para se acompanhar o desenvolvimento do campo científico e tecnológico e, também, para a qualificação pessoal e profissional do indivíduo. Por essas razões, afirma Paiva (2005, p. 10) que “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial”. Assim, o inglês tornou-se a língua franca do mundo hodierno. Sua influência transpôs a influência do latim que, até os anos finais da Idade Média, era a *Língua da Igreja*⁴ e dos negócios. O inglês configura-se atualmente como a língua de prestígio, que promove *status* em meio ao mercado competitivo, do ponto de vista profissional, social, político e econômico.

De maneira geral, pode-se afirmar que o inglês assumiu a posição de hegemonia linguística no cenário mundial. E, como tal, possui um importante papel educacional no que se refere ao desenvolvimento integral do cidadão. O seu valor excede os aspectos de nível linguístico: traz implicações sociais e políticas. Muitos autores, a exemplo de Moita Lopes (2002), defendem que a necessidade do ensino da língua inglesa está associada ao caráter de dominação cultural ideológica dos países ricos, dominantes, sobre os países pobres, dominados.

Aqui no Brasil, como fruto dessa expansão, constantemente nos deparamos com a intensa presença do inglês no cotidiano de nossa sociedade. Desde as publicações comerciais e da mídia até os mais diversos produtos do consumo brasileiro, o mercado encontra-se recheado de expressões, que denunciam como o inglês é influente no nosso dia a dia.

Inevitavelmente, temos que conviver com o fenômeno dessa invasão de termos da língua inglesa e ela abrange ainda outras áreas, além das publicações comerciais e da mídia. Está presente, por exemplo, influenciando a escolha dos nomes próprios, tais como John, Charles, David, George e Washington (masculinos); Emily, Catherine, Nicole, Natasha e Rachel (femininos), dentre outros. Há a influência do inglês, também, em letras de músicas tipicamente brasileiras, em gêneros como a MPB (“Samba do *Approach*” / Zeca Baleiro); o Axé Baiano (“Adeus, *bye-bye*” e “Samba *Black*” / Ivete Sangalo; “*Bizarre Love Triangle*”, “*Lazy Groove*” / Cláudia Leitte); e até no Forró, ritmo dominante da Região Nordeste (“Eu vou cantar pra tu, *girl beautiful*; eu vou cantar pra tu, *I Love you, I Love you...*” Trecho da música “Pegadinha do inglês” / Aviões do Forró).

De acordo com Paiva (2005), a influência do inglês nas letras da nossa música popular – MPB começa a ser notada a partir das décadas de 20 e 30. Compositores conhecidos do samba, como Ari Barroso e Noel Rosa, ambos já se renderam à invasão do inglês naquela época. E isto se reflete ainda na atualidade, não apenas no tocante à música, como já referenciamos. O que se dizer, pois, da preferência do ensino do inglês como língua estrangeira no currículo escolar brasileiro? É exatamente sobre os aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil que se refere o tópico a seguir.

3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino de línguas estrangeiras ganha a seguinte configuração: torna-se uma disciplina obrigatória a partir da quinta série (atualmente, 6º ano) do ensino fundamental; e no ensino médio inclui-se uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória no currículo, a ser escolhida pela comunidade escolar (é predominante o ensino de língua inglesa em nossas escolas) e também uma segunda língua estrangeira optativa, dentro das possibilidades da instituição.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), o papel da língua estrangeira no ensino fundamental visa contribuir de forma integral na formação do indivíduo. Tal contribuição diz respeito à sua importância para o educando/aprendiz no exercício da cidadania. Por isso, as línguas estrangeiras apresentam caráter interdisciplinar e aparecem entre o eixo denominado “Temas Transversais” (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo).

Nesse sentido, o ensino da língua inglesa deve ser visto como um instrumento que possibilita ao aluno uma oportunidade de crescimento pessoal, permitindo-lhe acesso ao conhecimento intercultural, capaz de contribuir para a sua formação integral enquanto ser social. E cabe, pois, à escola a responsabilidade de desempenhar este papel formador. Entretanto, a reflexão que aqui se propõe fazer é contrastar a importância do inglês no cenário internacional com a desvalorização e o caráter discriminatório,

presente na falta de recursos para o professor, o que resulta em baixa qualidade no processo de ensino-aprendizagem dessa língua em nossas escolas públicas.

Qualquer estudo investigativo que venha a ser feito em nossas salas de aulas, certamente constatará a existência de uma notória e significativa incoerência entre a dicotomia teoria-prática, proposta pelos PCN, e a práxis docente. Basta observar a predominância de uma prática didático-metodológica tradicional, que se prende apenas “ao estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical, que se engessa em conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que apregoam os PCN”, como denuncia Naves & Del Vigna (2006, p. 37). Isto resulta no fracasso do aluno no desenvolvimento das habilidades linguísticas – ler (*reading*), escrever (*writing*), ouvir (*listening*) e falar (*speaking*) – em sala de aula e nas demais situações sociocomunicativas.

Assim, por diversas razões a prática docente distancia-se das normas e modelos propostos nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma das razões visíveis é a falta de investimento em materiais didáticos e paradidáticos para uso do professor e aluno na prática pedagógica. Faltam recursos para a realização de uma aula capaz de promover uma aprendizagem significativa. Dessa forma, pode-se, então, fazer os seguintes questionamentos, no que diz respeito à deficiência do ensino de língua inglesa nas escolas públicas: onde está, pois, a importância da língua inglesa no contexto de um mundo globalizado? E a concepção do conhecimento eficaz de línguas (seja a língua materna, a nacional ou as estrangeiras) como um meio de realização do indivíduo, como pode ser evidenciada, se nos deparamos com grandes equívocos metodológicos e, conseqüentemente, práticas ineficazes de ensino?

O desenvolvimento das habilidades comunicativas, a valorização da experiência de vida e o papel que a linguagem desempenha na compreensão mútua são aspectos que necessitam ser encarados como elementos indispensáveis para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras no nosso país. Os gestores precisam dar ao ensino dessas línguas o seu devido valor, tendo em vista as exigências da nova ordem mundial. Entretanto, o ensino de inglês nas escolas regulares produz resultados menores do que aqueles esperados e previstos pela legislação em vigor, a nova LDB (ALMEIDA FILHO, 2005). Convém, portanto, que o ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental seja útil e significativo, e não apenas o acréscimo de uma disciplina no currículo escolar.

As nossas escolas públicas não podem se prender somente a uma metodologia, no tocante ao ensino de língua inglesa. Além do *Grammar-Translation Method* (Método de gramática e tradução), o método tradicional mais utilizado -talvez até pela falta de recursos - há outras abordagens metodológicas que podem e devem ser utilizadas, na busca de uma aprendizagem significativa. Dentre elas, destacam-se:

- ✓ *Direct Method* – o método direto, que nasce oficialmente no Brasil no início do século XX, opondo-se à metodologia tradicional (UPHOFF, 2008). Priorizava a atividade oral em detrimento à escrita, com pouca preocupação metalinguística. Assim como o *Grammar-Translation Method*, essa metodologia também não favorecia o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois consistem, na verdade, num processo dedutivo, que parte sempre da regar para o exemplo, cuja aprendizagem acontece na base da decoreba, sem contextualização;

- ✓ *Audiolingual Method* – o método audiolingual ou áudio-oral (MARTINEZ, 2009) é também conhecido por “*oral approach*” ou abordagem oral. Nasce na Segunda Guerra Mundial, com a entrada dos Estados Unidos na guerra e a necessidade de preparar os soldados, de forma rápida e eficiente, para comunicar-se em várias línguas, nos diversos campos de batalha. De acordo com Martinez (2009, p. 56), “essa metodologia se caracteriza por uma abordagem contrastiva e uma prioridade reservada ao oral”. Daí a justificativa do nome desse método – o *audiolinguismo* ou *audiolingualismo* (PAIVA, 2008). Aqui no Brasil, o método foi introduzido na década de 50, especialmente nos centros culturais de língua inglesa, que importavam tanto o material didático quanto as técnicas de ensino do exterior (UPHOFF, 2008). Porém, a maior crítica feita ao método, de acordo com Paiva (2007) está relacionada ao processo mecânico de aquisição da língua, que não favorece o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

- ✓ *Communicative Language Teaching* – o método da abordagem comunicativa, que surgiu a partir dos anos 70, na Europa, mas somente na década de 90 veio a ser amplamente adotada. Segundo Richards (2006, p. 1), esse método é conhecido no Brasil como “ensino

comunicativo de língua estrangeiras – ECLE”. O foco do ECLE é o desenvolvimento da capacidade do aluno e comunicar-se na língua-alvo, interagindo em situações reais de comunicação, favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa. Ainda de acordo com Richards (2006), os elementos facilitadores da abordagem comunicativa apresentam as seguintes mudanças: autonomia do aluno; a natureza social do aprendizado; interação curricular; enfoque no significado; diversidade; habilidades de raciocínio; avaliação alternativa; e professores como co-aprendizes.

Com base nas abordagens aqui referenciadas, além do ensino on-line (com as mais diversificadas dinâmicas de ensino – videoaulas, fórum, videoconferências etc), observa-se a gama de metodologias que constitui o universo da didática, no tocante ao ensino de língua inglesa. O mesmo pode-se afirmar no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras modernas (PCN, 1998). Apenas a nível de conhecimento, podem ainda ser mencionadas as abordagem natural (*natural approach*), o método silencioso (*silent way*) e o “método pelo movimento” (*total physical response*).

É importante lembrar que é necessário considerar o valor de cada método, relacionando-o sempre a um curso ou programa de línguas, com objetivos, metas e características específicas. Somente dessa forma pode-se conhecer a importância e eficiência de cada um deles. Não há, portanto, apenas um método eficaz por si só; mas, diversos métodos, que funcionam cada um a seu modo, em contextos e fins específicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é de surpreender que a maioria dos alunos do ensino fundamental, principalmente os alunos da escola pública, considere difícil aprender inglês. Esta premissa é verdadeira, tendo em vista em vista os empecilhos que a eles se interpõem tanto na compreensão quanto na produção, quer seja esta oral ou escrita.

Além das dificuldades naturais na aquisição da língua inglesa (por exemplo, a complexidade entre a ortografia e a pronúncia, que exige o domínio dos 40 sons existente nos traços fonológicos da língua), é perceptível a falta de recursos necessários para favorecer uma aprendizagem significativa no ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas brasileiras. São inúmeras as dificuldades enfrentadas

pelos professores e alunos, que são obrigados a se prenderem, na maioria das vezes, à ultrapassada metodologia do *Grammar-translation method* (método de gramática e tradução), adotada pelo ensino tradicional, mas que ainda subsiste em nossas salas de aula nas séries finais do ensino fundamental.

Considerando estas dificuldades, é possível observar a falta da função motivacional no aprendizado da língua inglesa. Os objetivos de ensino de uma língua estrangeira devem estar atrelados à função sua social em relação ao aluno em questão. Isto implica dizer que é preciso haver uma pedagogia mais realista e contextualizada, com objetivos claros e possíveis de serem atingidos, capazes de demonstrar o papel dessa língua na construção da cidadania, como parte integrante da formação do indivíduo.

A partir do estudo bibliográfico realizado, foi possível notar que as dificuldades e obstáculos aqui referenciados resultam da falta de investimento dos governantes na política educacional brasileira e, conseqüentemente, na desvalorização das línguas estrangeiras modernas no currículo escolar. Faz-se necessário, pois, o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental (e também em outros níveis) possa adquirir, verdadeiramente, a configuração de disciplina tão importante quanto as demais que integram o currículo. Espera-se, em geral, que o presente trabalho possa contribuir para a reflexão dos sujeitos envolvidos no processo, a fim de que o mesmo possa tornar-se um importante subsídio, no auxílio do docente em sua prática pedagógica e do aluno-aprendiz, no processo de aquisição dessa língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** (Lei nº9.394/96). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>> Acesso em: 26/04/2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** (Trad. Marco Marciolino). São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino, v. 15).

MARTINEZ, Ron. **Inglês made in Brasil:** origens e histórias das palavras do inglês usadas no nosso português. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. 4. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

NAVES, R. R.; DEL VIGNA, D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil 1**. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/brindex.php>. Acesso em 26/04/2014.

PAIVA, V.L.M.O. (2008). **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em: 26/04/2014.

_____. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. **Samba no pé e inglês na ponta da língua**. Revista Ouvir ou Ver. N.1, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de Música e Artes Cênicas.p.47-65, 2005.

RICHARDS, J. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. (Trad. Rosana S. R. C. Gouveia). São Paulo: SBS, 2006.

Dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita: fatores determinantes na facilidade de ler e escrever

Eunice Maria dos Santos Silva⁵

RESUMO

Este trabalho compõe-se de um relato analítico sobre dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Apresenta problemas que causam dificuldades como a dislexia e outros problemas e fatores, baseando-se sempre em teóricos importantes que desenvolveram estudos nesta área, como: Piaget, Emília Ferreiro, Teberosky, Cagliari e Freire, dentre outros. Este estudo vem evidenciar o quão importante é detectar estes problemas nas crianças o mais cedo possível, pois isto é de fundamental importância no tratamento futuramente, durante toda vida escolar e profissional destas crianças. O papel dos pais, educadores e especialistas deve ser articulado para que atuem juntos no sentido de desenvolver as habilidades das crianças partindo das informações obtidas. Pode-se perceber que o processo de aprendizagem é consequência das experiências vividas pelo ser humano ao longo do processo de ensino desde pré-escola até a universidade. A metodologia apresentada aqui se baseia no teórico Jean Piaget e mostra experiências observadas, e como objetivo a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades.

Palavras-chave: Leitura e escrita. aprendizagem. dificuldades.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita, fatores determinantes na facilidade de ler e escrever.

A pesquisa que resultou nesta sistematização foi motivada pela constatação de que diante pelo qual passa a educação brasileira, quanto às dificuldades na

aprendizagem de leitura e escrita, pode-se perceber que a criança só é capaz de dominar a escrita se tiver o domínio da leitura.

Entretanto, mediante a pesquisa realizada, tal fenômeno, profundamente negativo para a realidade brasileira, tem instigado educadores e outros estudiosos do processo de alfabetização, levando-os a se debruçarem sobre a questão da aprendizagem da leitura e as dificuldades envolvidas nesse processo.

A partir desse aspecto desenvolveu-se este trabalho enfatizando a importância de ler e escrever no contexto escolar, apontando a falta de estímulo e suas consequências no ensino aprendizagem.

A finalidade deste artigo é de compreender a importância e a necessidade da leitura e escrita como prática social, expandindo o uso da linguagem, como também correspondem a uma análise das dificuldades de aprendizagem na língua escrita e oral entre professores e alunos, observando o aluno em diversas situações de comunicação oral e escrita dentro do convívio social, entre crianças, considerando os conhecimentos anteriores, valorizando-a como instrumento de aprendizagem no âmbito escolar.

Banberguer afirma que o desenvolvimento e hábitos permanentes de leitura são um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se a escola e continua pela vida a fora, através das influências da atmosfera cultural e dos esforços conscientes, da educação e das bibliotecas públicas (BANBERGER, 2000, p.14).

Assim o aluno será estimulado à prática da leitura e como realiza-la de maneira crítica, despertando o interesse e propondo-lhe situações que levem ao desenvolvimento de atitudes de compreensão de leitura, respeitando-a enquanto leitor, descobridor de sua própria leitura e escrita.

2. LEITURA: AQUISIÇÃO E DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...]. Linguagem e realidade se aprendem dinamicamente [...]. A leitura do mundo precede sempre a leitura à palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (PAULO FREIRE)

2.1. A aprendizagem da leitura e escrita

Nesse enfoque, ler é levar o leitor a apropriar-se do mundo para que possa conquistar sua própria autonomia enquanto sujeito do conhecimento. Reexplicando: ler implica sempre percepção e interpretação da realidade. A leitura, pois, consiste em propiciar as condições necessárias ao leitor para refletir sobre a realidade social histórica e ideológica na qual está inserido, para que consiga lê-la com seus próprios olhos, confrontar-se com ela e torna-se capaz de transformá-la.

Precipuamente, quando falamos em aprendizagem da leitura logo vêm a nossa mente os vários métodos utilizados em sua aquisição. Isso acontece devido à concepção tradicional de alfabetização, onde os educadores tem se voltado para a busca do melhor ou do mais eficaz método de ensino, leitura – escrita.

Conforme Morais (1997), os métodos de ensino podem ser diferenciados em três grupos: os métodos sintéticos, os métodos analíticos e os métodos analíticos-sintéticos, os quais apresenta-se algumas considerações a seguir.

Os Métodos Sintéticos, assim nomeados porque procedem por síntese, visto que o ensino da leitura parte dos elementos mínimos da escrita (as letras). A instrução da leitura procede num processo cumulativo, do simples para o complexo, das partes para o todo.

Os Métodos Analíticos surgem no século XX com Nicolas Adam no ano de 1787 em oposição à fragmentação do ensino da leitura. Para ilustrar seu pensamento na época, o mesmo fez uso da seguinte metáfora:

Quando se quer mostrar um caso para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os botões, a mando do caso. O que se faz dizer para a criança isso é um casaco. (NICOLAS ADAM, 1787, citado por BARBOSA, 1990, p.50).

Assim, de acordo com os defensores desse método deve também acontecer com a leitura. Ao iniciar uma criança no processo de alfabetização devemos leva-la a identificar globalmente as palavras, frases e o próprio texto, partindo da análise para a síntese.

Porém, a desvantagem dos métodos analíticos, segundo Morais (1997, p.69) têm sido atribuída “a preocupação em desenvolver rapidamente a compreensão dos símbolos

impressos deixando de lado o treino que permite o reconhecimento rápido das palavras, o que atrasa consideravelmente, o desenvolvimento de uma leitura independente”.

No tocante aos Métodos Analíticos-Sintéticos ou Ecléticos, estes emergem para responder as críticas feitas aos métodos sintéticos e analíticos, haja vista que reúne as benevolências de um e de outro. Buscam desenvolver concomitantemente na criança, durante a leitura, a identificação e a compreensão, por isso, são métodos mais usados hoje em nossas escolas, como explicita Martins (1994, p.32) “decifrar sem compreender é inútil, compreender sem decifrar é impossível”. Nesse enfoque, no contato com as palavras o aluno deverá separá-las em sílabas (análise), o que permite a decodificação dos símbolos impressos e para verbaliza-las e compreendê-las deverá realizar a síntese a “recombinação” das sílabas em palavras (MORAIS, 1997, p.70). Entretanto, de acordo com Ferreira e Teberosky (1995):

Estes métodos, tampouco resolve a questão da aquisição da leitura, pois assim com os outros métodos, se apoiam em concepções diferentes de funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias de aprendizagem (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p.20).

Desse modo, observa-se que o ensino do ato de ler, a questão dos métodos não é o único fator, nem o mais importante a ser sublinhado.

Aliás, para Smith (1989), a criança não aprende a ler através de programas, haja vista, que cada suposto passo de um método é predeterminado para ela. Assim sendo, um método de leitura não pode antecipar que a criança, no decorrer do processo, desejará fazer ou saber em determinado momento.

Para concluir, mencionamos o fator maturação por também está relacionado à aprendizagem da leitura. Downing e Tackray (1974) mencionado por Moraes (1997, p.75) definem “a maturação para a leitura e escrita como o momento ideal do desenvolvimento da criança para aprender a ler e escrever com facilidade e proveito”.

Para isso, Moraes (1997) aborda no processo de aquisição da leitura e escrita a necessidade do desenvolvimento anterior a habilidades básicas à alfabetização. Para ele, a criança precisa ter desenvolvido determinados pré-requisitos para vivenciar o processo sem dificuldades. Isto é, a criança necessita estar “pronta” para aprender a ler e escrever. Esses pré-requisitos ou habilidades básicas segundo Moraes (1997) podem assim ser nomeadas: Lateralidade, orientação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, memória sinestésica e coordenação viso motora.

Contudo, para Ferreiro e Teberosky (1985) é discutível a ideia de esperar que a criança adquira essa habilidade para somente depois iniciar o aprendizado da lecto escrita.

2.2. Dificuldades de aprendizagem da leitura

Conceituação:

Define-se pela presença de um déficit no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não é devido nem a deficiência visual ou auditiva, nem a um problema neurológico. Somente se classifica como tal se é produzida uma alteração relevante do rendimento escolar ou da vida cotidiana.

Este transtorno é denominado como dislexia ou como transtorno do desenvolvimento da leitura (STANOVICH, 1992). Manifesta-se uma leitura oral lenta, com palavras, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções, bloqueios. Produz-se uma afetação, também, da compreensão leitora.

De forma associada que às vezes, chegam ao diagnóstico superposto de disfasia receptora ou expressiva ou, do tipo expressivo ou do tipo global (afetando a linguagem e a fala). Igualmente, costuma sobrepor-se um déficit no desenvolvimento da escrita (GREGG, 1992). Do mesmo modo, foram descritas dificuldades perceptivas em dez por cento (10%) dos casos ou, inclusive, transtornos de conduta em adolescente, e última infância.

O início costuma situar-se em torno dos sete (07) anos (segundo ano de educação primária) ou, casos mais graves, antes, no nível anterior. Ainda que, nos casos mais leves ou quando se associa a níveis altos de inteligência, não se detecte até mais tardiamente, em torno dos nove (09) anos (quarto ano da educação primária) ou, inclusive, mais tarde.

De acordo com Scoz (1994) não é fácil encontrar uma definição clara e abrangente para designar problemas ou dificuldades de aprendizagem. “É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amálgama fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos percebidos dentro das articulações sociais” (1994, p.22). Assim, nessa mesma direção se encontram as dificuldades de leitura. Essas trazem sérias complicações na vida, na aprendizagem e rendimento escolar de uma criança que por não conseguir ler ou o fator com dificuldade, torna-se um leitor deficiente e acaba, quando não ajudado, fracassando na escola e na própria

vida. Sua auto estima é abalada e essas crianças passam a serem vistas por si mesmas e pelos outros como incapazes de aprender a ler.

Condemarim e Blomquist (1989) relacionam diretamente a maioria das dificuldades de leitura como exceção da dislexia, como provenientes essencialmente de seis fatores, os quais se expõem a seguir:

1. A incapacidade geral para aprender que se trata de crianças com baixo quociente intelectual;
2. A imaturidade na iniciação da aprendizagem da leitura, já abordada;
3. Alterações no estado sensorial e físico, pois uma saúde deficiente também se constitui num obstáculo para a aprendizagem;
4. Problemas emocionais como angustia e a depressão;
5. Carência cultural que refere à privação de um ambiente letrado, e por último;
6. Os métodos defeituosos, isto é, a deficiência instrucional do educador face ao processo de ensino da leitura.

Dessa forma, quando encontramos crianças com dificuldades para aprender a ler, o que não é difícil de acontecer são esses fatores internos e externos ao indivíduo que entram em ação provocando os retardamentos da leitura. É evidente que em cada dificuldade de aprendizagem não se manifestam todos os fatores, mas um ou outro.

Inicialmente cabe ao professor que trabalha diretamente com a criança, atuar como um detetive para detectar a causa mais provável de sua dificuldade e procurar intervir. Caso encontre-se impossibilitado de agir, dependendo do fator causal, deverá buscar a ajuda de outros profissionais especializados, incluindo o auxílio de um psicopedagogo. O que não se pode é ignorar o problema existente.

Nos distúrbios da leitura há crianças que decodificam os signos linguísticos, mas, não compreende a mensagem lida, a leitura é tão lenta e silabada que no final da palavra ou frase não consegue atribuir significado ao texto. Contudo, existem outras que nem mesmo os códigos escritos conseguem identificar.

O contexto sociocultural vivenciado pelos sujeitos se apresenta como fatores determinantes no processo de aquisição da leitura e nessa perspectiva a alfabetização como meio de aprendizagem não pode ser efetivada ausente desses olhares, uma vez que o homem interage com o meio social e dependendo dessa relação sua vivência é construída, de modo que a relevância da relação dialética entre homem e natureza é considerável.

A metodologia utilizada foi baseada na psicologia de Piaget, a criança com problemas deve ser incentivada através de métodos especializados de alfabetização. Com a definição de seu distúrbio, a criança fica mais sossegada, pois não é mais chamada de preguiçosa, desatenta, etc. Para ensinar crianças com distúrbios de aprendizagem é preciso conhecer os processos educacionais. Daí resulta a importância da pré-escola, que é a época propícia para desenvolver a capacidade cognitiva da criança através de métodos ativos.

Na aprendizagem da leitura e da escrita a inteligência é um dos componentes indispensáveis para qualquer aprendizagem que implique em raciocínio.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho por se tratar de um artigo, destacaremos a partir de então, alguns aspectos gerais sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, dificuldades essas que influem de maneira decisiva no desenvolvimento escolar de crianças que apresentam problemas como dislexia, entre outras, mostra também que essas dificuldades podem ter causas distintas e que a solução não depende apenas de uma pessoa ou tratamento específico, e sim de um conjunto de medidas sócio escolares que devem ser aplicadas tanto pelos educadores dentro da sala, como pelos pais em casa.

No que diz respeito ao trabalho escolar, sabe-se que este envolve a tomada de decisões sobre o que e como ensinar, e por isso os professores precisam contar com um referencial que fundamentem suas ações, junto aos alunos. A partir desse momento serão extraídos critérios para elaboração de estratégias de ensino e unidades didáticas e a escola correta dos instrumentos de avaliação.

De acordo com o que foi estudado e explicado durante este trabalho chega-se a conclusão que é necessário uma ação em conjunto de pais, professores e especialistas para que se possa entender e ajudar essas crianças com dificuldades, pois embora possam ter as mesmas dificuldades, devem ser tratadas de forma distintas e todos devem dar de alguma forma sua contribuição.

No tocante à realidade da prática vivenciada, constatamos que o número de crianças e adolescentes com reais problemas de aprendizagem, principalmente na área da leitura e escrita é maior do que poderia esperar. Isso acontece, muitas vezes, porque estes não tiveram no contexto escolar suas dificuldades iniciais prontamente atendidas e

assim, acabam, conforme Scoz (1994), por desenvolverem vínculos negativos com o objetivo do conhecimento e consigo mesmo, o que origina efetivamente, problemas para aprender.

Portanto, a preocupação singular no decorrer de todo o trabalho realizado centrou-se na busca constante por uma fundamentação teórica consistente capaz de subsidiar e responder as indagações feitas, principalmente no que diz respeito à problemáticas verificadas, este foi de grande relevância para compreender melhor as dificuldades e os fatores que facilitam a aprendizagem, como também no cotidiano profissional, articulando teoria a prática.

4. Referencias Bibliográficas

- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Ensino Fundamental – Brasília: MEC, 1997. Vol. 2.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicologia no ambiente da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo – SP: Scipione, 1993.
- FERREIRO, Emília E TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtensteir. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura e escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAIS, Antônio Manuel Pomplona. **Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica**. 9 ed. São Paulo: Edicon, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense (1994).
- NUMES, Terezinha; BUARQUE, Lair e BRYANTE, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Dom Quixote.

Desafios e perspectivas da docência na atual sociedade

Francinalda de Sousa Pires⁶

RESUMO

O presente trabalho, efeito de pesquisa realizada em escolas públicas e privada na cidade de Coremas, busca analisar a situação do professor na sociedade que está inserido. Verificou-se que a atividade pedagógica, principalmente o exercício do professor no interior da sala de aula apresenta constantes desafios, influenciada principalmente pela modernidade e o avanço tecnológico. Algumas dificuldades foram destacadas por se mostrarem mais presentes nas reivindicações do profissional da educação. São eles: o baixo valor de seu salário que força o professor a duplicar sua jornada de trabalho para se sustentar a indisciplina dos alunos e mudança repentina no comportamento de alguns que, adicionada aos limites impostos pela direção e a ausência da família no processo educativo, isolamento deste profissional para resolver os problemas e passividade dos mesmos frente às dificuldades enfrentadas por medo de perseguição por parte dos que detém o poder de administrar; esses fatores são apontados como significativo na dificuldade da realização do trabalho docente na sala de aula. Ainda foi observada a grande responsabilidade deste profissional na concorrência com os diversos recursos tecnológicos que o aluno tem acesso para que suas aulas não instiguem a falta de interesse do aluno. Os profissionais consultados mostraram a sua angústia com relação ao exercício da profissão e a falta de reconhecimento que convivem com frequência, mesmo sabendo da importância do seu trabalho para a formação da sociedade.

Palavras-chave: Desafios da prática docente. Indisciplina dos alunos. Ausência da família na escola.

INTRODUÇÃO

A educação vem ganhando um sentido distinto de décadas passadas, alguns aspectos básicos precisam ser considerados no processo de qualificação dos sujeitos e da cultura atualmente, podemos citar a globalização, sociedade da informação, mudanças nas relações de trabalho e exigência de novas competências do trabalhador e a crise ambiental.

Facilmente pode ser notado que o modo de vida das pessoas, os valores adquiridos, transmitidos, e principalmente a formação para o mercado de trabalho tem trilhado caminhos bem diferentes, a educação não tem conseguido acompanhar essas mudanças e por isso sofre as consequências do descrédito e da falta de motivação por parte dos alunos.

Esse tem sido um grande problema que o professor enfrenta na sala de aula, os alunos insatisfeitos com a escola, as metodologias oferecidas, na maioria das vezes não

são inovadoras, escolas com aspectos físicos inadequados para o conforto que a tecnologia apresenta salas de aula com um número excessivo de alunos, comprometendo assim o trabalho do docente e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Os principais conflitos da globalização alcançaram à família de uma forma completa, ou seja, o gênero, a sexualidade, a identidade pessoal e a relação com o conhecimento. Dessa forma, pode-se avaliar que também as instituições se modificaram e comprometeram as relações educacionais.

Ser professor neste contexto social supõe uma ação diversa da formação que foi oferecida na época da faculdade, da educação que recebeu na convivência familiar, dos valores que recebeu ao longo de sua existência e isso dificulta a sua ação cada vez mais, visto que, várias alterações ocorreram e de forma rápida, caracterizando assim, este como um momento típico de mudanças.

Diante deste conjunto de mudanças e transformações culturais e sociais, e novas problematizações na trama pedagógica, esta reflexão desenvolverá uma investigação sobre o papel do docente na sociedade atual, os desafios e dificuldades que o mesmo enfrenta atualmente, analisando motivos relacionados à escolha da profissão, a carga horária semanal dos seres pesquisados, o desânimo ocasionado pela profissão nos dias atuais, o que ainda o estimula a seguir carreira e o que precisa ser mudado urgentemente para que consigam realizar um bom trabalho e de maneira satisfatória para os mesmos.

A inquietação se deu principalmente pelos constantes debates nos meios de comunicação que abordam com frequência a problemática enfrentada pelos profissionais de educação no exercício da sua profissão e também em diálogo com alguns profissionais da área sobre as principais dificuldades enfrentadas no exercício da profissão.

1- A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE ATUAL

A revolução industrial ativou o consumo de bens e a mudança na formação do indivíduo; evoluiu a partir de um modelo onde antes se avaliava a quantitativa, passando para o modelo atual que procura valorizar a qualitativa preconizando a informação e o conhecimento em substituição aos valores e até mesmo a identidade pessoal que estão deixando de existir ou sendo substituídos com muita facilidade.

Atualmente as famílias vêm se desintegrando, antes pais vivam durante muitos anos juntos, criando os filhos e estes cresciam numa família estruturada e com valores morais transmitidos e repassados para outras gerações, atualmente muitas mudanças ocorreram, a mulher passou a se ausentar de casa em busca de trabalho e realização profissional e os filhos começaram a sofrer com esse abandono e a solidão de estarem muito tempo longe dos seus pais e sendo acompanhados por outras pessoas: avó, babá, televisão, internet, jogos eletrônicos, etc.

Todas essas mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna que vivemos tem colaborado para falta de interesse dos alunos nas aulas ministradas, mudanças de hábitos e atitudes na sala de aula, na convivência com os colegas e as pessoas que fazem parte da própria escola, na realização das atividades propostas pelos professores e na cobrança de metodologias diferentes e atrativas.

O momento atual está fortemente marcado pelo desenvolvimento de tecnologias de comunicação e informação, exigindo com isso novas condutas nos campos pessoal e profissional. O ser humano que antes tinha pouco acesso a informação hoje consegue com facilidade e rapidez seja através dos meios de comunicação, das mídias eletrônicas ou das redes sociais.

Daí a importância da apropriação do conhecimento e domínio das diferentes tecnologias da informação e da comunicação pelo professor que necessita aprender a ler e escreve as linguagens que elas apresentam, além de dominar o uso das mesmas para que este uso seja feito como ferramenta de aprendizagem e motivação para o aluno.

Para isso é necessário que esse profissional tenha coragem de ousar, inovar contextualizando o ensino, gerenciando o tempo e os processos educativos, desenvolvendo um trabalho pautado na realidade e na sociedade que temos. O docente atualmente tem a responsabilidade de se capacitar para desenvolver mais habilidades e métodos pedagógicos dinamizados pelo uso dos recursos tecnológicos. . Nesse sentido, o professor precisa familiarizar-se com eles aprendendo a usá-los para ensinar, orientar seus alunos e fazer desses recursos ferramentas do fazer pedagógico.

Sabe-se que o momento exige do mesmo a compreensão da importância do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a sua importância social, cultural, coletiva e política. E que assim compreenda e sinta a necessidade de assumir compromissos técnicos, humano e político no engrandecimento da formação dos educadores sob sua responsabilidade.

Pimenta (2004,p.126) assim fala sobre o assunto:

As políticas de educação e suas reformas, decorrentes da redução do papel do Estado e dos acordos internacionais, chegam à vida dos professores requerendo deles ensino de qualidade, qualificação e competência, para o exercício do magistério.

Ser docente na atual sociedade demanda uma busca constante por novas fontes de informação e conhecimentos, os alunos usam com muita facilidade a internet, as redes sociais, estão em contato com pessoas de outras cidades, regiões e até mesmo de outros países fazendo com que adquira informação com muita agilidade enquanto o profissional pelo acúmulo de trabalho que a profissão exige perde espaço neste sentido, tornando-se difícil atuar no contexto atual de forma qualificada e competente.

Essa profissão não é tão fácil nem uma carreira que pode ser ocupada por qualquer pessoa que necessite de salário; na atual sociedade esse profissional necessita de muita formação e muito preparo. Mas não é só isso, é necessário que tenha afinidade e desejo introduzir-se nesta atividade. Muitos são os motivos para o exercício da docência, os principais são a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

Sobre a formação do docente vale ressaltar que quando recebida este profissional não foi preparado para lidar com os conflitos da atual sociedade, a realidade do seu trabalho só conhece quando chega à sala de aula e se depara com situações em que o aluno vive constantemente conectado e ele não consegue superar essa habilidade do aluno.

Nos últimos anos tem sido intensificada a oferta de cursos de formação continuada em algumas instituições de ensino principalmente as públicas municipais e estaduais, elas ajudam bastante esses profissionais, melhora muito a prática, mas não é suficiente, pois a rapidez do aluno não é acompanhada e dificulta bastante o seu trabalho.

É importante que o docente participe sempre desses cursos, pesquise, crie e estimule os alunos à aquisição da autonomia, muitos já agem assim, os que ainda estão lentos devem ser estimulados e na relação com o mesmo o profissional tem que mostrar que existe atualmente uma troca de informações e que o conhecimento que já possuem deve ser sistematizado na escola.

Segundo o relatório de 1996 da UNESCO sobre educação para o século XXI, conhecido como relatório Jacques Delors (2001,p.159), no que se refere à formação continuada foi proposto o desenvolvimento de programas frequentes e acessíveis:

Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial.

É muito bom que sejam oferecidos programas neste sentido, mas que dê condição ao professor de participar e não acumule mais atividades para o mesmo que além de uma carga horária excessiva ainda tenha que usar seus dias de folga para se dedicar aos estudos. Esse é o grande desafio do docente conseguir tempo para trabalho, estudo, lazer e principalmente o conforto familiar.

2- DIFICULDADES E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE

A sociedade mudou e a qualidade de vida do ser humano também é diferente, apesar da desigualdade social que os brasileiros enfrentam, os pais procuram uma jornada de trabalho bem intensa visando proporcionar aos filhos uma condição que na maioria das vezes não tiveram acesso, ambos passam a maior parte do dia fora de casa e distante dos filhos.

A família sofreu alterações expressivas nos últimos anos influenciadas pelo modo de produção capitalista e a evolução tecnológica; pais hoje dedicam a maior parte do tempo ao trabalho em busca de um melhor salário e conseqüentemente uma vida mais confortável, mas isso vem trazendo sérios problemas, os filhos passam muito tempo sozinhos ou sendo cuidados por pessoas com costumes e cultura diferentes que transmitem informações distintas das suas origens, esta ausência acaba trazendo conseqüências desastrosas.

Os progenitores estão ausentes de muitos acontecimentos que rodeiam seus filhos, o comportamento dos mesmos quando difere dos ensinamentos transmitidos no seio familiar demora ser percebidos e quando são em muitas ocasiões pelo retardamento da descoberta é difícil de ser corrigido, com a educação não é diferente, estão atribuindo à escola toda essa responsabilidade e esta não está preparada para lidar com esta situação.

Na infância esse pode ser um fator determinante na formação do indivíduo, essa fase segundo a opinião de muitos psicólogos é a principal para impor limites, mostrar o que é certo e errado, saber dizer não na hora certa e isso quase sempre não acontece, quando os pais chegam em casa cansados do trabalho e são questionados pelos filhos oferecem tudo para tentar corrigir a ausência que aconteceu durante o dia, não têm tempo de observar as atitudes do filho e isso acaba provocando um desvio de personalidade dos mesmos.

A primeira instituição que a criança tem contato é a família e esta estimula de forma determinante a vida do ser humano, daí a importância do casal ser consciente desse papel, dando principalmente atenção, carinho e abrindo constantemente espaço para o diálogo e a compreensão.

Cury (2003. p31) fala:

Você pode não ter dinheiro, mas se for rico em bom senso, será um pai ou uma mãe brilhante. Se você contagiar seus filhos com sonhos e entusiasmo, a vida será enaltecida. Se for um especialista em reclamar, se mostrar medo da vida, temor pelo amanhã, preocupações excessivas com doenças, estará paralisando a inteligência e emoção deles.

Nérici (1994, p. 554) mostra em seu comentário como um fato agravante a família estar se afastando cada vez mais do processo de aprendizagem de suas crianças. Segundo ele, “A família [...] está, aos poucos, transferindo para outras instituições, notadamente a escola, a responsabilidade de educar seus filhos.”

A mulher sentiu a necessidade de trabalhar fora de casa ficando muito tempo longe dos filhos, os homens não conseguem suprir a ausência da mãe, continuam afastados dos mesmos e trabalha muito quase sempre, aliado a isso ainda tem os compromissos sociais, as tarefas extras e o corre-corre do dia a dia, impedindo que os pais tenham tempo para educar seus filhos em casa e acompanhar seu desenvolvimento na escola.

Surge com isso à ideia equivocada de que a escola é a única responsável pela educação da sociedade, fato este que não corresponde à realidade, até mesmo porque a instituição escolar não está preparada para esta sobrecarga, nem mesmo os profissionais que para satisfazer aos anseios dos alunos necessitam agir como pais, trabalhando com afetividade, carinho atenção, companheirismo e psicólogo estando sempre abertos ao diálogo para compreenderem o momento vivido por este aluno.

A indisciplina gerada por esses conflitos é outra grande dificuldade enfrentada pelo docente, as causas para isso são variadas e complexas e sem o apoio familiar a escola não consegue desenvolver um bom trabalho; a formação que a família atribui a esta não acontece, em muitos momentos quando solicitada não atende ao chamado ou não colabora para a solução do problema, incluindo a isso ainda tem o excesso de informações a que as crianças e jovens têm acesso atualmente na nossa sociedade.

Geralmente a indisciplina tem como causa principal algum tipo de problema vivido pela criança na sua infância, seja com a família, com as pessoas que cuidaram da mesma, na convivência com os grupos que faz parte, tendencialmente é gerada por uma herança que provocou frustrações ou desalentos.

Essa mudança na transmissão de valores e da vida moderna passou a exigir mais da escola quanto à educação e formação dos indivíduos, os erros ou falhas cometidas no seio familiar tende a ser preenchida pela escola que hoje tem como principal objetivo a formação para a cidadania; a ela é atribuída o poder de facilitar a socialização entre os indivíduos e de promover uma sensibilização acerca do mundo atual e conscientizar para a busca de novas formas de relações em suprimimento das relações individualistas.

Assim afirma Almeida (2009, p. 74):

[...] além de promover a socialização, ou seja, preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos, a individualização pressuposta nos mecanismos educacionais, ao mesmo tempo em que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação, consiste no exercício de “agitar” os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente. Os professores seriam, assim, intelectuais que ajudam a assegurar que a consciência moral de cada geração seja diferente da geração anterior.

A escola e seus profissionais ainda não estão preparados para trabalhar com todas essas mudanças, surgindo assim, conflitos que culminam com o fracasso escolar de muitos desses seres humanos, e estes para preencherem o espaço vazio de suas vidas seguem caminhos tortuosos como o uso de drogas, da violência como forma de desabafar os problemas vividos desde a sua infância no seio familiar e educacional.

O avanço da tecnologia e em decorrência disso o consumismo fez a grande maioria das crianças, jovens e adolescentes terem acesso a algum recurso tecnológico conectado à internet, muitas vezes sem nenhum monitoramento dos pais e com a facilidade de ingresso em qualquer tipo de informação tanto benéfica como maléfica o seu pensamento mudou bastante, segundo (CURY) “a velocidade dos pensamentos dos

jovens há um século era bem menor do que a atual, e por isso o modelo de educação do passado, embora não fosse ideal, funcionava.” (p. 59)

O próprio autor fala do perigo do excesso de informação que as pessoas apresentam na atualidade e como ela colabora para gerar a síndrome do pensamento acelerado (SPA) cujos principais indícios são o aumento de ansiedade e a diminuição da capacidade de se concentrar, pois a mente da pessoa está lotada e funcionando a mil por hora. Sendo assim Cury (2003, p. 58) fala:

Os educadores perdem a capacidade de influenciar o mundo psíquico dos jovens. Seus gestos e palavras não têm impactos emocionais e, conseqüentemente, não sofrem um arquivamento privilegiado capaz de produzir milhares de outras emoções e pensamentos que estimulem o desenvolvimento da inteligência. (CURY, 2003, p. 58)

Isso gera mais desconforto para o docente, têm contribuído para falta de interesse dos alunos nas aulas ministradas, muitos afirmam que as metodologias desenvolvidas são tradicionais ou consideradas ultrapassadas.

A ocasião atual exige do mesmo a compreensão da importância social do seu trabalho, a dimensão transformadora da sua ação, a sua importância social, cultural, coletiva e política.

É muita responsabilidade atribuída a um profissional que apesar de ter a grande incumbência de formar os cidadãos no contexto atual visando à melhoria da sociedade como um todo, tem que conviver com desvalorização profissional e social e uma profissão com salário insuficiente para uma boa qualidade de vida.

Esse é um fato não apenas sentido pelo profissional, a própria sociedade capitalista e consumista mostra isso na discriminação tratando-o como um ser inferior a maioria das profissões existente atualmente.

Cury, (2007, p.89) fala sobre o assunto o seguinte:

Os professores não são valorizados socialmente como merecem, não estão nos noticiários da TV, vivem no anonimato da sala de aula, mas são os únicos que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos, eles escrevem na lousa; com a outra, movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre.

Mesmo sendo um profissional essencial na sociedade esta não reconhece o seu trabalho e ainda o rotula como alguém que não conseguiu outra carreira de bom retorno financeiro ou incapaz de ser uma figura importante, apesar de o professor trabalhar em

prol de sua melhoria na esperança de transformá-la, como foi constatado por Fontana (2005, p. 133):

Apesar de reconhecerem ser um trabalho árduo e desvalorizado socialmente, analisavam a docência a partir da possibilidade de mudança e de transformação social, como espaço de formação das novas gerações, e viam nessa possibilidade de contribuir para a construção de instrumentos para a cidadania ativa o fator determinante de sua identificação com o magistério e de sua permanência nele, [...].

Um exemplo claro disso é a falta de interesse dos jovens pela profissão, quando consultados sobre o futuro profissional quase sempre recusa a docência, alegam que é uma profissão de muito trabalho e de um salário muito baixo para um sacrifício que enfrentam nas universidades em busca da formação.

O cenário do momento se manifesta assim, para conseguir um financeiro que ofereça uma vida digna, o professor se ver obrigado a trabalhar em várias escolas fazendo da sua vida uma verdadeira correria e desperdiçando tempo para laser, família, amigos, ou ainda busca mais trabalho, outras fontes de renda e até mesmo a abandonar a profissão.

Como bem destaca Oliveira (2003, p. 33):

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

São várias as atribuições do professor cobradas pela escola desestimulando-o principalmente quando se depara com situações adversas ao seu exercício, como um número excessivo de alunos em sala de aula, aspectos físicos falhos, gestores comprometidos com políticos dificultando o trabalho do profissional para satisfazer aos compromissos assumidos, enfim, o profissional de educação vivencia hoje inúmeras dificuldades no exercício da sua missão.

O profissional da educação é convidado constantemente a calar-se frente aos desmandos cometidos por gestores e outros profissionais do magistério que na maioria das escolas atuais ocupam a função para se afastar da sala de aula e do contato direto com o aluno.

Não existe um trabalho conjunto desses profissionais na maioria das escolas no sentido de apoio ao professor que quando se depara com uma situação de indisciplina ou de problema com violência com alunos precisa se virar sozinho mesmo com uma sala com número excessivo de alunos, enquanto os outros profissionais que deveriam agir juntos ou estão conectados a algum recurso tecnológico ou em salas com bate-papo.

O docente vive um momento de conflito, cobrança, exigências, culpa atribuída por fracasso de aluno, má comportamento, falta de interesse, em muitos casos pressão psicológica de quem ocupa cargos de chefia com atribuições que fogem da sua atuação, mas que se rende para evitar perseguição, mal estar no ambiente de trabalho e na convivência com os demais colegas de trabalho.

Nas reuniões, debates promovidos e até formação continuada quem ministra tem sempre um discurso bonito e uma receita pronta para resolver todos os conflitos que acontecem na escola e no final de todas essas falas vem sempre o mesmo discurso: “o professor é culpado pelo fracasso do aluno”, os outros profissionais que fazem parte são isentos, cada um recua falando que sua missão é essa ou aquela, nenhum afirma que o fracasso é da instituição como um todo.

Apesar de ser a profissão que prepara todas as outras não recebe valorização financeira, nem reconhecimento profissional, muito menos prestígio da sociedade que está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas é possível identificar certa uniformidade no âmbito das reclamações feitas pelos professores, tanto da escola pública quanto da privada.

Em ambas, os problemas são similares, na privada existe uma cobrança maior por parte do conteúdo repassado para os alunos e a presença dos pais talvez pelo fato de estarem investindo no filho, mas, não para acompanhar os filhos e sim para cobrar sempre mais do profissional de educação, percebe-se então, que as dificuldades enfrentadas por esses profissionais se assemelham.

Um fator comum pode ser notado facilmente nos aspectos vistos como causas dos conflitos da prática docente desse profissional: a sociedade. A maneira como esta exerce uma ação determinante sobre as condições de trabalho e a sobrecarga de atribuições deste profissional que até nos erros cometidos pelo sistema educacional são

sempre justificados pela culpa do mesmo como se ele fosse o único responsável por todo o processo.

Um exemplo bem marcante disso diz respeito à indisciplina dos alunos, sabemos que o processo educativo não se dá somente na escola, mas também no grupo social e religioso que faz parte e, sobretudo no convívio familiar, daí a necessidade do trabalho unido entre todos os grupos que o indivíduo faz parte.

É imprescindível uma modificação nesse conflito entre escola, família e sociedade no desenvolvimento do indivíduo, uma joga a culpa e responsabilidade na outra e ambas continuam fracassando e colaborando para a má constituição intelectual do indivíduo e esses resultados já são bem manifestos nas nossas vidas, basta observar o aumento da violência e criminalidade no mundo atual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURY, Augusto. **Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARTINS, Zildete Inácio; PEREIRA, Liliana Lemus. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à didática geral: dinâmica da escola**. 14. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Científica, 1994.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

PIMENTA, S.G. (org.). **O estágio e a docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Leitura e encantamento: gêneros textuais na sala de aula

Francisco Albertino Gomes⁷

RESUMO

O presente trabalho de base bibliográfica tem por objetivo analisar o uso dos gêneros textuais objetivando o despertar e o gosto pela leitura nos alunos do 9º ano do ensino fundamental em sala de aula e fora dela; Compreender os gêneros textuais e seus usos e propor atividades diversificadas de leitura que visem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, temos vivenciado um momento em que a maioria dos alunos demonstra um grande desinteresse por atividades de leitura e escrita. Para reverter esse quadro, é preciso que o professor se insira nas atividades desenvolvidas na escola, uma vez que seu propósito é despertar no aluno o prazer de ler. Villard (1999) sugere que se devem seguir três etapas para se trabalhar um texto: “atividades preliminares”, “atividades com o texto” e “atividades complementares”. Então, o professor deve utilizar leituras de “fruição do belo”, que ultrapassem as exigências sociais, profissionais e acadêmicas, estimulando, exercitando e vivenciando com o aluno o estado de emoção, fascínio e encantamento que cada leitura transmite ao leitor. É evidente que não apenas a escola é responsável pela tarefa de provocar no aluno o gosto pela leitura, mas a família deve ser um grande aliado nesse desafio, já que passa a maior parte do tempo com o estudante. Neste contexto, os gêneros textuais podem contribuir significativamente para a reversão desse quadro, dependendo da forma como tais gêneros sejam trabalhados pelo professor.

Palavras-chaves: Leitura. Gêneros textuais. Alunos.

1.INTRODUÇÃO

A leitura é uma forma de atribuição contínua de significado, os quais precisam ser desvelados pela compreensão do ser humano, pela subjetividade. Cada ser lê o mundo a partir de suas vivências, passa a ter suas reflexões através de sua própria existência humana.

A leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada em várias formas. Lê-se para entender e conhecer, para sonhar, viajar na imaginação, por prazer ou curiosidade; Lê-se para questionar e resolver problemas. O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade.

A leitura possui um caráter formativo e instrumental, isto é, ela serve para nos aprimorarmos enquanto pessoas e serve também para aprimorarmos o nosso desempenho em inúmeras atividades que realizamos em nossa vida social, acadêmica e

profissional. Através da leitura testamos os nossos valores e experiências com os dos outros. No final de cada livro que lemos, ficamos enriquecidos com novas experiências, novas ideias, novas pessoas. Evidentemente, conheceremos melhor o mundo e um pouco melhor de nós próprios.

Nada desenvolve mais a capacidade verbal do que a leitura de livros. Na escola aprendemos gramática e vocabulário. Contudo, essa aprendizagem em nada é comparada com o que se pode observar de forma natural e sem custo da leitura regular de livros.

Porém, sabe-se que no Brasil há, por motivos culturais ou econômicos, uma grande deficiência em relação à leitura. Há falta de acesso a bibliotecas e instrumentos de informação. Sendo assim, os brasileiros leem pouco e os nossos alunos, geralmente, só fazem as leituras pedidas pelo professor e porque sabem que se não as fizerem terão um reflexo negativo em sua nota.

O que torna a leitura muitas vezes difícil é a falta de compreensão do léxico, o texto que pode não ter sido bem elaborado ou até mesmo a falta de conhecimento prévio do assunto o qual está lento.

O problema da dificuldade na leitura, interpretação e escrita de textos, assim como a falta de interesse, de incentivo e de prazer pela leitura de qualquer gênero textual, apresentados por grande parte dos alunos de 9º ano em vários contextos tem mostrado a importância de se trabalhar esse tema. Tais dificuldades já se tornaram corriqueiras no ambiente escolar.

Diante dessa problemática, o tema escolhido surgiu da necessidade de encontrar possíveis soluções para tal problema, procurando oportunizar o gosto pela leitura através dos gêneros textuais em sala de aula, visto que, é por meio da leitura que se utiliza a linguagem com eficácia, sabendo adequá-la a situações comunicativas que requeiram conversa em grupo, expressão de sentimentos e de opiniões, e que envolvam os alunos em atividades que lhes permitam pensar e aprender sobre as características dos diferentes gêneros de textos e a linguagem utilizada nos mesmos, para que os educandos participem efetivamente das situações de comunicação oral e escrita, expressando-se de forma clara e objetiva, e percebam que a leitura oportuniza a produção de textos coesos e coerentes, considerando o leitor, o objeto da mensagem, o gênero textual e o suporte que melhor atendam a intenção comunicativa.

Para isso, faz-se necessário sugerir uma ação pedagógica que venha minimizar essa realidade nas escolas públicas, proporcionando condições para que os alunos

adquiram as competências necessárias ao desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita, através de uma metodologia variada que supra tais dificuldades, utilizando alguns gêneros textuais, com os quais o aluno tenha maior contato para que enverede pela leitura e a tenha não como uma obrigação e/ou dever, mas como um leque amplo e variado de objetivos e finalidades para se ler um texto, segundo afirma Solé (1998, p. 22):

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Portanto, confirmando o que a autora expôs, pode-se dizer que a leitura, dependendo do gênero, abre inúmeras possibilidades para se ler um texto por prazer, bastando para isso, que o professor juntamente com os alunos trace objetivos de leitura que favoreçam a interação leitor/texto, buscando satisfazer a finalidade da leitura e do conhecimento prévio levantado a partir do texto.

Para atender aos objetivos do presente trabalho, a saber: analisar o uso dos gêneros textuais discursivos nas séries finais do ensino fundamental; propor atividades dinamizadoras no ensino de Língua Portuguesa, destacando as atividades de leitura e escrita, lançamos mão da pesquisa bibliográfica, procurando entender os principais postulados teóricos sobre esta temática. Desta forma, este artigo está estruturado em três partes. Na primeira, trazemos os conceitos de leitura e de gêneros textuais; na segunda fazemos uma reflexão sobre os motivos que levam o aluno a não ler e a terceira traz uma proposta de uso dos gêneros textuais discursivos como forma de dinamizar as aulas de leitura e produção textuais.

Para um maior entendimento da concepção de leitura recorremos a Freire (1989, p.8), “aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Por isso, ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco de clandestino, é abolir o mundo exterior e sair transformado de uma experiência de vida.

A leitura pode, de fato, tornar-se meio essencial da aquisição de conhecimentos, de desenvolvimento de pensamento e de enriquecimento da personalidade, uma vez que saber ler é ser capaz de extrair a “essência” da mensagem escrita, e dessa forma,

participar da vida intelectual, da escola, de sua comunidade, enfim de todo o processo de evolução do mundo.

Evidenciar esse aspecto da leitura de texto para o aluno é o primeiro passo para ele poder atribuir ao texto uma função, para depois, ele próprio fazer análises semelhantes em outros textos, visto que não há textos neutros. Toda leitura de qualquer texto, por mais neutra que pareça, está inserida num contexto social que determina as maneiras de escrever e ler.

Incentivar os alunos à leitura de um texto é criar neles o desejo de lê-lo. É despertar neles o interesse pelos aspectos, fatos e sentimentos contidos no texto, é mostrar o proveito que poderão tirar do conteúdo e da forma do texto; é justificar, de alguma forma, a atividade da leitura e do texto em si, pois os alunos leem com interesse redobrado quando sabem por que e para que estão lendo.

No que diz respeito aos gêneros textuais discursivos, percebe-se que eles têm sido o foco de muita atenção por parte de pesquisadores e professores e é muito comum que sejam tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte-se muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido.

A noção de gêneros textuais discursivos advém da linguística textual, que surgiu na década de 1960 na Europa, e se disseminou no Brasil na década de 1970. Nesse período, a principal preocupação dessa corrente era descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes nos enunciados. Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto, pois havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar. Então, segundo Koch (1997, p.11), o texto passa a ser conceituado pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, e não mais com uma sequência de sentenças isoladas. Assim, o objeto da Linguística textual passa a ser o texto, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois esses só podem ser explicados dentro do próprio texto, levando em consideração que a nossa comunicação é feita por meio de textos.

Dolz e Schneuwly (2004), assim como outros teóricos que tratam de texto/discurso, também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito. Por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores citados, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as

diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Portanto, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio de estratégias ou sequências didáticas criadas pelos professores.

Logo, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, já que ela ocorre por meio deles.

Os Parâmetros Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Pensando, então, na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidas por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno, pois segundo os autores, a sequência didática possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

2. POR QUE OS NOSSOS ALUNOS NÃO GOSTAM DE LER?

Pode-se responder a essa pergunta com inúmeros motivos ou com outra pergunta: *o que o professor está fazendo para o aluno gostar de ler?* É verdade que nem sempre o professor dispõe dos recursos ou das condições desejáveis, ou ainda, de tempo suficiente para planejar suas aulas, de modo a poder desenvolver um trabalho

mais focalizado no objetivo de que é possível superar obstáculos e fomentar, junto aos alunos, um clima favorável à procura pelo livro, a uma relação agradável e prazerosa com a leitura.

Esse tipo de procedimento, além de possibilitar a interação professor/classe, abre caminhos para a interação aluno/texto. O professor precisa, na verdade, articular, de forma planejada, as atividades desenvolvidas de cada projeto realizado na escola, para que possa atingir o objetivo proposto. Para tanto, Villardi (1999, p: 41) afirma que:

[...] os projetos devem estar estruturados em três etapas: ‘atividades preliminares’, ‘atividades com o texto’ e ‘atividades complementares’, cada uma delas com objetivos específicos definidos, de modo a levar o aluno a uma leitura global e múltipla, descobrindo o prazer de ler.

Se o propósito maior do professor é despertar no aluno o prazer de ler, deve-se concordar e seguir essas três etapas defendidas pela autora, no que se refere a trabalhar com a leitura. Já que a primeira etapa objetiva incentivar, pela curiosidade; fornecer informações e demonstrar o caráter lúdico do trabalho. A segunda oferece oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura; trabalha a compreensão em vários níveis tão profundos quanto possível, utilizando métodos indutivos e exploração intensa e extensa do texto. E a terceira favorece as relações interdisciplinares, trazendo a problemática do texto para a realidade do aluno e desenvolvendo a sua criatividade.

Se esses três “pilares” forem implementados nos projetos escolares e, principalmente, na sala de aula pelos professores que têm dificuldade de fazer algo inovador, em relação ao aluno que não gosta de ler, provavelmente, esse quadro será revertido. Pois, a leitura de um texto ou obra literária não pode ser concluída apenas com o ato de decodificar as palavras. Precisa-se ir muito além do que está óbvio e escrito no texto, partindo de incentivos preliminares para que se chegue ao prazer de finalizar tal leitura com o gosto e o desejo de iniciar a próxima.

A partir daí, pode-se desenvolver atividades com o texto, organizadas num roteiro de leitura, que em nada se assemelha aos questionários de interpretação ou às tradicionais fichas de leitura, ou ainda, sirva apenas de “instrumento” para se trabalhar um determinado conteúdo e/ou assunto gramatical.

Desta forma, o professor está trabalhando a partir do texto, e não o texto. Nesse raciocínio, Villardi (1999, p: 45) afirma que “trabalhar o texto não é buscar o significado daquilo que se diz, mas buscar os significados que surgem da maneira como se diz”.

E para isso, se faz necessário que o aluno disponha de um material concreto, escrito, sobre o qual possa refletir e partindo dele, se façam observações das inúmeras possibilidades de leitura disponíveis no próprio texto. Pois, tal material deve oferecer ao aluno as diferentes hipóteses de significação, seja de uma palavra ou de um trecho; sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas e óbvias. Elas até podem ser utilizadas, desde que não se constituam como um fim, mas como um meio, através do qual seja possível direcionar a observação do aluno, para fazê-lo perceber alguns dos sentidos que se escondem por trás da forma visível e escritos do texto. Então, faz-se necessário um roteiro de leitura baseado nos objetivos: oferecer oportunidades para que o aluno modele sua própria leitura e trabalhar a compreensão em níveis tão profundos quanto possível. Mas, esses objetivos só serão alcançados, a partir do momento em que o aluno possa ver o texto em toda a sua dimensão.

Todavia, fica evidente que a leitura é fundamental não apenas nas aulas de línguas. De nada adianta, se os projetos de leitura com seus objetivos a serem atingidos forem postos em prática só pelo professor de línguas. De modo geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos. Por isso, Antunes (2009, p: 187) deixa bem claro: “Todo professor de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos. A leitura é, pois, dever de toda a escola”.

De acordo com a afirmação deste autor, pode-se perceber que a escola, ao desenvolver um projeto que objetiva despertar, no aluno, o gosto pela leitura, deve incluir os professores de todas as áreas do conhecimento engajados na mesma finalidade.

Sabe-se que ninguém nasce com o gosto pela leitura ou por coisa alguma. Isso se adquire. Porém, para se adquirir, precisa-se de incentivos e ambientes favoráveis a essa prática. Se isso é verdadeiro até para aquelas leituras informativa e formativa, muito mais o é para as leituras de “fruição do belo”, que ultrapassam os interesses das exigências sociais, profissionais e acadêmicas.

Pode-se citar como exemplo, o gosto por ler literatura, que é aprendido por um estado de sedução, de fascínio e de encantamento. E esse estado precisa ser estimulado, exercitado e vivenciado. E a quem compete desenvolver essa sedução, esse fascínio, esse encantamento, o gosto pela busca da informação que está nos livros e nos textos? A escola, certamente.

Quando se fala que a escola forma leitores, inclui prioritariamente a figura do professor, como aquele que transmite um tom diferenciado ao ato de ler, de acordo com o gênero textual que se pretende trabalhar. Isso se confirma no modo de ler. Por exemplo, a maneira de ler um poema é muito diferente do modo de ler-se uma notícia. E caso se trate de uma leitura em voz alta, aí é que mais se pensa a forma como se lê.

Logo, o professor pode ter o papel fundamental nesta arte de transmitir ao aluno, pouco a pouco, o prazer, a emoção, o fascínio e o encantamento que se esconde por trás do que está explícito no texto. Já que, segundo Antunes (2009, p: 202), o professor:

É o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça... E para que, nesta relação professor-aluno-autor, os atuais aprendizes possam reconhecer-se também como possíveis autores, de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos.

Para que isso se concretize, no mínimo, o aluno deve encontrar tudo isso na escola. No entanto, não se deve atribuir exclusivamente à escola o desafio de ensinar e de despertar no aluno o gosto pela leitura, pois a família também deve ser uma ótima aliada nesse processo que pode ser um pouco lento, mas que se torna prazeroso e gratificante, tanto para o aluno quanto para o professor.

3. GÊNEROS TEXTUAIS DISCURSIVOS: UMA PROPOSTA DE USO NA SALA AULA.

Tem-se observado que, no decorrer de um ano letivo, a maioria dos alunos, especificamente, os do 9º ano, ainda não se conscientizou da importância e da necessidade da leitura. Muitos ainda veem a leitura como uma obrigação para que se consiga atingir o seu principal objetivo que seria sua possível aprovação no final do ano.

Percebe-se também, que o desprazer pela leitura, demonstrado por tais alunos, parece vir da falta de incentivo tanto em casa quanto na sala de aula. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário apelar para que os professores, principalmente, os de Língua Portuguesa, tentem incentivá-los através de estratégias pedagógicas que atraiam a atenção e despertem, nesses alunos, o gosto de ler.

Nesse contexto, cabe o uso dos gêneros textuais discursivos como uma maneira de dinamizar o processo de leitura e produção textual. No entanto, os gêneros textuais

existem em número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas, das finalidades sociais, de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tratar de todos, isso não seria possível, segundo afirma os PCN (2001).

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecem abordagem mais aprofundada, significativa e atrativa ao aluno, cujo contato com essa diversidade de gêneros textuais vai motivá-lo a pesquisar, a ler e a interpretar qualquer gênero que encontre. Mas, isso só ocorrerá, se o professor usufruir dessa leitura não apenas com o objetivo de avaliar, de interrogar, de elaborar exercícios em forma de questionários, segundo afirma Solé (1998, p: 36):

[...] é possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades... quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.

Conforme a autora afirma, o que se pretende com as estratégias de leitura em sala de aula, é que se goste de ler para que se aprendam novos conhecimentos lendo.

É evidente que para se trabalhar com os gêneros textuais, não basta expor uma diversidade de gêneros para serem lidos. Só isso não vai motivar ninguém. A sugestão é que em cada aula, se deva apresentar um texto diferente, tais como: notícias, reportagens, histórias em quadrinhos, charges, artigos de opinião, dentre outros. Porém, antes da leitura, precisa-se planejar o que se pretende alcançar com tal leitura, e isso se faz com o levantamento de alguns conhecimentos prévios e questionamentos sobre o texto, feitos junto aos alunos antes da leitura, como: Que tenho de ler? Por que/para que tenho que lê-lo? Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto? Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Esse texto é coerente?

Então, pode-se afirmar que acrescentando tudo isso e mais algumas estratégias adequadas à leitura do gênero, ocasionará mais interesse e prazer no leitor quando o mesmo entrar em contato com um texto. Assim, o aluno não mais vai ler só por ler, pois vai ter algum conhecimento a mais que lhe provoque algum interesse de ler, já que o texto se tornará mais significativo e atrativo aos olhos do leitor.

Seguindo esse raciocínio, Villardi (1999) afirma que é a escola que afasta a criança do livro, quando não procura inovar em suas estratégias metodológicas,

apostando apenas no hábito, na obrigação e na necessidade de ler, e não investindo no gosto, no prazer, numa predisposição que se realimenta pelo próprio aluno, a cada leitura.

Nessa visão, Villardi (1999) propõe que a escola reverta esse quadro, buscando sempre em que consiste o prazer de ler, já que alguém pode se emocionar por admirar a maneira como uma obra foi feita, num processo que se dá para além de nossos sentidos.

Interessante é que esse mesmo fenômeno ocorre com a literatura. Pode-se gostar de um determinado livro simplesmente pelo jeito de ler ou de contar aquela história. Assim como também, se tem um conhecimento prévio, a riqueza dos detalhes, o motivo de certas palavras empregadas, a forma como os diversos fragmentos da obra se articulam com as informações essenciais do autor do livro, da obra literária ou do texto que se pretende ler, fica evidente que essa leitura vai gerar emoção e despertar o interesse e o gosto de ler. Por isso, Villardi (1999, p: 37) assegura:

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: é ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque, para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso, é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz.

Com isso, a autora critica a leitura superficial que se costuma desenvolver na escola, pois tal procedimento reduz o texto àquilo que ele não é, negando ao leitor toda emoção e o prazer que só transparecem quando se desenvolve uma metodologia que permita ao aluno descobrir o que no texto fica subentendido, e que o leve ao prazer de sentir-se agente de sua própria leitura.

E a estratégia de se trabalhar os gêneros textuais em sala de aula, como impulso para a reversão desse quadro, surge como uma metodologia que possa contribuir para que o aluno se enverede pela leitura, independentemente do gênero textual que se pretende ler. Sabe-se que a descoberta do prazer de ler é um processo, e que, portanto, não se consegue o resultado em pouco tempo.

Para isso, o professor deve transparecer que é um bom leitor, porque gosta de ler e não por exigência de sua profissão; seja através de sua postura em relação aos livros e aos textos em geral, ou buscando metodologias que facilitem e incentivem o ato de ler.

Inicialmente, o professor pode dar ênfase aos gêneros textuais como uma forma de introduzir as suas aulas, ou seja, todas as aulas serão iniciadas por um texto escolhido e lido pelo professor para que, juntamente com a turma, façam uma reflexão e uma

análise sobre o mesmo. É claro que o professor não deve apenas ler o texto e/ou mostrar o que o texto tem de interessante, antes que o aluno descubra. Assim, Villardi (1999, p: 39) declara: “[...] não cabe ao professor mostrar o que está no texto, mas dar ao aluno os elementos necessários à construção de uma leitura tão profunda quanto permitir sua capacidade de análise e sua visão de mundo”.

Dessa forma, os alunos vão perceber a maneira prazerosa com que o professor lida com os textos. Com o passar do tempo, o próprio aluno tomará a iniciativa de trazer um texto para compartilhar com os demais colegas e professor. E isso, formará um “círculo vicioso” em que cada um vai querer pesquisar e expor um texto e/ou até mesmo, produzir o seu próprio texto para apresentá-lo, com sua interpretação.

É lógico que após a leitura do texto, o professor deve instigar os alunos a fazerem comentários e se posicionarem criticamente, diante daquilo que não está óbvio no texto.

Por isso, os textos a serem selecionados, com o intuito de descobrir no aluno o gosto pela leitura, são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou compreender o uso dos gêneros textuais discursivos e o papel do professor, independentemente da área do conhecimento em que leciona, devendo estar sempre pautado numa postura ética e numa prática reflexiva para que junto aos alunos desenvolva estratégias metodológicas que visem incentivar e despertar, no aluno, o gosto pela leitura.

Fez-se necessária a pesquisa bibliográfica detalhada sobre alguns autores que veem, na forma como se trabalha com os gêneros textuais, uma excelente solução para amenizar ou acabar com a antipatia, adquirida ao longo do tempo pelos alunos da referida escola em relação à leitura.

É preciso que as situações escolares de ensino de Língua outras áreas de conhecimento priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Por esta razão, o professor deve evitar o padrão, pergunta/resposta de questionário

interpretativo, que os livros didáticos já o trazem prontos e acabados, sem nada a acrescentar. Pois, de nada adianta fugir da forma tradicional de lidar com os textos, se continuam a “cobrar” perguntas e respostas tradicionais, sem dar margem à leitura e à interpretação do aluno a partir do seu conhecimento prévio e da sua visão de mundo.

Por isso, o professor em sua prática pedagógica deve ampliar o seu roteiro de leitura, a fim de transmitir a emoção, o encantamento e o prazer que um texto e/ou uma obra literária deixa transparecer até no modo de ler. Pois, a leitura tem que ir muito mais além daquilo que está óbvio e explícito no texto, para que o aluno se enverede pelo mundo da leitura e descubra o prazer de ler.

Portanto, a pesquisa mostrou a importância de se trabalhar os gêneros textuais de maneira significativa e atrativa para o aluno. Enfatizando a diversidade de gêneros e o gosto pela leitura, como também os incentivando a produzir seus próprios textos para apresentá-los nas aulas de Língua Portuguesa, bem como em outras disciplinas.

O trabalho com os gêneros textuais discursivos oferece aos alunos o contato com vários gêneros, oportunizando-lhes se identificarem e/ou tomarem gosto por algum ou vários gêneros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé, – **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau**. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139p.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.278p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez,1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Art Med, 1998. Texto 1 e 2.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1999.

Fundamentos da Metafísica cartesiana sobre as provas da existência de Deus

Francisco Alberto Pimentel Soares

RESUMO

Este trabalho tem finalidade de apresentar, de maneira sintética, partes do sistema filosófico cartesiano quanto às provas da existência de Deus. Procura mostrar que, *René Descartes*, criou e desenvolveu um método de verificação para se chegar a um conhecimento seguro. Partindo da concepção do *Cogito, ergo sum – Penso, logo existo*, que é caracterizado como o único meio que dá ao sujeito a certeza de sua existência. Utilizando a *Mathesis Universalis* como elemento importante na construção do resultado final daquilo que o sujeito pretende conhecer através do pensamento. O qual se torna o ponto crucial para as ideias que possibilitam a construção das provas da existência de Deus dentro de uma visão de causa – *a posteriori*, e do conceito de Deus – *a priori* – por meio da compreensão de sua substância/essência, a qual é posta ao sujeito pensante, sem que ele mesmo seja o autor das *ideias* e, principalmente, a noção de infinito e perfeição. Mas é perceptível através dos seus atributos irrevogáveis que só existem no próprio Deus. Chegando assim, a tornar Deus o centro do seu sistema filosófico e a base para todo conhecimento e ciência.

Palavras chave: Descartes. *Cogito. Mathesis Universalis. Deus.*

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar, de maneira sintetizada, alguns argumentos do filósofo francês René Descartes para chegar às provas da existência de Deus. Por se ter a compreensão que o sistema filosófico cartesiano necessita de uma base que possa firmá-lo diante das questões que se apresenta na sua contemporaneidade; Ou seja, o desafio de confrontar os métodos que eram utilizados em sua época e que não estava mais correspondendo aos anseios da sociedade que deseja avançar para o estágio da modernidade. Tramitaremos por algumas obras do próprio René Descartes como: *Discurso do Método* (1637) e *Meditações Metafísicas* (1641), onde se encontram as provas da existência de Deus, como também, obras de biógrafos, comentadores e filósofos que buscaram explicar sobre este tema central da filosofia de Cartesius. É uma obra simplória, porém, busca ser objetiva quanto as respostas dos pontos que são levantados e procura nortear o nobre leitor a compreender as bases que o sistema filosófico cartesiano se baseia e sistematiza as respostas sobre a existência de Deus em sua época.

Na segunda seção deste trabalho, lançamos perguntas quanto a formação de René Descartes e sua posição científica, ou seja, a criação de um novo método para se chegar ao conhecimento verdadeiro e seguro. Diante disto, faz-se um levantamento biográfico na intenção de conhecer as bases teóricas que estiveram na formação acadêmica deste filósofo. Também mostra a importância quanto a personagens emblemáticos como Inácio de Loyola, o fundador da Companhia de Jesus – os jesuítas e do matemático e mecânico Isaac Beeckman. Este último teve influência direta quanto ao pensamento de Descartes ao apresentá-lo a matemática, a qual foi ampliada e aplicada dentro do sistema cartesiano.

O fator basilar deste ponto se dará pelo confronto que ocorreu entre a necessidade de ser apresentada uma nova forma metodológica para ser usada pelas ciências que estavam surgindo junto a efervescência da classe burguesa e o confronto do sistema que está sendo montado por Descartes contra a Escolástica.

Na terceira seção perguntamos sobre as bases do conhecimento do sistema filosófico cartesiano. Assim, analisaremos a importância da matemática junto ao sistema filosófico cartesiano, quanto a sua transformação da pura matemática à sua ampliação para *Mathesis Universalis*. Uma transformação que culminará numa importância, até então, que não tinha sido dada a matemática. Isto para que, diante do processo da dúvida, haja uma segurança pela qual, o sujeito pensante possa provar a sua existência. E, conseqüentemente, o fator – *Cogito, ergo sum* – *Penso, logo existo*, encontre solidez e veracidade junto a existência do que pensar. Como buscaremos mostrar a distinção que existe entre a questão do *Cogito* – *pensamento/pensar* e a máxima cartesiana do *Cogito, ergo sum* – *Penso, logo existo*. Uma questão necessária para que se venha entender a necessidade de provar a existência sem que tenha que atribuir esta existência a mera posição do sujeito que existe pelo fato deste pensar. Surge então uma questão relevante que é: como será que Descartes elaborou seu sistema filosófico para chegar às provas da existência de Deus?

Na quarta seção indagaremos sobre quais argumentos René Descartes constrói para chegar a certeza da existência de Deus. Quanto a esta questão estaremos respondendo junto ao próprio Descartes na utilização de seus escritos. No caso do nosso trabalho o livro de *Meditações Metafísicas*, as meditações III e V, levando em consideração os argumentos deste filósofo em argumentar para provar a existência de Deus. Nestas meditações, ele parte das questões *a posteriori* – causa e existência - e *a priori* – nesta última partindo da questão conceitual sobre Deus.

Nas considerações finais, apontaremos os efeitos positivos deixados pelo sistema cartesiano quanto à segurança que passa a fazer parte da vida do sujeito pensante à certeza da sua existência pelo fator de que o pensamento é o único meio que assegura seu existir. Como a utilização da *Mathesis Universalis*, a qual garante a certeza daquilo que se está analisando, como também, a segurança ao fator de que a existência do sujeito é única e exclusivamente pelo *Cogito, ergo sum – Penso, logo existo*. O fator das ideias que o sujeito passa a ter sobre as questões da perfeição, soberania e infinitude, que são frutos da ação de Deus, as quais não podem ser obra do sujeito pensante por ser este finito e limitado. As provas da existência de Deus requer diferenciar as ideias que são próprias de cada uma das que representam a Deus.

2 AS IDEIAS E AS PROVAS DA EXISTÊNCIA DE DEUS

Com o *Cogito* e o *Cogito, ergo sum – Pensar e Penso, logo existo*, se alicerça a verdade quanto a existência do ser pensante. A sua existência como vivente, não pode ser posta abaixo. A esta constatação, tem-se a base para dá continuidade as provas da existência de Deus de maneira segura. Neste capítulo estaremos mostrando a importância das ideias⁸ do ser pensante, para provar a existência de Deus. Levando em consideração a construção dos argumentos de René Descartes nas *Meditações Metafísicas III e V*.

2.1. Compreendendo os Tipos de Ideias⁹ para Descartes.

Para Descartes, na compreensão de Cottingham (1995, p.76), o uso que ele faz da terminologia das ideias, não é tão revolucionário como frequentemente se supõe. Muitas vezes utiliza-o lembrando as tradições clássicas medievais como era usado na escolástica, a qual ele está se opondo.

As questões que se colocam são: qual a compreensão das ideias dentro do sistema filosófico cartesiano? Ou é algo material¹⁰ que serve como forma ao que pensa? Ou é o pensamento que constrói a forma da coisa pensada surgindo a ideia? E, de onde

parte as ideias e se elas têm ação própria? São perguntas necessárias, porém, não necessariamente, serão respondidas quanto a preocupação de Descartes, pelo fato dele está usando as ideias para chegar a base da prova da existência de Deus.

As ideias são explicadas através de uma divisão dentro do sistema filosófico cartesiano: a) *fictícias* – são aquelas que criamos em nossa fantasia e imaginação, compondo seres inexistentes com pedaços ou partes de ideias adventícias que estão em nossa memória. Essas ideias nunca são verdadeiras, pois não correspondem a nada que exista realmente e sabemos que foram inventadas por nós, mesmo quando as recebemos já prontas de outros que as inventaram. São produzidas pelo próprio sujeito. Sendo assim, não poder ir além do pensante; b) *adventícias* – são aquelas que se originam de nossas sensações, percepções, lembranças; são as ideias que nos vêm por termos tido a experiência sensorial ou sensível das coisas a que se referem. São nossas ideias cotidianas e costumeiras, geralmente enganosas ou falsas, isto é, não correspondem à realidade das próprias coisas. Estas ideias partem dos objetos exteriores aos sujeitos e que o pensante deve ter razões a acreditar que são ideias semelhantes aos objetos idealizados. São semelhantes aos seus objetos e não é a razão e; c) *inatas* – são aquelas que não poderiam vir de nossa experiência sensorial porque não há objetos sensoriais ou sensíveis para elas, nem poderiam vir de nossa fantasia, pois não tivemos experiência sensorial para compô-las a partir de nossa memória. São inteiramente racionais e só podem existir porque já nascemos com elas. Originam-se da própria mente independentemente de qualquer experiência anterior e da substância pensante e da matéria extensa. As ideias inatas possuem graus maiores que as ideias fictícias e adventícias, pois, não foram apresentadas ao pensante por fatores externos e internos – imaginação do próprio pensante, elas estão ligadas ao *cogito*, ou seja, ao pensamento/pensar que dá existência ao pensante (MM, III, 1983, p.101-102).

O que se pode perceber é que Descartes procura elevar a compreensão das ideias a um nível que não seja comparada ao senso comum. Luciano Jesus (1997, p.54) argumenta que “com esta trílice argumentação, Descartes afasta completamente o caminho do senso comum para vencer o isolamento do *cogito* e transcende-lo”. Ou seja, é preciso que a compreensão das ideias, como forma, não seja obrigada a existir a partir do real e concreto que são aquelas que criamos em nossa fantasia e imaginação, quando pegamos pedaços das formas que guardamos de outras ideias, as quais são compostas por seres inexistentes, ou pelas ideias adventícias, que são aquelas que se originam de nossas sensações, percepções, lembranças; são as ideias que nos vêm por termos tido a

experiência sensorial ou sensível das coisas que chegam a nossa mente como representação de forma para a ideia.

Ainda buscando responder as questões das ideias, Souza (2013, p. 83-84) argumenta que:

Por ideia, nas *Meditações*, entende-se não a percepção imediata dos objetos que se apresentam à vista, pois, a ideia é o próprio objeto da percepção, o que é conhecido e apreendido pelo espírito. As ideias ganham em Descartes *status* de ser enquanto realidade que está no pensamento. Elas não estão fora do mundo onde se está, porém, não de maneira como se concebe os objetos que estão à vista. Elas são como imagens das coisas. A maneira de conhecer é limitada, mas, como as coisas são postas à nossa frente é que não é real. O real para Descartes é o conhecimento apresentado como verdadeiro e apreendido pelo intelecto.

Para Descartes as ideias tinham importância sumária para a razão e para o conhecimento que se desejava adquirir, porém, só podiam ser reais quanto ao pensamento que torna a existência da ideia que se consoma no ato de pensar. Porém, como conceder as ideias da forma que o ser que existe ao pensar? A concepção de ideia como fruto de um tipo de pensamento que se agrega ao processo da percepção da existência do ser pensante, o qual cria e materializa em objetos visíveis e, que se apreende pela razão. Esta razão não pode encontrar a verdade da coisa pensada que seja fora do que se pensar. A coisa da ideia se torna realidade no intelecto que é fruto do inatismo.

Dos três tipos de ideias apresentadas acima, merece nossa atenção as ideias inatas. O próprio Descartes (MM, III, p.103) afirma:

Mas há ainda uma outra via para pesquisar se, entre as coisas das quais tenho em mim as ideias, há algumas que existem fora de mim. [...] essas ideias sejam tomadas somente na medida em que são certas formas de pensar, não reconheço entre elas nenhuma diferença ou desigualdade, e todas parecem provir de mim de uma mesma maneira; mas, considerando-as como imagens, dentre as quais representam uma coisa e as outras bastante diferentes entre si.

Este tipo de ideia preexiste ao sujeito pensante pelo fato de está fora dele como forma de pensar que não é apreendido pelo sensorial e imaginário, porém, o pensamento/pensar é possuidor destas ideias por meio a ser descoberto. Diante disto, o pensar é quem os recebe e os concede na razão da existência e do conhecimento do ser pensante. São ideias que fazem parte da posição psicológica e tramita no processo metafísico cartesiano. São frutos do *Cogito*, ou seja, o pensamento/pensar é quem a recebe e as produz pelo fator da necessidade de existência que se encontra sobre aquele

que pensa e, por causa disto – *Cogito, ergo sum* – *penso, logo existo*, ou seja, o fato de concluir que existe pelo fato de está pensando, transformou-se uma representação objetiva e real da ideia do que é existir.

A importância da certeza das ideias é a continuidade da existência deste sujeito que precisa encontrar uma base sólida que lhe traga certeza e segurança quanto a tudo que ele possa sustentar para provar a sua própria realidade como ser existente e que conceitua suas ideias pelo fator destas chegarem a ele no ato de pensar, as quais são absorvidas e entendidas pelo processo intelectual que a coisa idealizada representa ao pensante.

Sendo platônico na sua forma de constituir as ideias, Descartes não pode deixar de ir além da teoria platônica sobre o inatismo. Isto não traria nada de novo quanto a postura o pensamento defendido pelos escolásticos. O inatismo cartesiano tem como elemento básico o fato de que o conhecimento, claro e distinto da natureza do universo, pode ser construído com base em recursos inatos da mente humana. (COTTINGHAM, 1995, p.84).

Compreende-se que as ideias chegam ou existe ao pensante pelo fator do pensamento ou pensar e, com isto, encontra-se diante de uma problemática que é: é o pensamento autônomo ao pensante? A resposta coerente no sistema filosófico cartesiano é sim. Assim temos outra questão que é: tem este pensamento ou pensar vida ou ação própria? A resposta é não. Pelo menos procurando entender a postura cartesiana, estas ideias que chegam ao ser pensante pelo pensamento/pensar, tem uma origem; mesmo as fictícias e adventícias.

Porém, as inatas pertencem a origem das ideias que já existe em mim? Nesta questão inicia-se a busca para provar a existência de um ser que seja o causador das ideias e, que fique claro e provado que não é o pensante. Descartes (MM, III, p.103) afirma que “entre as coisas das quais tenho em mim as ideias, há algumas que existem fora de mim”.

Surge a problemática da causalidade das ideias e das coisas que existem e que esta seja algo que se assemelhe a coisa pensada. Ou seja, a ideia tem sua substância/essência que aponta para as qualidades que ela possui, porém estas podem demonstrar propriedades que não são a totalidade deste ser quanto a sua substância/essência.

Descartes (MM, III, p.103) argumenta dizendo:

Pois, com efeito, aquelas que me representam substâncias são, sem dúvida, algo mais e contêm em si (por assim falar) mais realidade objetiva, isto é, participam, por representação, num maior número de graus de ser ou de perfeição do que aquelas que representam apenas modos ou acidentes. Além do mais, aquelas pela qual eu concebo um Deus soberano, eterno, infinito, imutável, onisciente, onipotente e criador universal de todas as coisas que estão fora dele; aquela, digo, tem certamente em si mais realidade objetiva do que aquelas pelas quais as substâncias finitas me são representadas.

A questão se dá pelo fato que as ideias são apresentadas ao pensamento de maneira a serem apenas reflexos da representação da coisa que existe dentro da dimensão da realidade objetiva que são demonstrados as ideias. Mas, de onde vem esta ideia que pode ser considerada incompleta, pelo fato dela está aquém da condição do pensante? Não pode ter sido do pensante. A condição finita do que pensa, não pode chegar a substância da coisa pensada.

Souza (2013, p.84) afirma que

A ideia é um modo da substância pensante, e como tal, deve ser entendida como o ato de perceber instantaneamente, ou propriamente a consciência de algo. A ideia é uma realidade mental. Não é a mesma coisa que a realidade atual, e sim, captada e percebida pelo espírito.

A ideia não é produto do meio real, natural e das coisas que a visão absorve; mas, é a realidade do *Cogito* – pensamento/pensar que dá a certeza da existência do pensante; como também, responde a existência no espírito do que pensa como ideias, porém, as coisas das ideias precisam ter relação com a totalidade da substância.

Souza (Idem) argumenta que “para as provas da existência de Deus, Descartes prioriza a existência das ideias e depois analisa a relação que porventura exista entre estas e as coisas”. Deve haver uma relação entre pensamento e as ideias por ele representadas, porém, as ideias não podem ter sua origem na coisa que é materializada nem na imaginação do pensante limitado, isto pelo fato de ser uma representação da sua real substância/essência.

As ideias estão ligadas ao fator do pensar, as quais dão a certeza ao pensante de que ele está existindo, porém, é preciso compreender que, Descartes, ao tirar as ideias do senso comum, necessitou elevá-la ao processo metafísico para que pudesse o *cogito* – como certeza da existência, não ficasse isolado.

Para Rosenfield (1996, p.143-144)

Descartes persegue [...] a elaboração de uma teoria das ideias que possibilite a passagem da representação ao representado, da ideia à coisa ideada. Ideias, enquanto modo de pensar, são todas iguais entre si, todas procedendo, da

mesma maneira, do sujeito pensante. Agora, no que diz respeito ao representado, à realidade objetiva, essas mesmas ideias são muito diferentes entre si.

Recai a questão quanto ao fato de que para o sujeito que pensa, há uma realidade formal que necessita se concretizar chegando à realidade objetiva. Segundo Cottingham (1995, p.138) na *Terceira Meditação*, Descartes entende ser fruto “do ponto de vista psicológico, como uma certa modificação na consciência”, que necessita se concretizar chegando a realidade objetiva que na representação do seu conteúdo em substância/essência. Neste caso, a substância/essência poderá dá ao pensante a objetividade daquilo que ele está concebendo em sua ação de pensar. Esta, por sua vez, é a realidade que as ideias proporcionam, porém, estas não permitem que estas ideias tenham a mesma realidade.

Ao fazer isto, Descartes entende que as ideias são como certas formas de pensar, não reconhecendo, entre elas, nenhuma diferença ou desigualdade, considerando-as como imagens, as que representam coisas diferentes entre si. Quanto as que representam substância participam em graus de ser ou de perfeição daquilo que elas representam como flechas ao pensante. (MM, III, p.103). Segundo Forlin (2005, p.313) “O mais natural, portanto, é entendermos a ideia como a percepção que a alma faz de um objeto (objeto esse que pode ser a própria coisa ou uma mera representação dela)”.

O ato do pensar e ter ideias dentro do sistema cartesiano, segundo Rosenfield (1996, p.123)

...não é a atividade vulgar de fazer representações sobre dados sensíveis ou sensoriais, mas a de um pensamento que se reconhece como atividade formal de pensar, em cuja aceção de formal encobrem-se dois sentidos: o da pura faculdade de representar sem que nenhum conteúdo específico seja privilegiado e o que esta faculdade formal não é uma mera abstração de conteúdo, porém algo existente por si, ou seja, tem-se aqui o conceito cartesiano de substância.

Sendo assim, a substância que é apresentada no pensar como ideia deve ser além do que executa o pensar e, propõe ser a causadora da ideia ou ser condutora de algo que existe da mesma substância, a qual distingue corpo e alma. Olhando pela ótica do sistema filosófico cartesiano, a alma tem condição de absorver a ideia de Deus, o qual está fora do ser pensante e, que aplica a forma de perfeição que este passa a ter na sua própria existência.

Quanto as ideias na dimensão da metafísica ou ontológica em Descartes, a questão da substância/essência, se torna preponderante, pois ela tornará clara e distinta aquilo que temos na ideia. Zilles (1991, p.27) argumenta que

A existência de algo deduz-se a partir da ideia clara e distinta do que algo é, ou seja, da essência. Assim para demonstrar a existência de Deus, o ponto de partida será necessariamente o conhecimento da essência divina. Para conhecer o que Deus é, todavia, não precisamos de discurso racional algum, pois dele temos ideia clara e distinta em nós.

A ideia de Deus não faz parte de uma busca em meio as outras que necessitamos encontra-la. Ele é Deus que tenho a ideia, porém, diante deste nova forma de ter certeza que ao pensar existo, faz-se necessário chegar a provar a existência de Deus por meio das ideias que tem substância e graus diferentes das representações formal.

A substância/essência divina postula a ideia que confronta o pensante quanto a sua limitação e condição de produzir os decretos de qualidade que só podem ser atribuídos a um ser existente que provoca, no ser pensante, as ideias de sua substância/essência, pois, a ideia que é transmitida pelos reflexos da substância/essência, precisa ter uma base que venha provar aquele que plantou a sua ideia no pensante.

Descartes (MM, III, 1983, p.107-108)

Ora, essas vantagens são tão grandes e tão eminentes que, quanto mais persuado de que essa ideia – de Deus – possa tirar sua origem de mim tão-somente. E, por conseguinte, é preciso necessariamente concluir, de tudo o que foi dito antes, que Deus existe; pois, ainda que a ideia da substância esteja em mim, pelo próprio fato de ser eu uma substância, eu não teria, todavia, a ideia de uma substância infinita, que que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita.

A ideia de Deus que existe no ser pensante existente é acompanhada pelo fato da incompatibilidade entre o infinito e o finito e a questão da substância que dá veracidade ao atributo de infinito que está na ideia de Deus.

Segundo Jean-Marie Beyssade (COTTINGHAM, 2009, p. 214) “Todas as provas que Descartes oferece da existência de Deus, sejam *a priori* ou *a posteriori*, fazem uso da ideia de Deus”. Sendo assim, o sistema filosófico cartesiano chega ao seu ápice quando consegue criar a concepção de que a ideia é suficiente para provar a existência de Deus.

2.2. Compreendendo as Ideias *a posteriori*¹¹ para Provar a Existência de Deus.

Descartes procura mostrar que o seu sistema filosófico pode conduzir ao fator de provar a existência de Deus de maneira segura. Para isto, o mesmo usa o meio das ideias, as quais fazem parte da existência do sujeito pensante, onde o mesmo não tem dúvida da sua própria realidade como *cogito*.

Tem-se a certeza que o pensante existe pelo fato deste não poder negar a sua própria existência, ele existe porque está pensando. E isto, ele não negará e não pode duvidar; pois, o ato de está duvidando é a certeza que ele existe, pois está pensando. Diante deste fato surge uma questão: o que ele pensa tem sua origem em quem? O certo é que não vem da sua própria existência, ou é fruto de si mesmo. Afirmando que vem de Deus, necessitamos encontrar como este processo acontece e como pode levar a provar a existência de Deus.

Descartes argumenta, na *terceira meditação*, sobre as ideias denominadas de *a posteriori*, as quais consistem em explicar que a existência de Deus é demonstrada a partir do questionamento do sujeito pensante acerca da causa da ideia que este tem de Deus e da existência das ideias e atributos que existe na compreensão sobre Deus.

Descartes (MM, III, 1983, p.108) argumenta:

E não devo imaginar que não concebo o infinito por uma verdadeira ideia, mas somente pela negação do que é finito, [...] vejo manifestamente que há mais realidade na substância infinita do que na substância finita e, [...] tenho em mim a noção do infinito anteriormente à do finito, isto é, de Deus antes de mim mesmo.

A ideia de Deus que existe no sujeito tem a substância como indicadora do infinito que, sendo posta em oposição ao finito, mostra uma disparidade ou desigualdade. Sendo assim, a limitação do pensante não pode ter produzido a percepção de infinitude que está em Deus e que este agora possui. Guenancia (1991, p.101) argumenta que “o imperfeito supõe o perfeito, do qual ele é uma limitação, como o finito só se concebe como uma negação do infinito. É o infinito, e não o finito, a verdadeira ideia positiva”. Então, a ideia de Deus se apoia na verdade que é o infinito comparado ao finito, o qual tem consciência desta finitude que se apresenta no seu ato de pensar como pensante.

Porém, o entendimento de finito coloca o pensante num estado de inferioridade pelo qual não o poderá ser responsável pela ideia de Deus. A condição de limitado só

permitirá a este a posição de reconhecer que a ideia de Deus não partiu dele, mas foi obra do próprio ser infinito através da substância que este possui e apresenta como realidade objetiva da ideia de Deus e, desta maneira, como realidade formal que causou a existência de Deus no indivíduo.

Descartes (MM, III, 1983, p.103-104) diz

Agora, é coisa manifesta pela luz natural que deve haver ao menos tanta realidade na causa eficiente e total quanto no seu efeito: pois de onde é que o efeito pode tirar sua realidade senão de sua causa? E como poderia esta causa lhe comunicar se não a tivessem em si mesma.

O que produz a ideia de infinito, soberano, eterno e perfeito, tem em sua substância/essência estas qualidades decretivas que está intrínseco no sujeito que reconhece aquilo que é próprio deste ser que tem estas qualidades e, que só é possível obter conhecimento de tais, pela questão de que o mesmo colocou no sujeito; Ou seja, a causa de se chegar a conhecer as qualidades de Deus, tem o mesmo como causador no ser limitado e finito.

Diante deste fato da causalidade, Cottingham (1995, p.28), argumenta que “tornou-se celebre o uso que Descartes faz de um princípio causal complexo com a finalidade de demonstrar sua ideia de que a origem de Deus deve – estar no próprio Deus”, e que deve ser a razão de ser de uma ideia, o porquê de sua presença objetiva, e que remete a origem das ideias e o seu modo e fundamento.

Descartes (MM, III, 1983, p.103) argumenta que

Além do mais, aquela [ideia] pela qual eu concebo um Deus soberano, eterno, infinito, imutável, onisciente, onipotente e criador do universal de todas as coisas que estão fora dele; aquela, digo, tem certamente em si mais realidade objetiva do que aquelas pelas quais as substâncias finitas me são representadas.

A causalidade conduz o pensante ao conflito entre o infinito e finito ou criador e criatura, o qual se deve ao fato da entidade divina ser definida como uma substância infinita, eterna, imutável, independente dentre outros atributos, que apesar de extrapolarem os limites das imperfeições do sujeito pensante que duvida e se engana, se encontram na ideia que ele possui de Deus, são apresentadas de forma clara e distinta.

A ideia de Deus existente no ser pensante é o que o conduz a perceber que são diferentes das que são da dimensão da finitude. Porém, a relevância desta constatação se apresenta por sua linguagem de terminologia que difere uma superioridade quanto ao

ser finito. A superioridade deste ser que possui estes atributos decretivos está pronta no ato do pensante e que este não o adquiriu pelas imagens e sensações, porém, são elevadas a compreensão da alma, a qual, dá uma posição de objetividade e realidade à ideia de Deus.

Descartes (MM, III, 1983, p.105) argumenta

Ora, a fim de que uma ideia contenha uma tal realidade objetiva de referência a outra, ela o deve, sem dúvida, a alguma causa, na qual se encontra ao menos tanta realidade formal quanto esta ideia contem de realidade objetiva.

A ideia sobre Deus não pode deixar de ser quanto a realidade que o pensamento absorve e objetiva no ato de existência do pensante tendo uma causa que o conduz a ter uma segurança sobre a existência deste alguém se está concebendo a ideia de que ele é realidade no pensamento/pensar.

A ideia que está intrínseca ao ser pensante quanto a existência de Deus, não poderá ter causa em si mesma, porém, numa interpretação inatista, o sujeito ao nascer já possui esta compreensão de maneira de uma ideia objetiva quanto a realidade produzida pelo próprio Deus, ou seja, Deus é a própria causa quanto a ideia que temos sobre a sua existência e que a afirmamos no ato de pensarmos.

Chega-se a compreensão de quê a ideia que existe no ser pensante não é fruto dele mesmo, nem que o pensar poderá ser a causa das qualidades atribuídas a Deus como ideia, mas que é o próprio Deus que se apresenta como substância/essência na composição das ideias sobre este, faz-se necessário provar a existência deste que causa está ideia, pois, a representação que o pensamento tem de Deus é produzido pela própria realidade de Deus.

Temos o segundo ponto preponderante na *terceira Meditação* sobre prova da existência de Deus, provas *a posteriori*. Descartes (MM, III, 1983, p.107) argumenta

E, por conseguinte, é preciso necessariamente concluir, de tudo o que foi dito antes, que Deus existe; pois, ainda que a ideia da substância esteja em mim, pelo próprio fato de ser eu uma substância, eu não teria, todavia, a ideia de uma substância infinita, eu que sou um ser finito, se ela não tivesse sido colocada em mim por alguma substância que fosse verdadeiramente infinita. (grifo nosso).

A afirmação “*que Deus existe*”, lança a questão da existência do pensante pelos efeitos que este sujeito percebe e vive em conflito constante frente a sua limitação e finitude perante a um ser que tem uma substância infinita, eterna, imutável,

independente, onisciente, onipotente. Beyssade (COTTINGHAM, 2009, p.215) argumenta que “na estrutura das provas causais [...], Deus desempenha o papel de um predicado na conclusão alcançada: existe necessariamente, fora de mim, uma causa *que é Deus*”.

Ao chegar a conclusão de que a ideia de Deus que existe nele não pode ser fruto de mim mesmo, e sim, é causada pelo próprio Deus, Descartes se volta a questão da sua própria existência.

Diante disto, é importante lançar a questão de como provar a sua existência, ou de sua realidade de maneira segura e verdadeira no cunho da razão. Descartes (MM, III, 1983, p.109) diz: “Eis por que desejo passar adiante e considerar se eu mesmo, que tenho essa ideia de Deus, poderia existir, no caso de não haver Deus”. A certeza da existência pelo fato de está pensando – *Cogito, ergo sum* – *Penso, logo existo*, parece está em uma problemática, ou seja, não é mais garantia de sua subsistência como sujeito pensante.

A questão da causalidade das ideias e, conseqüentemente, que o ser finito possui a compreensão do infinito trouxe a Descartes a questão do fato da essência do pensamento/pensar quanto a sua existência. (MM, III, 1983, p.109) “E, pergunto, de quem tirarei minha existência?” A consciência da sua própria existência o conduz procurar uma resposta que seja altura daquele que é o causador das coisas que tem além do ser limitado e de si mesmo.

O sujeito não pode ser fruto de si mesmo, pois, o estado de finito e imperfeito nunca o permitiria ter a ideia de infinito e perfeição. O pensamento é quem garante a sua existência e realidade, opondo-se à limitação do sujeito pensante, ou seja, o pensante não pode ser a causa da sua própria existência, mas este existe sem causa e tem sua existência na comprovação da existência de Deus.

Rosenfield (1996, p.159) argumenta que

O conhecimento do eu como finito, ao conceber-se por suas ideias, dá-se a ver como imperfeito, de tal maneira que sua consciência de si é, simultaneamente, consciência de uma ideia que o antecede e que, neste sentido, lhe confere os parâmetros de sua enunciação de si.

A consciência do eu limitado e imperfeito enfatiza a questão da necessidade de reafirmar a sua existência diante do ser de Deus que o causador da ideia de perfeição que faz parte da lógica racional que o sujeito possui diante deste ser perfeito, e que, como substância pensante e o ser infinito como evidência fornecida pelo pensamento do ser humano. Com isto, Descartes aponta os erros que existe no pensante e sua carência

de perfeição, posto que faz parte de uma esfera inferior quanto ao ser que possui atributos e decretos que só ele tem arraigado em sua substância e essência.

Esta substância/essência está intrínseca a existência do sujeito que passa a reconhecer que, quando foi criado por Deus, este colocou a ideia de sua existência e que, este pensante, carregaria esta marca durante a sua vida, junto a certeza que Deus existe; acarreta a sua própria existência como ser criado e finito e, este ser pensante, só descobre em si a ideia de algo infinito e perfeito.

Descartes (MM, III, p.112) diz que

E toda a força do argumento de que aqui me servi para provar a existência de Deus consiste em que reconheço que seria impossível que minha natureza fosse tal como é, ou seja, que eu tivesse em mim a ideia de um Deus, se Deus não existisse verdadeiramente;...

Neste argumento está que, ao provar a existência de Deus pelo fato da causalidade e dos atributos que só existem quanto a Deus, Descartes chega a concluir que a sua existência está ligada, diretamente, a existência de Deus; e que, “pelo simples fato de que eu existo e de que a ideia de um ser soberanamente perfeito, Deus, é em mim, a existência de Deus está muito evidentemente demonstrada” (Idem).

Diante do que foi apresentado na argumentação *a posteriori*, a causa da existência do ser pensante não pode estar nele mesmo e que a ideia que possui não pode ter sido fruto de si mesmo. Houve um ser que lhe atribuiu esta ideia que a mesma está alicerçada com os atributos que só a Deus é legado. Na mesma compreensão quanto a existência do sujeito que só existe por estar pensando, não poderia existir se não fosse pela certeza da existência de Deus. Neste caso, a substância pensante que faz parte do ser humano, é uma centelha da substância que compõe a totalidade de Deus.

2.3. Compreendendo as Ideias *a priori*¹² para Provar a Existência de Deus.

Neste ponto das provas da existência de Deus quanto as ideias *a priori*, Beyssade (COTTINGHAM, 2009, p.216) afirma que

O papel da ideia de Deus sofre uma mudança crucial: Deus não é mais o predicado, mas o sujeito, e a existência é o predicado que lhe é atribuído. Aqui a ideia não é mais o significado de uma palavra, mas uma ‘natureza verdadeira e imutável. A definição inicial de um *ente* sumamente perfeito nos leva a reconhecer a existência desse *ente* como uma de suas perfeições. (grifo nosso).

O caráter *a priori* se segue do fato que o conhecimento desta prova é baseado exclusivamente na análise do conceito de Deus e, ao contrário das provas *a posteriori*, não se ocupa com o contraste da sua manifestação no limitado intelecto humano. A questão tramita pela realidade objetiva quanto ao argumento apresentado por Descartes ao provar a existência de Deus, que não é como causador reflexivo sobre a ideia em si mesma, mas representa alguma coisa que é, por si mesma, real, ou seja, Deus é real e provado.

Esta realidade não contém a imperfeição e limitação que é natural ao ser pensante. Com esta percepção de perfeito e imperfeito reside a questão de não ser o próprio sujeito a causa de sua existência nem autor da ideia de infinitude que este possui. A ideia de Ser Perfeito, segundo Souza (2013, p.76), “Descartes acredita que existe um ser mais perfeito que ele, do qual ele depende e recebe tudo que tem, pois se fosse ele mesmo a fonte de toda perfeição, não teria negado a si as perfeições que se atribui a um Ser mais perfeito”. A busca por sua existência tem que está alicerçada naquilo que ele não tem que é a ideia de perfeição que existe somente em Deus.

Com esta afirmação nasce, então, a ontologia cartesiana a qual tem em Deus o centro de todo processo de argumentos que não são mais predicativos e sim conceituação do ser que tem atributos que são próprios de sua substância/essência. Sendo assim, Descartes (MM, V, 1983, p.126) reconhece a necessidade de continuar mostrando que a ideia Deus tem uma veracidade que não pode ser do ato do pensamento/pensar do sujeito o qual poderia criá-las. Diante disto ele afirma:

Pois, com efeito, reconheço de muitas maneiras que esta ideia não é de modo algum algo fingido ou inventado, que dependa somente de meu pensamento, mas que é a imagem de uma natureza verdadeira e imutável. Porque eu nada poderia reconhecer, exceto Deus só, a cuja essência a existência pertence com necessidade. E, também, porque não me é possível conceber dois ou muitos deuses da mesma maneira.

A certeza da existência de Deus conduz o sujeito a compreender o caráter *a priori*, que segue o fato do conhecimento desta prova que é baseado exclusivamente na análise do conceito de Deus e, ao contrário das provas *a posteriori*, não se ocupa com o contraste da sua manifestação no limitado intelecto humano.

Este reconhecimento de sua limitação como sujeito aceita os atributos de eternidade, infinidade, soberania e imutabilidade que é próprio de Deus. Descartes (MM, V, 1983, p.126) diz que “E, enfim, porque conheço uma infinidade de outras coisas em Deus, das quais nada posso diminuir nem mudar”. Sendo assim, estas

questões normatizam o estado do pensante e sua aceitabilidade de reconhecer a Deus como aquele que é nomeado pelos seus atributos.

Descartes (MM, V, 1983, p.128) argumenta

E, assim, reconheço claramente que a certeza e a verdade de toda ciência dependem do tão-só conhecimento do verdadeiro Deus: de sorte que, antes que eu o conhecesse, não podia saber perfeitamente nenhuma outra coisa. [...], tenho o meio de adquirir uma ciência perfeita no tocante a uma infinidade de coisas, não somente das que existem nela, mas também das que pertencem à natureza corpórea, na medida em que ela pode servir de objeto às demonstrações dos geômetras, os quais não se preocupam, de modo algum, com sua existência.

Quanto a substância/essência a qual é Deus, demanda todas as outras existente e que, sendo assim, as ciências, sejam estas de conhecimento mecânico, natural e teológico, terá como fonte a certeza da existência de Deus. Desta forma adquire-se um conhecimento racional da substância/essência de Deus, ou seja, um conhecimento de sua verdadeira natureza para o qual vai além dos atributos e decretos atribuídos a Deidade. Neste caso, aponta para a existência de Deus pelo seu ‘movimento’ de produção de si, causado por si mesmo e pelo ser que a ideia deste representa quanto a objetividade do real que é seguro e verdadeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste trabalho não procurou esgotar o conteúdo apresentado por René Descartes, nem ser a última palavra quanto ao sistema filosófico cartesiano sobre as provas da existência de Deus. Porém, procuramos mostrar que o tema Deus é a base de todo sistema filosófico cartesiano. Partindo da afirmação que a certeza da existência do sujeito inicia-se pelo ato de pensar – *Cogito, ergo sum* – *Penso, logo existo*. O pensar é a segurança e certeza que a existência do sujeito pensante é segura e verdadeira, porém, é insuficiente para ser aplicada as coisas existente fora do pensamento/pensar.

Diante disto, afirmamos que há uma necessidade de ter e haver um conhecimento que seja basilar para todas as questões que deseja responder. Para isto, a *Mathesis Universalis* surge como o único conhecimento que poderá servir de base para solidificar a certeza de que o sujeito existe. Para isto, houve uma ampliação da simplória aquisição das operações, à certeza de que sua real utilização que encontra-se no fato

desta propor a certeza quanto ao resultado final daquilo que se deseja conhecer. Esta forma de se chegar ao conhecimento seguro e verdadeiro conduziu a possibilidade de uma argumentação que faça uso do pensamento como meio de ser a única condição de levar o ser humano a sua existência de maneira irrefutável e inquestionável frente aos conhecimentos que procura alienar o sujeito quanto a acreditar que o saber sobre uma coisa que se ensinou é uma verdade incontestável; Ou seja, o fato de existir não pode ser aliado ao fato de conhecer algo que me foi imposto pelos ensinamentos que me transmitiram, mas pelo fato de pensar é que eu existo – *Cogito, ergo sum* – *Penso, logo existo*.

Fica claro que, o sujeito pensante pensa e tem ideias, porém não pode ter o sujeito pensante como produtor nem criador do pensamento, pois, isso não tem origem nele, mas no próprio pensar. Isto, pelo fato deste ser uma substância limitada, finita e carente de ser alcançada pela ideia de perfeição e infinitude. Existe um ser que tem qualidade que só a ele pertence e que se mostra através destas qualidades que não fazem parte da limitação do sujeito pensante, este é Deus.

Para se chegar à provar a existência de Deus, tem-se o questionamento do sujeito pensante acerca da causa da sua própria existência e da ideia de infinito que possui a ideia de Deus que se encontra no sujeito pensante e que, requer uma causa que tem que ser infinita em si mesma de modo que fica descartada a possibilidade dele ser o seu autor devido à sua substância/essência finita. Assim, o sujeito pensante, detentor de tal ideia, deve necessariamente ter sido criado por Deus, representado por essa ideia de ser infinito, pois do contrário, o intelecto humano jamais teria condições para concebê-la. Surge a questão de provar a existência deste Deus.

Para isto, a experiência do sujeito deve ter um caráter *a posteriori*, o qual se deve ao fato de estabelecer uma relação de causalidade que aponta Deus como a origem da ideia de entidade divina que o sujeito pensante encontra em si, bem como da sua própria existência. Isso se deve ao fato da entidade divina ser definida como “uma substância infinita, eterna, imutável, independente” dentre outros atributos, que apesar de extrapolarem os limites das imperfeições do sujeito pensante que duvida e se engana, se encontram na ideia que ele possui de Deus de forma clara e distinta. O estado deste ser que precisa se provar deve ser numa dimensão de entidade divina, a qual é definida como um ser absolutamente perfeito e, em função disto, a sua substância/essência possui todas as perfeições possíveis. Pode-se entender que Descartes considera a existência necessária como uma perfeição.

Quanto ao caráter *a priori*, Descartes parte do fato que o conhecimento desta prova é baseado exclusivamente na análise do conceito de Deus e, ressalta o caráter necessário da existência de Deus ao compará-la à propriedade intrínseca à natureza. Esta prova é um processo de clarificação da ideia de Deus, pois no momento em que esta ideia se apresenta ao nosso pensamento temos acesso imediato a alguns dos infinitos atributos que caracterizam sua substância/essência, dentre as quais se destaca a existência. Apesar das diferenças, todas as provas compartilham o fato de ser, ao seu modo, uma reflexão acerca do conteúdo representacional da ideia de Deus.

Fica nítido que a base do sistema filosófico cartesiano necessita de uma base que possa alimentar a existência do sujeito que existe a partir do fato de pensar. Não pode ser de algo que seja construído pelo próprio homem, mas que exista além do sujeito que é limitado e imperfeito. As provas da existência Deus é a forma coerente e segura que arraiga a filosofia cartesiana um verdadeiro sistema filosófico ao se lançar uma base que consegue suprir todas as questões do ato do filosofar.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Francis S. **A linguagem de Deus: um cientista apresenta evidências de que Ele existe**. São Paulo, Editora Gente, 2007, p.279.

COTTINGHAM, John (Org). **Descartes**. [Tradução de André Oídes], Aparecida/SP, Ideias & Letras, 2009, p.532.

_____. **Dicionário Descartes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995, p.171.

DESCARTES, René, 1596-1650. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas/René Descartes**. Introdução de Gilles-Gaston Granger; prefácio e notas de Gérard Lebrun; tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 3ª Ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 317.

FORLIN, Enéias. **A teoria cartesiana da verdade**. São Paulo, Associação Editorial Humanitas; Ijuí: Ed. Unijuí/Fapesp, 2005, p.349.

_____. **O papel da dúvida metafísica no processo de constituição do cogito**. São Paulo, Associação Editorial Humanista, 2004, p.162.

GUENANCIA, Pierre. **Descartes**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1991, p.139.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006, p.309.

JESUS, L. Marques de. **A questão de Deus na filosofia de Descartes**. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 1997, p.112.

ROSENFELD, Denis L. **Descartes e as peripécias da razão**. São Paulo, Iluminuras, 1996, p.245.

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da Filosofia Moderna**. 3ª Ed. São Paulo, Loyola, 2002, p.756.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Descartes: a metafísica da modernidade**. 2ª Ed. São Paulo, Moderna, 2005, p.135.

SMITH, Plínio Junqueira. **Dez provas da existência de Deus**. São Paulo, Alameda, 2006, p.299.

SOUZA, J.F.C. **As provas metafísicas da existência de Deus em René Descartes**. Dissertação de mestrado – BSE-CCHLA. Ppgfil-UFRN - Natal-RN, 2013 (124f).

ZILLES, Urbano. **Filosofia da Religião**. São Paulo, Paulus, 1991, p.189.

Em pequenos passos longos tempos de uma história inclusiva

Francisca de Assis Moura Ferreira¹³

RESUMO:

O movimento pela inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais se insere em um discurso amplo da sociedade que inclui a luta pela eliminação das desigualdades sociais. O acesso à educação de qualidade para todos é um direito constitucional que deve ser cumprido. Assim, a política de inclusão destes alunos na rede regular de ensino, objetiva não somente a sua inserção, mas a garantia da sua permanência na escola como um direito. Para tanto, este estudo tem como propósito rever as concepções de paradigmas ultrapassados, preconceituosos e excludentes que permeiam a nossa sociedade e em específico, a escola, tornando-os compreensíveis aos que se interessam pela educação, no intuito de promover a valorização das diferenças bem como clarear o sentido da inclusão como algo inovador e transformador que visa atender aos princípios deste novo paradigma educacional. Dessa forma, ao criar espaços inclusivos o contexto educativo passa a viabilizar a inclusão como um processo de aceitação e adaptação moldada as necessidades dos alunos, no qual todos participam e se inter-relacionam em prol do bem comum desses sujeitos que precisam ser respeitados. Os resultados comprovam que ao incluir e não apenas acomodar o aluno garante o direito de que todas devem ter acesso igualitário e que podem e devem aprender independente de suas necessidades.

Palavras-chave: Adequação. Inclusão. Escola. Diferenças.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva compreende o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Por isso, conhecer as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para discutir as propostas que o estado ou o poder público oferecem de concreto para este processo, bem como os avanços e recuos presentes no sistema educativo.

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais não significa torná-las participantes apenas do sistema educativo, mas da vida social, cultural, econômica e política. É fazer valer o seu direito, assegurando-lhes respeito e, sobretudo, dignidade.

Como se trata de um processo as mudanças, as adequações e os resultados vêm acontecendo gradualmente, algumas áreas com avanços e retrocessos em outras. Preconceitos socialmente construídos se apresentam como um dos maiores indicadores para a permanência de entraves neste contexto. Assim a mudança de pensamento seria um dos fatores essenciais para a qualidade na inclusão dessas pessoas. Pois mesmo existindo leis que os beneficiam, estas por si só não capazes de extinguir os olhares estigmatizadores da sociedade.

Para tanto, creio ser necessário uma reeducação social, uma revisão dos valores e mais humanismos entre os sujeitos. Os demais se refere a má adequação escolar, curricular, a desqualificação de alguns profissionais, a superproteção da família e o medo do desconhecido, a falta de interação entre a escola e outros setores, entre a escola e a comunidade.

Considerando a importância de conhecer as experiências vivenciadas, é que podemos perceber através destes estudos a crescente trajetória em que está inserida a educação inclusiva no cenário educacional, nacional e internacional, o desenvolvimento e as dificuldades as quais tem perpassado ao longo da história. A metodologia de estudo para este artigo consta de estudo bibliográfico, com textos que tratam sobre a inclusão, na ótica de Mazzota, (2003); Azzu, (2011), o referencial curricular da educação infantil,(1998); a Declaração de Salamanca; a Constituição Federal de 1988, bem como relatos de minha trajetória de professor em sala de aula.

Portanto, como professora da Educação Infantil, percebo a partir da prática educativa vivenciada que o processo de inclusão além de ser um tema atual e um campo

rico em pesquisa, que requer estudos aprofundados sobre a atuação dos atores envolvidos, o papel da escola, uma visão minuciosa da sala de aula, as dificuldades e os êxitos deste processo.

Especificamente, reflito sobre a demanda inclusiva de alunos com deficiência no ensino da zona rural, visto que nos centros urbanos com melhores estruturas, cursos de aperfeiçoamento para professores ainda minoria, com atendimento educacional especializado- AEE ou com algumas salas multifuncionais, espaços esses que oferecem apoio a sala de aula, a realidade ainda caminha para uma inclusão satisfatória, o que dizer da zona rural, com escolas em comunidades sem apoio pedagógico especializado, longe de todas as ferramentas inclusivas, se torna um desafio maior para o professor na construção de materiais, em, incluir os alunos, socializá-los com os demais, ministrar aulas e atenderem a toda uma rotina de tempo escola.

Por isso, como educadora surge à inquietação, a vontade de incluir com qualidade, vejo que a formação em psicopedagogia vem a contribuir para a essência do meu aluno como possibilidades de aprender. Como objetivo maior destaco minha reflexão dos desafios enfrentados pelo professor em sua prática com o aluno com necessidade educacional especial na educação infantil

1. O professor: importância de uma prática inclusiva

As dificuldades enfrentadas pelo professor na sala de aula com o aluno com NEE, possibilitando o desenvolvimento de metodologias adequadas para inclusão deste no processo de aprendizagem, além de trabalhar a informação dos direitos disponíveis para a efetivação da inclusão no meio social, mostrar a instituição de trabalho em que atuou onde todos são capazes de aprender mesmo com fronteiras de zonas distantes e a falta de materiais didáticos adequados.

Assim, compromissada com o ofício de educar pretendo absorver continuamente o dever de desenvolver um trabalho como multiplicadora desse conhecimento junto à instituição em foco, a Escola 13 de Maio, bem como contribuir com a sociedade fazendo conhecer a existência de propostas inclusivas, principalmente na zona rural.

Entende-se por inclusão a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço

coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. (Conselho nacional de Educação, Resolução 02/2001).

Para se trabalhar a inclusão o foco principal deve ser o sujeito e não sua deficiência: de acordo com os autores devemos educar não apenas uma criança cega, mas, acima de tudo, uma criança. No mesmo sentido a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Especial na Educação Básica, reafirma que a educação é o principal alicerce da vida social.

1.1 Tempos de uma história inclusiva: Declaração de Salamanca

A exclusão de sujeitos com deficiências não é algo recente, ela acontece desde milhares de anos atrás. Conforme Rodrigues (2008), o contexto educacional que a sociedade atual oferece àqueles que apresentam alguma deficiência para se adaptar à expectativa da comunidade em que vivem é fruto de um processo histórico social que se iniciou nas sociedades antigas, quando ao ver que a mesma não podia manter a sua sobrevivência através da caça ou representar seu grupo nas guerras, lutando e conquistando vitórias, eram eliminadas ou jogadas as feras. Ele afirma que: "Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos." (Rodrigues 2008, p. 08).

Práticas como essas era vistas pelos gregos como coerentes para o equilíbrio demográfico. Continuando ainda o pensamento do autor, o mesmo afirma que o descaso com as deficiências perpassaram a idade média, com atitudes diferenciadas, mas nem por isso menos excludente. Devido ao cristianismo e os ensinamentos bíblicos que apontavam o acolhimento de Cristo com os cegos, surdos e "aleijados", os representantes cristãos optaram por acolher essas pessoas nos conventos ou na própria igreja. Quanto a aqueles que não possuíam a deficiência visivelmente eram destinados a viverem como palhaços como excluídos.

A sociedade capitalista caracterizava o modelo de habilidades desejável na qual se evidenciam características claras de produtividade e homogeneidade e padrões de beleza, fatores que influem a vida das pessoas. Amaral (1988) "confirma que nesse processo de produtividade está à visão da homogeneização, na qual o indivíduo para ser

produtivo precisa corresponder a um determinado padrão, seja de conduta, visão de mundo.” essas características de atender o padrão exigido pela sociedade acabam sistematizando as habilidades dos alunos com necessidades educacionais e deixando-os a margem da própria sociedade por não conseguirem se enquadrar nos diversos critérios sociais, escolas e nas próprias regras da família.

De acordo com estudos em Patto (1999) entendem-se as ideais dominantes sobre o processo de escolarização que se considerava o talento individual por meio de uma política educacional que defendia como base o sucesso social, os alunos advindos de classes populares não atendiam as aptidões exigidas pelas instituições de ensino. Outro princípio dominante, segundo estudos eram os estados americanos que a partir de 1941, passa a reconhecer a diversidade das aptidões dos seres humanos, onde todos tem suas especificidades intelectuais motoras e físicas.

É importante destacar que existiu um movimento mundial chegando ao Brasil com a declaração mundial de educação para todos que apresentava uma educação que atendesse a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens, o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, a melhoria da qualidade de vida do conhecimento e a participação do cidadão na transformação cultural de sua comunidade. Esta conferência foi realizada na Tailândia em 1990 discutindo a educação para todos e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem como princípio norteador a declaração de direitos humanos que consta do princípio que toda pessoa tem direito a educação. Na qual apresentava dados assustadores sobre a realidade educacional.

Em 1994, ocorreu outro importante evento internacional em Salamanca na Espanha, que resultou na declaração de Salamanca, documento contendo os princípios para a educação inclusiva sistematizados, conceituando os objetivos da educação especial, apresentando as responsabilidades de ensino descrevendo as formas de atendimento para cada pessoa valorizando o saber das pessoas com deficiências graves e das que tinham dificuldades de aprendizagem leves.

Na questão escolar o discurso passa a ser; como efetivar o conceito de necessidades educacionais especiais entendendo e atendendo seus alunos, cabia às escolas encontrar maneiras de educar satisfatoriamente todas as crianças fossem elas de suas capacidades físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais. Reforça em sua introdução que toda criança tem o direito de cada criança a educação e proclamado na declaração universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela declaração mundial sobre educação para todos. Qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus

desejos com relação a sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Que os pais possuem o direito de participação sobre a forma mais apropriada de ensino a necessidade de sua criança.

Quanto ao currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais destaca sobre as classes mais adiantadas que devem ser apoiadas para ingressar no ensino superior sempre que possível e subsequentemente treinamento profissional que os prepare para atuarem como membros contribuintes independente em suas comunidades após terminarem os estudos. Orienta ainda que estas atividades devem ser executadas com a participação ativa de conselheiros profissionais, agencias de colaboração, sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços e entidades interessadas.

As escolas estão na busca de modernização quanto a fazer valer as praticas para a inclusão neste sentido das etapas formativas. Pois a inclusão requer mudanças estruturais, mas principalmente de conceito para poder receber todos os cidadãos em situação de igualdade e principalmente mostrar que a sociedade deve aceitar a pessoa como qualquer outro cidadão com suas dificuldades, capacidades, direitas e deveres.

Esta declaração trás o surgimento do conceito de necessidades educacionais especial, destacando que cabe às escolas educar com êxodo, todas as crianças independendo de suas capacidades. Mostra o aluno com necessidade educacional especial como pessoa de sentimentos capas de ser adaptado a suas necessidades especificas no contexto escolar enfocando a família e a comunidade.

Destaca a seguridade do ensino comum e mostra no teor a estrutura que poderá não ser suficiente para atender as desigualdades educacionais. Mostra a criança como uma potencialidade a ser despertada. A Declaração de Salamanca, quando se refere aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de que seja providenciadaa educação para as crianças, jovem e adulta com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Realmente, a Declaração de Salamanca busca realizar o que muitos professores, alunos e sociedade desejam: o respeito a diversidade, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são singulares e próprios de cada indivíduo.

1.2 No Brasil avanços com a constituição

A educação com princípios inclusivos está construindo sua trajetória e muito é devido à estrutura de ação em educação especial anunciada pela Declaração Mundial de Educação para Todos em Salamanca. Quando assumiu sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o fez numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas.

No Brasil com a constituição de 1988, foram apresentados fundamentais compromissos políticos com a educação, de forma a estabelecer a igualdade no acesso à escola, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É notável que há o acesso à escola pelo elevado número de alunos com necessidades educacionais

Embora existam leis específicas neste país sobre a inclusão como declaração dos direitos das pessoas com retardo mental por resolução da ONU em 1971, a resolução de 1975 que institui a declaração das pessoas deficientes, em 1981 a resolução 31/123 o ano internacional das pessoas deficientes. A organização internacional do trabalho (OIT) institui em 1983 a reabilitação profissional no Brasil o decreto 129/91, lei dos portadores de deficiência na Constituição Federal no art. 7º que assegura o direito a educação, na área da saúde, na área da formação profissional e do trabalho, na área dos recursos humanos, na área das edificações trata da proteção jurisdicional, da sentença, da participação do ministério público, cuidados e condutas, da atuação em órgãos governamentais.

Podemos considerar que as experiências estão caminhando para buscar incluir de fato. Os vários movimentos sociais que apontam para a busca ativa de reconhecimento de direitos sejam eles de cidadania para defesa dos direitos básicos, para legitimar a história da inclusão por todos que dela precisem. Vemos a busca de educação de qualidade para todos e não, mas só do acesso, essa luta ainda existente para fim da desigualdade mostra ainda pouca mudança de atitude por parte da sociedade. A notável ampliação das referências para a educação especial na perspectiva inclusiva nos textos de educação inclusão, nos remetem a um olhar para possível compreensão da implementação e do impacto no âmbito escolar dando acesso e qualidades ao ensino.

Na Resolução nº 2/2001, CNE/CEB que determinam o atendimento especial desde a educação infantil às crianças com necessidades educacionais especiais mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 1º, em seu Parágrafo único, determina que o atendimento escolar desses alunos tenha início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. Também define, no art. 2º, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em 1990, com o estabelecimento do estatuto da criança e do adolescente veio a garantia do direito a igualdade de condições para o acesso e a permanência destes na escola. Com a Lei de Diretrizes e base da educação nº 9.394/96 a educação especial passa a ser compreendida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais. Sobre o artigo 1º haverá quando necessário serviço de apoio especializado.

De acordo com Sasaki (2005) o Brasil já começa seu caminho sobre a abordagem inclusiva. Além da educação outros direitos também são garantidos. Como o direito de igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem estar e outros, bem como ação governamentais e atuação da sociedade necessária para combater a discriminação e o preconceito, além de direito a educação, saúde, ao trabalho, ao lazer, a previdência social, ao amparo à infância e a maternidade.

No caso da inclusão, como modalidade educativa Lei nº. 7.853/89 que dispõe sobre o apoio as pessoas com deficiências, sua integração social e pleno exercício de direitos sociais e individuais. Lei nº 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e da outras providencias. Sabemos que outras leis existem como a participação de vaga e cotas em concursos.

2. INSTÂNCIAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO.

2.1- A família: um desafio contínuo

Assim como a escola e outras instituições sociais, a família tem um papel importante neste processo. Conforme a nossa lei maior, em seu artigo 227, diz que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No aspecto familiar podemos observar que o nascimento de um bebê com deficiência ou o aparecimento de qualquer necessidade especial em algum membro da família altera consideravelmente a rotina no lar. Os pais logo se questionam por que com meu filho, Como agirei daqui para frente? Como será o futuro de meu filho? E meus sonhos? Tudo que pensei para o meu bebe.

Conforme Dessen e Polônia (2007, p. 24), "Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa". Por isso a relevância do apoio da família na inserção social de seus filhos com algum tipo de deficiência, para que o desenvolvimento destes seja realizado qualitativamente em suas vidas.

De certo que algumas incertezas quanto a aceitação e o cuidado de seus filhos fora de casa, permitem atitudes de rejeição ao processo de inclusão vindas dos pais ou responsáveis fragilizando a dinâmica familiar. Imediatamente instalam-se a insegurança, o complexo de culpa, o medo do futuro, a revolta, uma vez que esses pais percebem que, a partir da deficiência instalada, terão um longo e difícil caminho de combate à discriminação de si mesmo e por muitas vezes o isolamento da sociedade.

No contexto da saúde para o diagnóstico caracteriza-se em uma tensão e medo de profissional que verem apenas o diagnóstico o que de fato limita, não informam as maneiras de superação ficando para um processo mais tardio como educação. Osque em muitas realidades de desinformação é difícil que aceitem uma realidade que não desejam e que não é prevista, uma situação em que os meios sociais e a mídia pouco

abordam e, quando o fazem, é de maneira superficial, às vezes preconceituosa e sem apresentar os caminhos para a inclusão social.

Os familiares envolvidos com a causa de seus filhos sejam pais ou responsáveis de alunos especiais, por sua vez, também se tornam pessoas com necessidades especiais: eles precisam de orientação e principalmente do acesso a grupos de apoio, são eles que intermediarão a integração de seus filhos junto à vida o que não é tarefa fácil em meio às avaliações de fracassos de ambos.

A família precisa dialogar sobre cada deficiência o que cada uma tem de positivo e o que múltiplas deficiências acabam acarretando. Definem os comportamentos e suscitam as diferentes formas de reações na família, os preconceitos as inquietações. As deficiências físicas, tais como paralisias, ausência de visão ou de membros, causam imediatamente apreensão mais intensa por terem maior visibilidade. No caso da deficiência mental e a auditiva, por sua vez, são pouco percebidas inicialmente pelas pessoas, mas causam mais estresse, à medida que se toma consciência da realidade das mesmas.

2.2- A sociedade: um desafio de efetivação das políticas públicas.

Em uma sociedade capitalista como a nossa onde as desigualdades sócias são visíveis, atualmente no Brasil, as questões de inclusão mostram que milhares de pessoas com algum tipo de deficiência estão sendo discriminadas nas comunidades em que vivem ou sendo excluídas do mercado de trabalho ou negação de direitos básicos

A sociedade, desde os seus primórdios, sempre procurou neutralizar os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade. Essas pessoas, sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas. A história nos mostra que a aparência foi um ponto marcante na ação discriminatória, pois é mais fácil apontar as fragilidades do que promover as potenciais e capacidades de tais pessoas.

Nos últimos anos, como nos aponta Sasaki (2005) ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento. A falta de conhecimento da sociedade,

em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema.

O estigma da deficiência ainda é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixado para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma.

No que se refere aos mais carentes se intensifica, pois a falta de recursos econômicos diminui as chances de um atendimento de qualidade. Tem-se aí um agravante, o potencial e as habilidades dessas pessoas são pouco valorizados nas suas comunidades de origem, que, obviamente, possuem pouco esclarecimento a respeito das deficiências no assentamento essa visão é mais bem entendida.

Atualmente nas políticas de governo, se vê propostas, projetos, leis e decretos com lindas e sonoras siglas, que ficam, na maioria das vezes, no caminho da inclusão. Programas similares e simultâneos são lançados em duas ou três pastas, sem que haja nenhuma ação a respeito que tragam benefícios a essas pessoas.

2.3- Ambiente Escolar: um desafio formativo

Dessen e Polônia (2007,p.26) afirmam que a escola é um espaço em que o indivíduo tende a funcionar de maneira preditiva, pois, em sala de aula, há momentos e atividades que são estruturados com objetivos programados e outros mais informais que se estabelecem na interação da pessoa com seu ambiente social.

Por isso a importância dessa instituição na inserção social das crianças com deficiências. Por muitos anos estes permaneceram em escolas segregadas, afastadas do convívio escolar de outros sujeitos. No entanto, a partir das diretrizes de ações abordadas no artigo 37, da declaração de Salamanca de 1994, apresentou a escola como uma instituição coletiva responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno, isto é, todos os envolvidos e não apenas o professor.

Assim a partilha de atitudes e ações, a afetividade, a construção da aprendizagem, o ensino ministrado a todas as crianças inclusive as com necessidades especiais devem ser responsabilidade de todos nela inseridos, pois a escola inclusiva é aquela destinada para todos, isso implica num sistema que integra e atende as individualidades de cada um, mesmo daqueles que não apresentam nenhum tipo de

necessidades educacionais especiais, No entanto, se percebe que a mesma por muitas vezes acaba incluindo e excluindo ao mesmo tempo, a partir do momento que não se adequa a estas pessoas.

A instituição escolar como estudamos ao longo do curso, foi constituída na história da humanidade como um espaço de socialização do conhecimento e das relações o processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento a temática da inclusão precisa estar sempre em pauta a cada planejamento, a cada construção na escola a cada festividade sempre precisa ser considerada como atual.

Conforme se apresenta a dinâmica da escola, como sendo um espaço de ampliação das experiências com as pessoas sejam da família ou comunidade e com o saber, assim não se limitar as experiências cotidianas da criança e trazendo necessariamente, o saber útil, o saber necessário a vida dos educando. Neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 em seu, Cap. III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado e gratuito aos estudantes com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Continuando neste entendimento no capítulo 5 da LDB 9.394/96 trata somente de aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o art. 58. § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno com necessidades especiais. Mostra claramente a responsabilidade e possibilidades da escola.

Para que todas essas ações sejam desenvolvidas na escola, um fator primordial deve estar presente na mesma, a afetividade. Quando se trabalha com esse ingrediente se percebe um caminhar mais leve, produtivo, a criança se empenha mais em compartilhar e em aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo inclusivo uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência se forma. Por isso, é importante que se tenha uma qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que estas se tornem adequadas para acolher esses sujeitos e atender às necessidades de cada um de acordo com suas especificidades. Nesse contexto,

a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença, no sentido de não desenvolver apenas competências e habilidades primordiais a autonomia das pessoas com NEE, mas também exercer o papel fundamental de construtora de aprendizagens e conhecimentos.

Entende-se que a educação implica em refletir sobre sua importância e necessidade iminente para vivermos com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade. No entanto, o contexto educacional atual requer políticas educacionais que atendam aos anseios exigidos nas diversas áreas da educação, com ênfase ao essencial de toda a educação, a formação do ser humano e a possibilidade de contribuição na sua evolução intelectual e social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Marcos legal da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília-DF: 2010.

DESSEN, M.A. POLONIA, A.C. **Família e a Escola**. Revista Paidéia 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed W.V.A, 2005.

Avaliação escolar: um contexto social e histórico

Maria Jailma do Nascimento Silva Santos¹⁴

RESUMO

O presente artigo analisou através do tema "Avaliação escolar: um contexto social e histórico", a discrepância avaliativa que encontra-se as escolas brasileiras atualmente. E discute-se esse tema a luz de pressupostos teóricos, desenvolvidos por autores, como Hoffmann, Romão, Freire, Vygotsky, e vários outros que fundamentam as teorias avaliativas existentes. Através dessas concepções teóricas o trabalho procura gerar reflexão sobre causas e consequências de uma avaliação classificatória, assim como os fatores que poderão contribuir na aprendizagem numa avaliação diagnóstica. Refletindo que esta problemática é responsabilidade de todos os envolvidos no processo avaliativo por se tratar de um fator de grande importância para ser analisado, e repensado por todos os envolvidos no sistema educacional.

Palavras-chave: avaliação. aprendizagem. reflexão.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional atualmente existem muitas preocupações que afligem a vida dos educadores, uma das maiores é a avaliação da escolar que vem permeando concepções e formas diferentes de se revelar dentro da escola. Muito se tem discutido sobre a avaliação no contexto escolar. Busca-se uma verdadeira definição para o seu significado, justamente porque esse tem sido um dos aspectos mais problemáticos na prática pedagógica. Apesar de ser a avaliação uma prática social ampla, pela própria capacidade que o ser humano tem de observar, refletir e julgar, na escola sua dimensão não tem sido muito claro. Ela vem sendo utilizada ao longo das décadas como atribuição de notas, visando à promoção ou reprovação do aluno. Sabe-se que a educação é um direito de todos os cidadãos, assegurando-se a igualdade de oportunidades. Inseridas neste contexto, ao estudarem, as pessoas passam muitas e muitas vezes pela avaliação, cujos aspectos legais norteiam o processo educacional através dos regimentos escolares. Nesse contexto a avaliação torna-se bastante complexa, pois o educador muitas vezes não compreende o processo, na busca da efetiva aprendizagem do aluno. Dada a complexidade desse tema enveredei por esse caminho no intuito de fazer uma análise interpretativa desse processo na atualidade e como se dava antigamente, quais as vantagens e desvantagens de tantas mudanças e o porquê de ser um ponto tão questionado pelos professores.

Conforme define Luckesi (1996, p. 33), "é como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Ou seja, ela implica um juízo valorativo que expressa qualidade do objeto em questão, obrigando a um posicionamento efetivo sobre o mesmo. A avaliação no contexto educativo implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado. A finalidade da avaliação é um aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência, os instrumentos utilizados no cotidiano da atividade avaliativa. Nem sempre o professor tem definido os objetivos que quer alcançar com seus alunos. Nesse sentido, a avaliação muitas vezes tem sido utilizada mais como instrumento de poder nas mãos do professor.

O objetivo desse documento é refletir sobre os métodos de avaliação que são adotados na atualidade pelos professores, estabelecendo um conjunto de relações entre a avaliação classificatória e diagnóstica onde possa identificar o processo avaliativo que produz construção da aprendizagem, em confronto com o classificatório, com o propósito de estabelecer uma relação da prática avaliativa para a real efetivação da aprendizagem de forma ampla e global.

2- AVALIAÇÃO ESCOLAR: Um contexto social e histórico.

Ao longo da história da educação a avaliação foi um tema complexo no contexto educacional e até social pois, foram muitas as concepções de educação e cada uma dessas concepções trás consigo uma forma ou seja um método diferente de se trabalhar a avaliação dentro da escola . O que torna a dita avaliação tão complexa é que é bastante contraditória a intenção e o caráter avaliativo entre professores e pesquisadores do tema, gerando uma certa censura para aborda-lo e encará-lo como um sistema necessário e importante para o trabalho em sala de aula.

Certamente o que os professores sentem receio é de comentar seu método avaliativo e serem tachados pela forma como conduzem o processo ou mesmo porque existem superiores que não dão condições efetivas de trabalho tornando cada vez mais difícil esse manejo na escola. A falta de um entender entre os pesquisadores onde há uma vontade muito grande de desvendar os mistérios desse processo ocasiona uma batalha pelo monopólio da verdade e precisão do conceito tornando-o cada vez mais

variável em razão das diversas concepções pedagógicas que cada estudioso acredita e assume.

Atualmente já existe uma preocupação e uma consciência maior sobre o tema já avançamos um pouco nesse campo no sentido de desvendar este processo que por natureza é obscuro. No entanto Paulo Freire faz uma afirmação que nos retrai a voltamos a analisar: “a avaliação situa-se no centro de uma questão essencial paradoxal mesmo que caracteriza por excelência a instituição escolar. Então pode-se concluir que a instituição está diretamente ligada ao processo avaliativo cabendo aos condutores da mesma estudarem e aplicarem o método avaliativo mais coerente com os dias atuais e com seu público alvo.

Em tempos passados, a avaliação escolar era feita para verificar se o aluno havia conseguido memorizar os conteúdos repassados pelo professor quase sempre todos que constavam na grade curricular como se educandos fossem incapacitados de aprender. Parece absurdo mas ainda hoje a postura da educação tradicional continua em nossas escolas, embora mascaradas, expressada de forma diferente de antigamente onde perdeu o caráter de agressão física e cada vez mais sutil. No entanto essa violência não ataca fisicamente mais ataca a personalidade do educando. A avaliação tradicional é feita de forma repressiva onde o professor não dá importância ao que foi construído ao longo de um processo de ensino–aprendizagem. É apenas uma forma de testar e medir os acertos e erros dos alunos. O conceito de avaliar nessa concepção segundo Bradfield e Moredock *apud* Romão (1999, p.56) ”avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural a científica. Sendo que o processo é feito através de dar notas, fazer provas, registrar notas, utilizando dados comprováveis na medida de resultados obtidos em exames. Nesta prática o instrumento de avaliação mais usado é a prova que muitas vezes é feita sem objetivo ou com objetivos distorcidos servindo muitas vezes para castigar os alunos ou ameaçá-los de reprovação.

Esse tipo de avaliação vira razão de controversas entre os educandos e educadores, havendo uma enorme diferenciação entre educar e avaliar. Nesse sentido é algo meramente burocrático e se perde a concepção de que a avaliação é essencial a educação, uma vez que esta deve oportunizar uma reflexão sobre a ação educativa. No processo quantitativo de avaliação o erro na prova é visto forma estanque sendo que não há um trabalho em cima dos erros dos educandos abordando a ação avaliativa como garantia de um ensino de qualidade fazendo uma fragmentação do conhecimento, o que

impede o educando de manter uma relação interativa entre professor e aluno a partir da reflexão conjunta.

Ao invés de fragmentar é preciso incentivar a interação do aluno no ensino aprendizagem onde cada um tenha algo a ensinar para o outro sendo a avaliação um elo entre a sociedade as escolas e os educandos. Por isso é necessário uma conscientização entre todos os segmentos sugerindo que a avaliação seja repensada para a qualidade do ensino não fique comprometido.

Tradicionalmente falando, avaliar tem sido disseminado de forma confusa onde acredita-se que trata-se de uma possibilidade de medir a quantidade de conhecimento dos educandos os quais foram ensinados pelo professor classificando e hierarquizando os alunos em fortes e fracos o que proporciona uma seleção de alunos dificultando a ampliação das potencialidades individuais. Esse tipo de avaliação é muito criticada no entanto a avaliação do desempenho escolar por meio do resultado de provas ainda é predominante a qual muitas vezes não oferece significação para a aprendizagem do educando. Nessa perspectiva de avaliação ocorre na fragmentação da aprendizagem reduzindo a dinâmica do processo ensino-aprendizagem e extinguindo a riqueza a heterogeneidade tão capaz de proporcionar aprendizagem significativas e relativas à vida cotidiana do educando.

É importante definir o sentido da avaliação no sentido de torná-la como parte relevante na prática pedagógica e assim possa ser dialogada com as diferenças inseridas na dinâmica escolar, tornando as diferenças um elemento significativo para o processo de conhecimento de forma global e acessível a todos. Avaliar deve ser uma tarefa de reflexão onde ocorra um acompanhamento de instituições para que possam tornar-se cidadãos críticos e reflexivos .

Na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) nº 9394/96, de acordo com o art. 24, inciso v, sobre a avaliação escolar segue-se:

Uma avaliação contínua comutativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os das eventuais provas finais; A possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; A possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizados; O aproveitamento de estudos concluídos com êxito; A obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus segmentos. (Brasil 1996, p.26)

A avaliação escolar deve ser um processo pelo qual possa observar verificar, analisar e interpretar a construção do conhecimento, situando o aluno concretamente

quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca da produção humana, sendo que o professor deve ter uma ampla compreensão do aluno com um trabalho coletivo e em conjunto trabalhando passo em passo em forma de projeção para o melhor método avaliativo.

Conforme Morin (2000, p. 94)

Compreender significa intelectualmente aprenderem conjunto, compreenderem, abraçar junto, (...) incluir necessariamente um processo de empatia de identificação e de projeção. Sempre inter-subjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Não havendo a compreensão de uma boa prática avaliativa é impossível existir uma boa prática pedagógica porque a avaliação é essencial ao trabalho com eficácia por isso é tão a mudança no âmbito educacional.

De acordo com Hoffmann (2001, p. 17)

É fundamental frisar esse ponto: mudanças essenciais em avaliação dizem respeito a finalidade dos procedimentos. Observe-se entretanto que a maioria das escolas e universidades iniciam processos de mudanças alterando normas e práticas avaliativas ao invés de delinear, com os professores, princípios norteadores de suas práticas.

Nesse sentido o enfoque da avaliação muda onde o importante não é a atribuição ou conceito o que interessa coletivamente é a compreensão do processo ensino aprendizagem para permitir a ampliação do conhecimento não tratando-se de verificar apenas o desempenho do educando mais de todos os sujeitos inseridos nesse processo, sendo um processo compartilhado, que busca contribuir para uma melhor compreensão do outro, focalizando o desconhecido não para registrar a incapacidade e sim a ampliação individual e coletiva do conhecimento entendido que a avaliação necessita de uma conexão permanente ao movimento de construção do conhecimento enfatizando o processo permanente de diálogo e encontro de diferenças, sem deixar de dar a devida importância ao conhecimento científico.

Para Kindel (1998, p. 47)

Na construção do conhecimento científico, é imprescindível levar-se em conta o estágio cognitivo em que se encontra a criança e seu contexto social. Partir dos conhecimentos prévios ou das representações de mundo da criança permite o desenvolvimento do pensamento lógico, através do qual o próprio educando percebe o erro, buscando novos caminhos para a solução de problemas (...). É sobretudo importante estimular-se, na criança, o desenvolvimento do raciocínio ao invés da memorização, do domínio de termos e da conceitualização, (...) É somente através da interação sujeito-

meio (natural, social, cultural) que o educando compreende as relações existente assume uma postura consciente e torna-se um sujeito ativo, capaz de exercer plenamente sua cidadania.

É importante frisar que só é possível saber a hora exata de trabalhar o conhecimento científico se houver uma avaliação interativa com o aluno onde o professor faz os diagnóstico do aluno descobrindo seus conhecimentos prévios e analisando estado cognitivo para que assim o professor saiba o ponto de partida e tenha objetivos coerentes a realidade dos educandos. Para tanto observa-se que a avaliação é um processo vital para a educação pois trás consigo a forma e o gesto de conduzir atividades rotineiras em sala de aula com segurança e eficiência.

Está expresso nos parâmetros curriculares nacionais (Brasil,2001, p. 57)

Em função disso deve-se ter presente a finalidade principal das avaliações e ajudar os educadores a planejar a continuidade de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia e nunca de qualificar os alunos.

Para além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta a necessidade de ampliar os horizontes avaliativos onde se faça uma avaliação sempre em favor da aprendizagem, tornando o processo simples e eficaz.

Avaliar é uma ação pedagógica guiado pela atribuição cada apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos, nesse sentido avaliar também é considerar o modo de ensinar de modo a privilegiar a aprendizagem fazendo a educação avançar realmente.

A educação abrange os processos educativos que se desenvolve na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, de educação infantil, de formação profissional, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicações social. (BRASIL, 1990, p.11)

Nesse sentido avaliar deve englobar todos esses processos educativos no sentido de servir de diagnósticos para um melhor trabalho pedagógico no sentido de fazer do educando um sujeito social cultural com princípios e disposto a melhorar cada vez mais sua conduta educacional.

2.1- O Desafio da avaliação

Avaliar bem dentro do processo de ensino aprendizagem nunca foi tarefa fácil, pois quanto mais procuramos melhorar nessa atividade de avaliar, mais respostas e questionamentos encontramos. É necessário análise constantes dos avanços e dos fracassos observados. Respeitar as diferenças das múltiplas potencialidades. Fazer indagações levantamentos e hipóteses sobre as possibilidades do fracasso daqueles alunos que não conseguiram atingir o desempenho que seus professores desejavam ou esperavam.

Para que possamos melhorar a prática no que se refere avaliar bem, temos que observar os desempenhos que, por muitas vezes supera o esperado, mas que por vezes também nos angustia, quando a aprendizagem de alunos fica distante do que queríamos. Isso causa frustrações inesperadas e muitas vezes desesperadoras e fica-se sem saber o que fazer. Estava tudo tão planejado, porém o que fazer para alcançar a aprendizagem daqueles alunos que não assimilaram aquela maneira, a qual repassamos nossos objetivos e, principalmente, a forma que avaliamos esses alunos.

Surge então, o momento de repensar a avaliação, a necessidade e, a possibilidade da adequação das atividades propostas, como forma de buscar meios que favoreçam a aprendizagem, de acordo com a capacidade cognitiva daqueles que, por muitas vezes, são tidos como incapazes. Dessa maneira, é importante e imprescindível que o educador tenha consciência do juízo de valor que é repassado sobre o educando. Seu avaliar projeta-se de forma decisiva e perigosa que atenta para um processo avaliativo de maneira imparcial, objetiva e decisiva dentro do âmbito do desempenho do aluno baseado, apenas em coleta de dados observáveis num dado momento. Por tanto, estabelece juízo de valor a partir de seus sentimentos, conhecimentos e teorias. É indispensável que se faça uma relação entre avaliador e avaliado, onde o avaliador esteja sempre emitindo juízo de valor, não apenas para o avaliado, mas também para sua forma de avaliar, diante das muitas maneiras e possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem, onde cada ser tem desenvolvimento ímpar.

A lógica da avaliação está em tornar o processo de aprendizagem, uma construção pessoal pois, cada processo é distinto e de acordo com as necessidades que muitas vezes variam ao longo do processo, podendo assim ser detectadas os problemas

em aprendizagem e solucionados. É importante que haja uma auto avaliação para que os educandos avaliem a si mesmo e possa ser consciente do papel da avaliação.

O desafio da avaliação e o da construção de uma dimensão pedagógica mais descritiva que permita aos agentes do processo educacional em diferentes níveis, não só saber com agir, mas tomar iniciativas para que a escola possa atender afetivamente seus alunos, respeitando a diversidade. Pois a aprendizagem é uma construção que envolve conflitos cognitivos e diferentes formas de mediação enfatizando que o professor precisa assumir o papel de mediador do processo e construção do conhecimento pelos alunos buscando articular os diversos fatores envolvidos nesta construção sendo assim construídas as competências necessárias à vida em sociedade.

Avaliar competências é bem mais amplo do que avaliar conteúdos deslocados da realidade porque competência significa a mobilização de diferentes recursos para resolver situações diversas sendo construídas através da vivência de experiências e reflexão.

Reflexão deve ser a palavra chave no processo de avaliação pois, só ela consegue fazer com que o processo caminhe com honestidade, tendo um bom proveito, respeitando as diferenças e fazendo do processo um dos aspectos mais eficaz no sentido de se tornar coerente com avaliação com aprendizagem, servindo assim para uma melhor qualidade educacional e social dos educandos que tanto anseiam por uma cidadania.

De acordo com Freire (1996, p. 43-44)

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproxima-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade ganha a prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

Nesse sentido a reflexão é sem dúvida essencial para a avaliação pois, é a partir da reflexão que o professor entende a lógica da avaliação e pode participar do processo com coerência de seu papel e de sua responsabilidade enquanto sujeito integrante do processo de avaliar.

Partindo desse princípio é muito importante que o processo avaliativo seja encarado como algo que tenha lógica e essa lógica seja compreendida pelos envolvidos no processo para que assim seja responsável por uma aprendizagem significativa para a vida do aluno.

Avaliar não é simples e exige domínios de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação pois, é só a partir da prática que pode-se entender a lógica e compreender a essência da força força que pode ser dada a avaliação e a sua função.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração desse trabalho consegue-se fazer uma reflexão sobre a história da avaliação e analisar detalhadamente a diferença entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, podendo assim entender a importância de cada uma em um tempo e um contexto histórico.

O mais importante neste trabalho é a satisfação de entender e diferenciar a avaliação e como ela pode contribuir para uma aprendizagem significativa, através de uma prática voltada para a construção do conhecimento, nesse sentido pode-se agora ter autonomia de avaliar e intervir no processo significativamente nas práticas avaliativas.

Aparentemente esse seria um trabalho complexo a ser desenvolvido por ser bastante ampla a sua elaboração. Todavia, após traçar um paralelo entre a avaliação classificatória e a avaliação diagnóstica em maiores proporções e resgatar conceitos teóricos, alcança-se os objetivos propostos com estudo e reflexão. Vale ressaltar que o estudo e a pesquisa é muito relevante e significativo pois, dar mais autonomia e segurança ao profissional.

No entanto, sente-se a importância da realização de um trabalho dessa natureza, pois servirá de estudo e pesquisa para toda a vida, por todos que interessarem-se pelo assunto em questão.

Por fim conclui-se que a vida é repleta de sonhos e lutas que é capaz de mover os desafios do dia -a dia tornando a conclusão desse trabalho que significativa e bastante relevante, pois, foi feito através de avaliação e auto avaliação, tornando o leitor um profissional capaz de encarar os próximos desafios com certeza que será mais concreto

o processo avaliativo e a reflexão avaliativa que deve ser feita por todos constantemente.

4- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 1996.

GADOTI, Moacir. Educação e poder: **Introdução a pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIMENO, Sacristan. I. EL curriculum: **Una reflexion sobre la práctica**. Madri: morata, 1988.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: **Mito e desafio**: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: mediação, 1998.

_____. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

MANACORDA, M.A. **Historia da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez e autores associados, 1989.

NASCIMENTO, E.M.M. universidade federal do Piauí. In TEIXEIRA, A. **Pequena introdução a filosofia da educação**: a progressista ou a transformação da escola. 8ed. São Paulo: nacional, 1978.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renuncia à educação. / Vitor Henrique Paro. são Paulo. Xamã, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF.1998.

RANGEL, Annumária P. **Construtivismo**: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como Avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Uma análise do processo de desenvolvimento das sociedades

Joaldo Dantas de Medeiros¹⁵

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma primeira descrição clara e objetiva sobre o processo de desenvolvimento das sociedades a partir da Idade Moderna à Contemporaneidade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Para a elaboração do referido artigo, recorreremos à pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e sites indexadores da internet. Para uma melhor fundamentação teórica, utilizamos como principais autores Hobsbawm, Boris Fausto, Caio Prado Jr. e Giddens, haja vista que os mesmos são de grande credibilidade nas produções textuais da atualidade.

Palavras-chave: Sociedade. Desenvolvimento. Economia. Revoluções.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico inquietante em que novos paradigmas de vida se instalam na sociedade, abalando certezas, introduzindo questões, exigindo reflexão e posicionamento diante da sociedade. Essa transformação social é encarada com estranhamento por alguns, com curiosidade por outros e como um desafio por todos. Globalização, novas estruturas produtivas, revolução tecnológicas modificam a forma como nos vemos, como nos relacionamos com os outros e com a realidade que nos cerca.

É nesse cenário que a sociologia se torna cada vez mais importante e necessária. Ciência nascida das transformações impostas à sociedade pela Revolução Industrial a partir do século XVIII, a sociologia tem procurado explicar as dificuldades e as possibilidades da vida humana em sociedade. Mas, como as demais ciências, também a sociologia tem se modificado ao longo dos séculos, procurando dar conta das especificidades do mundo contemporâneo. Para nos situarmos na atualidade, para refletirmos sobre ela e para agirmos de forma consciente e responsável, a sociologia oferece conceitos discussões e perspectivas capazes de nos orientar e esclarecer.

2 SOCIOLOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO

O nascimento da sociologia se dá num contexto de inúmeras transformações. As principais delas – a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Segundo Giddens (2008), trouxeram “mudanças radicais” e abalaram o modo de vida humano que se perpetuou por milhares de anos.

A Revolução Francesa trouxe consigo novas ideias, nova forma de organização na política e na vida social tradicional, que principalmente, trouxeram mudanças de valores: liberdade e igualdade. “Este fato foi início de um movimento que se espalhou pelo globo tornando-se algo inerente à modernidade” (GIDDENS, 2008, p.7)

A Revolução Industrial trouxe inovações tecnológicas que provocou tanto mudanças econômicas como sociais. O aparecimento das indústrias promoveu uma corrente migratória em grande escala, os camponeses que antes viviam da terra passaram a buscar trabalho nestas indústrias o que ocasionou uma expansão dos centros urbanos e uma nova forma de relacionamento social.

A total transformação do modo de vida tradicional influenciou os pensadores a buscar uma nova forma de concepção tanto da vida natural quanto da vida social. Questões novas surgiam a todo instante e elas necessitavam de respostas.

Alguns pensadores se destacaram na busca por estas respostas. Auguste Comte, Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber foram os que mais se destacaram nesta busca para tentar compreender o que se passava e quais as consequências destes fatos na vida dos indivíduos e nas relações desenvolvidas entre eles.

2.1 AUGUSTE COMTE

Auguste Comte nasceu na França no ano de 1798, portanto ainda eram muitas as turbulências causadas pela Revolução Francesa; ele vivenciou de perto as mudanças que ali ocorriam e buscou explicar os fenômenos sociais à maneira das ciências naturais que explicavam o mundo físico. Comte foi o criador do termo sociologia como forma de distinguir seu ponto de vista dos rivais. Ele também foi o precursor do Positivismo, pois acreditava que a sociologia era positiva, inspirado nas ciências naturais e na metodologia usada por estas.

“A abordagem positivista da Sociologia acredita na produção de conhecimento acerca da sociedade com base em provas empíricas retiradas da observação, da comparação e da experimentação” (GIDDENS, 2008, p. 8).

Comte no final de sua vida estava preocupado com as desigualdades causadas pela industrialização e coesão social causada por esta, sendo assim ele pensou numa solução, mas em longo prazo, que consistia na confecção de um consenso moral que regularia ou uniria a sociedade apesar dos padrões de desigualdades que surgiam.

2.2 KARL MARX

Marx analisa as desigualdades como consequência do modelo econômico que cada vez mais ganhava forças, principalmente, após as revoluções: o Capitalismo. Ele busca demonstrar como a economia tem forte influências sobre a vida social e como este sistema em específico gera a divisão de classes observada, principalmente, após a Revolução Industrial.

A partir destas constatações Marx delineou um novo sistema que suplantaria o Capitalismo: o Comunismo.

“O autor delineou uma progressão por etapas históricas e, com início nas sociedades comunistas dos caçadores – recoletores, passando pelos sistemas escravagistas antigos e pelos sistemas feudais baseados na distinção entre senhores das terras e servos”. A emergência de comerciantes e artesãos marcou o início de uma classe comercial ou capitalista que acabou por substituir a nobreza fundiária. De acordo com esta perspectiva da história, Marx defendeu que, tal como os capitalistas, haviam-se unido para derrubar a ordem feudal, também os capitalistas seriam suplantados e uma nova ordem instalada.

“Marx acreditava na inevitabilidade de uma revolução da classe trabalhadora que derrubaria o sistema capitalista e abriria portas a uma nova sociedade onde não existissem classes – sem grandes divisões entre ricos e pobres” (GIDDENS, 2008, p. 12-13).

2.3 ÉMILE DURKHEIM

Durkheim se baseou em seu predecessor (Comte), mas não acreditou na realização do pensamento dele com sucesso – dar a Sociologia uma caráter científico.

Sua obra tem como princípio básico estudar a sociologia da mesma maneira que as ciências naturais para isso ele torna os fatos sociais como coisas para assim poder analisar tais fatos com o mesmo rigor das outras ciências. Foram três os principais focos de seu trabalho: a importância da Sociologia enquanto ciência empírica; a emergência do indivíduo e a formação de uma ordem social; e as origens e caráter da autoridade moral na sociedade.

“Segundo o autor, a principal preocupação intelectual da Sociologia reside no estudo dos fatos sociais. Em vez de aplicar métodos sociológicos ao estudo de indivíduos, os sociólogos deveriam antes analisar fatos sociais – aspectos da vida social que determina a nossa ação enquanto indivíduos, tais como o estado da economia ou a influência da religião. De acordo com o autor fatos sociais, são formas de agir, pensar ou sentir que são externas aos indivíduos, tendo uma realidade própria exterior à vida e percepções das pessoas individualmente”.

2.4 MAX WEBER

Ao contrário de Marx, Weber acreditava que os fatores econômicos não eram os únicos que causavam as mudanças sociais, para ele as ideias e os valores tinham o mesmo impacto e importância sobre tais mudanças.

Para este pensador, ao contrário dos primeiros pensadores sociológicos, a sociologia devia concentra-se na ação social e não nas estruturas.

Argumentava que as ideias e as motivações humanas estavam por detrás da mudança – as ideias, valores e crenças tinham o poder de originar transformações. Segundo o autor, os indivíduos têm a capacidade de agir livremente e configurar o futuro. Ao contrário de Durkheim e Marx, Weber não acreditava que as estruturas existiam externamente aos indivíduos ou que eram independentes destes (GIDDENS, 2008, p. 13).

3 REVOLUÇÃO INDUSTRIAL NA VISÃO DE HOBBSAWM

Fazer uma reflexão da Revolução Industrial, como qualquer outro evento histórico, é estar diante de um caleidoscópio que nunca será desvendado, apenas observado de forma fracionada por um olhar a posteriori, cheio de anacronismos, ávido por sentidos que perpassam certo sentido humanisticamente social.

Hobsbawm (2005), de forma magistral, analisa este evento, primeiramente podemos evocar o termo em si, que alguns historiadores denominaram de "evolução industrial", o que remeteria a certo darwinismo, a busca por algo que defina um momento através de uma possível coerência narrativa. Além disso, lidamos com a idéia de revolução, fazendo emergir a concepção de ruptura, "velho" e "novo" diante de outro embate.

Hobsbawm aponta um período com diversas nuances que propiciariam ou culminariam neste evento histórico, não apenas restrito a um absolutismo tecnológico e científico, tendo em vista tais processos terem se desenvolvido de forma mais apurada em outras partes do planeta, caindo por terra uma explicação simplista acerca do fenômeno.

Por trás da Revolução Industrial existia o interesse nos mercados colônias e denominados "subdesenvolvidos" no ultramar, a Grã-Bretanha importava sua ideia de "progresso", já com uma cultura de lucro privado e desenvolvimento econômico introjetada em sua política governamental, com uma agricultura sendo conduzida por empresários que ambicionavam uma expansão produtiva que tencionava atender um crescimento urbano, visando lucros astronômicos.

A Grã-Bretanha teve destaque em sua indústria algodoeira que é vista como alavanca de seu expansionismo econômico, contando com permuta de mão-de-obra escrava que era corriqueira nas colônias, além de acasos que minaram a força da concorrência, como o caso da Índia, uma espécie de terceirização com o chamado "sistema doméstico", também barateou os custos de produção britânica.

Além da necessidade de um mercado consumidor em expansão constantemente, a necessidade de criar incentivos ao consumo, inclusive de classes mais abastadas, além de angariar as grandes massas populares, também contando com a mão-de-obra proletária assalariada, diferencial em relação ao período denominado pré-industrial, contando com mulheres e crianças na linha de produção para diminuição dos encargos salariais, criando avanços econômicos que iriam à bancarrota posteriormente.

A Grã-Bretanha criava uma economia, conforme as palavras de Hobsbawm, mais parasitária do que competitiva, pode-se inclusive destacar a dependência do consumo da América Latina na primeira metade do século XIX que impediu a quebra da indústria algodoeira britânica.

Apareciam contradições no sistema chamado capitalista, depauperando a sociedade e ocorrendo crises econômicas que contestavam as perspectivas otimistas de economistas, surgindo a necessidade de investimentos mais ousados, - contrariando certo arcaísmo que remonta a tradição fisiocrata - onde empresários investiam em bens de capital, com perspectivas de lucro em longo prazo, muitas vezes duvidosas.

Observa-se destaque no setor metalúrgico devido a desenvolvimentos tecnológicos, embora ainda assim tenha se mantido uma produção modesta, comparada a outros produtos, a mineração também manteve certa estabilidade, salientando a necessidade de classes abastadas em aplicar seu capital, o que gerou o empréstimo a países estrangeiros, embora tenha se mostrado ineficaz tal procedimento.

Foi à revolução social o grande fator diferencial na Revolução Industrial, pela observação de uma necessidade urbanística, criando um campesinato que visava atender demandas metropolitanas, aumentando o avanço econômico na mesma proporção que a miséria da maior fração da população, surgindo outro fator como agravante produtivo, a mão-de-obra qualificada para atuar de forma adequada às tecnologias.

Tal perspectiva mecânica fez surgir movimentos contrários ao avanço tecnológico, que foi "demonizado" e confrontado, como foi o caso do movimento ludista, além da mudança de hábitos agrários mais maleáveis que deveriam se adequar a uma racionalização industrial de produção, uma violência aos hábitos "pagãos".

Os investidores britânicos acabaram aderindo ao "progresso", inspirados pelo romantismo que a ferrovia inspirou, acabaram desviando-se do ideal pecuniário acumulativo que beirava a avareza e mergulhavam de cabeça em um sonho de modernização, acelerando o processo de produção, encurtando distâncias comerciais, engrossando literaturas romanescas, tendo um papel demiúrgico e pioneiro, mesmo que de forma inconsciente, de um dos grandes movimentos da História Contemporânea, segundo Hobsbawm (1996), a Revolução Econômica, que teria sido alicerçada pelos ideais da Revolução Política e Ideológica, que foi conhecida como Revolução Francesa.

4 A REVOLUÇÃO FRANCESA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA REFLEXIVA

Fundamentando-se na obra de Hobsbawm (1996), observamos que historicamente há um mundo anterior e outro posterior à Revolução Francesa. A Revolução Industrial transformou as relações de trabalho e impulsionou os setores econômicos, mas a Revolução Francesa atingiu mais fundo. O movimento de 1789 alterou o cotidiano da população, modificou o conceito e o vocabulário do nacionalismo, forneceu códigos legais, um sistema de medidas, enfim ela forneceu a ideologia transformadora que rompeu barreiras, inclusive dos países que resistiam às ideias europeias.

O final do século XVIII foi marcado por uma série de revoltas e agitações políticas nos diversos cantos do planeta. Colônias buscavam autonomia, Estados lutavam por independência e no meio de tudo isso a Revolução Francesa pode ser apontada como a que teve maior alcance e repercussão. A crise do antigo regime não se limitou à França e nem à Revolução Francesa foi um fenômeno isolado, contudo suas consequências foram mais profundas. Primeiro porque aconteceu no mais populoso e poderoso Estado da Europa, em segundo ela foi muito mais radical que outras revoltas que a precederam e em terceiro a revolução Francesa foi a única marcada por um caráter ecumênico. Enfim, a Revolução Francesa é um marco em todos os países.

A Revolução Francesa foi a revolução do seu tempo. É preciso entender suas origens e as condições para que ela eclodisse na França. A primeira coisa a ser feita é procurar suas condições gerais na situação específica da França e não na Europa em geral. Rival econômica da Grã-Bretanha, a França, viu o crescimento da influência política e o avanço econômico alcançado pelos ingleses. Houve tentativas de alavancar a economia francesa como as propostas de Turgot, o problema é que essas ações esbarravam na máquina administrativa da monarquia absolutista. Os nobres franceses gozavam de privilégios como a isenção de vários impostos e o direito de receber tributos feudais, porém a monarquia absoluta havia destituído os nobres de sua independência e responsabilidades políticas delegando à classe média ascendente as funções administrativas. No decorrer desse processo os nobres observaram o esvaziamento de suas riquezas e passaram a pleitear as funções oficiais exercidas pela classe média. Resultado desse processo foi o conflito entre a estrutura oficial com interesses estabelecidos no Antigo Regime e as novas forças sociais ascendentes. Esse fenômeno foi mais agudo na França.

Usando seus direitos feudais a nobreza não exasperava somente a classe média, mas atingia profundamente através da extorsão o campesinato. Essa classe que representava 80% da população da França e enfrentava os problemas econômicos e sociais que lhes eram impostos. Em geral o campesinato era formado por homens livres e proprietários de terras, ainda que não em grandes extensões. Os tributos e taxas tomavam proporções cada vez maiores e consumiam grande parte da renda do camponês.

A Revolução começou como uma tentativa de recapturar o Estado. Captura essa empreendida pela aristocracia e pelos parlamentos e não fosse pelo desprezo à profunda crise socioeconômica que suas exigências acarretavam e por ter subestimado a força do Terceiro Poder a nobreza poderia ter alcançado seus objetivos. Mas a Revolução não foi realizada por um grupo organizado ou por um partido e nem chegou a apresentar líderes que conduzissem as massas rumo à revolução. Um grupo foi responsável por dar a unidade efetiva ao movimento revolucionário: a “burguesia”. Suas exigências foram norteadoras da famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. A característica marcante desse documento é ser contra a sociedade hierárquica e de privilégios da nobreza, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. O burguês liberal clássico não era democrata, mas sim um devoto do constitucionalismo, de um Estado secular com liberdades civis e garantias para a empresa privada e de um governo de contribuintes e proprietários.

O objetivo da vitoriosa burguesia moderada, que havia se transformado na Assembleia Constituinte, era promover a racionalização e reforma da França. Suas perspectivas eram inteiramente liberais, porém dava pouca satisfação ao povo comum. Em 1791, a Constituição colocou de lado a democracia excessiva com um sistema monárquico constitucional baseado num direito de voto dos “cidadãos ativos”. A incontrolada economia de livre empresa dos moderados acentuou as flutuações dos preços dos alimentos e, conseqüentemente, a militância dos pobres das cidades, especialmente Paris.

A guerra que eclodiu em seguida agravou a situação e transformou a história da Revolução Francesa na história da Europa. Duas forças protagonizaram os atos que levaram a França a uma guerra geral: a extrema direita e a esquerda moderada. A nobreza, a aristocracia e clero depositavam sua esperança de restauração em uma intervenção estrangeira que restituísse o Antigo Regime e mais do que isso, bloquear a difusão das ideias perturbadoras projetadas a partir da França. Para os franceses em

geral e para seus simpatizantes no exterior, a libertação da França era simplesmente o primeiro passo para o triunfo universal da liberdade. Havia entre os revolucionários, moderados e extremistas, uma paixão generosa e genuinamente exaltada em difundir a liberdade.

Contudo, a guerra também favoreceu a solução de problemas domésticos. Sob a ameaça de intervenção estrangeira os homens de negócio argumentavam que as incertezas econômicas, a moeda desvalorizada e outros problemas só seriam sanados com a dissipação dessa ameaça. Logo passaram a ver o quanto lucrativa a guerra poderia se tornar. A guerra proporcionou uma relação entre a Revolução, a libertação, a exploração e a direção política. No decorrer de sua crise a jovem República Francesa descobriu ou inventou a guerra total; a plena mobilização dos recursos de uma nação com o recrutamento, o racionamento e uma economia de guerra rigidamente controlada, e a virtual abolição, dentro do país e no exterior, da distinção entre soldados e civis.

Os dois grupos, sans-culottes e girondinos, apresentavam divergências quanta ao governo revolucionário de guerra. O primeiro saudava esse tipo de governo porque entendiam que só dessa forma poderiam defender a França de uma contra revolução e da intervenção estrangeira e, também, que através de seus métodos alcançavam uma maior mobilização do povo e se aproximavam mais de uma justiça social. Os girondinos por sua vez, temiam as consequências políticas da combinação de uma revolução de massa com a guerra que eles provocaram. Além disso, não estavam preparados para combater e vencer a esquerda. Em 2 de junho de 1793, o golpe dos sans-culottes derrubou a Gironda.

Para a maioria da Convenção Nacional a escolha era simples: ou o Terror, com todos os seus defeitos do ponto de vista da classe média, ou a destruição da Revolução, a desintegração do Estado nacional e provavelmente o desaparecimento do país. E não fosse a desesperada crise da França, muitos deles teriam preferido um regime menos ferrenho. Quando os jacobinos ascendem ao poder, o governo do Terror é levado ao seu ápice. A primeira tarefa do regime jacobino foi mobilizar o apoio da massa contra a dissidência dos notáveis da província e dos girondinos, e preservar o já mobilizado apoio de massa dos sans-culottes de Paris. Uma nova Constituição foi proclamada e deu ao povo o sufrágio universal, o direito de insurreição, trabalho ou subsistência e, o mais importante, a declaração oficial de que a felicidade de todos era o objetivo do governo e de que os direitos do povo deveriam se não somente acessíveis, mas também operantes.

O problema que a classe média francesa enfrentava no Período revolucionário (1794) era como e de que forma alcançar a estabilidade política e o avanço econômico nas bases do programa liberal de 1781-1791. As rápidas alternâncias de regime foram tentativas para se manter a sociedade burguesa, evitando, ao mesmo tempo, o duplo perigo da República Democrática Jacobina e do Antigo Regime. A solução foi o exército francês. A inatividade era a única garantia segura de poder para um regime fraco e impopular, mas classe média necessitava de expansão. O exército resolveu este problema, aparentemente insolúvel. Ele conquistou; pagou-se a si mesmo e, mais do que isto, suas pilhagens e conquistas resgataram o governo. Sem grandes recursos o exército francês adotou a tática de guerras curtas e vigorosas, pois era o único modo viável de se fazer a guerra. Outro fator importante do exército era proporcionar uma carreira aberta pelo talento das revoluções burguesas. O exército foi o pilar do governo postermidoriano e Napoleão uma pessoa adequada para concluir a revolução burguesa e iniciar o regime burguês.

5 A ERA VARGAS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A política de Getúlio e da Revolução de 30 impulsionou a maior expansão econômica que o Brasil já teve. A empresa privada nacional foi multiplicada e fortalecida, com um forte empresariado empreendedor. Os empregos aumentaram e o poder aquisitivo dos trabalhadores foi garantido pelo salário, criando com isso um mercado interno para a indústria nacional. Inúmeras empresas foram fundadas nessa época.

Até então, todos os recursos do país eram drenados para sustentar artificialmente os preços do café no mercado internacional, para importar produtos industrializados e para pagar uma imensa dívida externa. O resultado era o atraso e a miséria. No fim de 1929, estourou a crise e a depressão mundial. Getúlio assume a Presidência com as reservas financeiras do país reduzidas a zero. Baseou sua política de construção do país na empresa nacional e no mercado interno, ao mesmo tempo em que incentiva a exportação de nossos produtos. Suspendeu as transferências aos bancos estrangeiros e dirigiu, através do confisco cambial, uma parte da renda da exportação do café para a industrialização.

Para manter o crescimento econômico e reduzir a importação de insumos básicos (aço, petróleo, produtos químicos), Getúlio concentrou, através do Estado, os recursos e

os esforços necessários para criar a siderurgia nacional - CSN -, a indústria petrolífera - Petrobrás - a indústria química - Companhia Nacional de Alcalis -, e projetou a Eletrobrás. Deu extraordinário impulso à indústria de máquinas e equipamentos, com a Fábrica Nacional de Motores; fundou a Companhia do Vale do Rio Doce para colocar os recursos minerais, antes explorados e exportados, a serviço do povo e do desenvolvimento brasileiros.

6 JK E SEU PLANO DE METAS

Na década de 50, pouco antes do período do Governo de Juscelino Kubitschek, a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL realizou um abrangente estudo sobre os países subdesenvolvidos da Região, mapeando os principais aspectos que diferenciavam os países ricos dos pobres.

Deste diagnóstico, pode-se concluir que o subdesenvolvimento era fruto; das trocas desiguais realizadas entre os países pobres e ricos e do mercado interno pouco desenvolvido.

Estudos precursores na década de 40 e no período de 1951 a 1953, ainda no Governo Vargas, realizados por uma Comissão Mista Brasil – Estados Unidos da América, já apresentavam os entraves do crescimento econômico do país. A CEPAL assim como o Banco de Desenvolvimento Econômico (BNDE) indicava os pontos de estrangulamento da economia brasileira, tratando-os como setores críticos que impediam um adequado funcionamento da economia.

O Brasil, naquela época, um país que tinha a sua economia sustentada em bens primários, uma agricultura pouco desenvolvida e centrada principalmente no cultivo, produção e exportação de café, produto este que perdia valor no mercado externo.

A partir desta constatação, surge o Plano de Metas, resultado da análise pragmática do capitalismo brasileiro, que visava uma mudança substancial na estrutura produtiva do país, deslocando o eixo da economia para a produção de bens duráveis.

O Plano de Metas, esboçado um pouco antes da posse de JK, por uma equipe do BNDE, procurava superar estes obstáculos estruturais. A principal característica deste Plano, é que as metas deveriam ser estabelecidas e implementadas de forma harmônica entre si, de modo que os investimentos em uma área refletissem positivamente de forma dinâmica nas outras.

Destacados economistas, dentre eles Celso Furtado e Aníbal Pinto, além de outros como José Serra, Conceição Tavares e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, participaram desta formulação.

O Plano de Metas concentrado na produção de bens duráveis buscava atingir o mercado de massas, a classe média do país. Focado na indústria de eletrodomésticos e na automobilística, como carro chefe, visava atrair investimentos nestes setores, dado o potencial de geração de fornecedores, contribuindo para a criação de um mercado de trabalho e renda para a população.

A importância desta articulação na implementação do Plano foi confirmada quando em 1 de fevereiro de 1956, na sua primeira reunião ministerial, JK criou o Conselho do Desenvolvimento, que coordenaria o detalhamento e a execução do plano, sendo nomeado o Presidente do BNDE, para secretário executivo do conselho.

Portanto o Brasil, com sua economia baseada no café ficava refém dos países industrializados, e perdendo a possibilidade de barganhar com os preços dos seus produtos.

O Plano de Metas abrangia cinco setores básicos da economia e inicialmente 30 metas, depois 31, com a inclusão da construção de Brasília, como Capital do país.

Os setores de energia, transportes e indústria de base, foram os que receberam mais recursos totalizando 93% dos recursos alocados no Plano. Outros setores como alimentação e educação, basicamente foram esquecidos.

Uma das premissas do Plano é que o Estado Brasileiro assumiria o papel de empreendedor, investindo na infraestrutura necessária para viabilizar o Plano. Esta infraestrutura envolvia energia, siderurgia, estradas e comunicações.

Claramente uma solução de redução da pobreza fundamentada nos princípios do capitalismo, em que investimentos geram empregos, renda e consumo, propiciando um círculo virtuoso conforme preconiza Adams Smith.

Com o slogan 50 anos em 5, todos os sonhos eram possíveis, extremamente ambicioso o Plano dava a dimensão da mudança que se buscava, um salto qualitativo para a sociedade brasileira, alterando e modernizando a oferta agregada de produtos e sua matriz produtiva.

Metas audaciosas foram alcançadas, como a do crescimento da indústria de base, que foi praticamente de 100% em 5 anos.

Ao final dos anos de JK, os avanços alcançados são indiscutíveis em termos de crescimento econômico do país, entretanto a maior parte das críticas são dirigidas à

origem deste capital, basicamente estrangeiro, que desequilibrou a política monetária, gerando um aumento expressivo na inflação.

7 O “MILAGRE ECONÔMICO” NO BRASIL

Entendemos pelo Milagre Econômico do Brasil como sendo o resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do general Emílio Médici.

Desde 1930, o Brasil começou a avançar economicamente com a política desenvolvimentista de Getúlio Vargas, graças ao investimento maciço em infraestrutura, que possibilitou a ascensão industrial. Vargas queria livrar-se da dependência do capital estrangeiro, explorando ao máximo os recursos do país com a bandeira do nacionalismo.

Ao contrário do protecionismo de Vargas, Juscelino Kubitschek, quando comandou o país entre 1956 e 1961, permitiu a entrada de capital estrangeiro para alavancar o setor automobilístico e energético do país, estabelecendo um “*Plano de Metas*” que teria como principal slogan o famoso “*50 anos em 5*”. Entretanto, apesar de facilitar o investimento de empresas estrangeiras no país, Kubitschek viu a dívida externa multiplicar-se e a inflação atingir níveis preocupantes, fazendo com que o Fundo Monetário Internacional (FMI) interferisse na economia do país.

Sem condições de pagar a dívida externa, a situação econômica do país só piorava, principalmente após a renúncia de Jânio Quadros à presidência, em 1961. João Goulart, que assumiria posteriormente, preocupava-se com as reformas de base e a diminuição da distribuição de renda, o que de certa forma contribuiu para que o Golpe Militar tivesse apoio das elites e fosse efetivamente posto em prática em 1964.

8 O GOVERNO LULA: UMA REFLEXÃO CABÍVEL

No ano de 2002, as eleições presidenciais agitaram o contexto político nacional. Os primeiros problemas que cercavam o governo FHC abriram brechas para que Lula chegasse ao poder com a promessa de dar outro rumo à política brasileira. O desenvolvimento econômico trazido pelo Plano Real tinha trazido grandes vantagens à

população, entretanto, alguns problemas com o aumento do desemprego, o endividamento dos Estados e a distribuição de renda manchavam o bloco governista.

Foi nesse contexto que Lula buscou o apoio de diversos setores políticos para empreender uma chapa eleitoral capaz de agradar diferentes setores da sociedade brasileira. No primeiro turno, a vitória de Lula sobre os demais candidatos não foi suficiente para lhe dar o cargo. Na segunda rodada da disputa, o ex-operário e retirante nordestino conseguiu realizar um feito histórico na trajetória política do país.

Lula se tornou presidente do Brasil e sua trajetória de vida fazia com que diversas expectativas cercassem o seu governo. Seria a primeira vez que as esquerdas tomariam controle da nação. No entanto, seu governo não se resume a essa simples mudança. Entre as primeiras medidas tomadas, o Governo Lula anunciou um projeto social destinado à melhoria da alimentação das populações menos favorecidas. Estava lançada a campanha “Fome Zero”.

Essa seria um dos diversos programas sociais que marcaram o seu governo. A ação assistencialista do governo se justificava pela necessidade em sanar o problema da concentração de renda que assolava o país. Tal medida inovadora foi possível graças à continuidade dada às políticas econômicas traçadas durante a Era FHC. O combate à inflação, a ampliação das exportações e a contenção de despesas foram algumas das metas buscadas pelo governo.

A ação política de Lula conseguiu empreender um desenvolvimento historicamente reclamado por diversos setores sociais. No entanto, o crescimento econômico do Brasil não conseguiu se desvencilhar de práticas econômicas semelhantes às dos governos anteriores. A manutenção de determinadas ações políticas foram alvo de duras críticas. No ano de 2005, o governo foi denunciado por realizar a venda de propinas para conseguir a aprovação de determinadas medidas.

O esquema, que ficou conhecido como “Mensalão”, instaurou um acalorado debate político que questionava se existia algum tipo de oposição política no país. Em meio a esse clima de indefinição das posições políticas, o governo Lula conseguiu vencer uma segunda disputa eleitoral. O novo mandato de Lula é visto hoje mais como uma tendência continuísta a um quadro político estável, do que uma vitória dos setores de esquerda do Brasil.

Independente de ser um governo vitorioso ou fracassado, o Governo Lula foi uma importante etapa para a experiência democrática no país. De certa forma, o fato de um partido formalmente considerado de esquerda ascender ao poder nos insere em uma

nova etapa do jogo democrático nacional. Mesmo ainda sofrendo com o problema da corrupção, a chegada de Lula pode dar fim a um pensamento político que excluía a chegada de novos grupos ao poder.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o século XVIII se destacou no processo de mudanças que caracterizou os “tempos modernos” porque importantes revoluções tiveram nele o seu berço: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. A primeira trouxe para as cidades novas contingentes originárias das vilas rurais, o que gerou um profundo impacto social. A cidade foi o espaço privilegiado para transformações sociais, econômicas e políticas na era moderna. O ritmo urbano acelerado e as mudanças econômicas e políticas, bem como o desenvolvimento da ciência e da técnica, alimentaram a ideia de que a vida em sociedade é fruto do trabalho e da invenção humana. Essa nova mentalidade contribuiu para o desenvolvimento, em meados do século XIX, de um campo de estudos dedicado a compreender o sentido das transformações sociais e a maneira como os indivíduos a elas reagiram. Com essa promessa nasceu a sociologia, cuja origem é considerada como o acontecimento que deu início à Idade Contemporânea, tendo abolido a servidão e os direitos feudais e proclamando os princípios universais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", proferida pelo filósofo, político e escritor Jean-Jacques Rousseau.

No entanto, todos os avanços ainda pouco significaram, passados mais de dois séculos, para a efetivação plena dos princípios revolucionários de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, seja para os franceses, seja para todos os povos. Foi um período de modernidade voltado para os aspectos políticos, econômicos e sociais brasileiros, até então nunca trabalhados. Durante o governo Vargas, diversas transformações nacionais ocorreram, a citar: a industrialização progrediu de forma substancial, as cidades cresceram, o Estado se tornou forte, interferiu na economia e foi instaurada uma nova relação com os trabalhadores urbanos. Enquanto permaneceu no poder, Vargas foi chefe de um governo provisório (1930-1934), presidente eleito pelo voto indireto (1934-1937) e ditador (1937-1945). O forte espírito nacionalista de Vargas fez com que fosse considerado o mais importante e influente nome da política brasileira do século XX.

O desenvolvimentismo econômico que o Brasil viveu durante o mandato de JK priorizou o investimento nos setores de transportes e energia, na indústria de base (bens

de consumos duráveis e não duráveis), na substituição de importações, destacando a ascensão da indústria automobilística, e na Educação. Para JK e seu governo, o Brasil iria diminuir a desigualdade social gerando riquezas e desenvolvendo a industrialização e conseqüentemente fortalecendo a economia. Sendo assim, estava lançado seu Plano de Metas: “o Brasil iria desenvolver 50 anos em 5”.

Para ampliar o desenvolvimentismo econômico brasileiro, JK considerava impossível o progresso da economia sem a participação do capital estrangeiro. Para alcançar os objetivos do Plano de Metas era necessária uma intervenção maior do Estado na economia, priorizando, então, a entrada de capitais estrangeiros no país, principalmente pela indústria automobilística. Ressalta-se que nesse período o Brasil iniciou o processo de endividamento externo.

No governo do presidente Médici foi implantado no Brasil uma medida de crescimento econômico, o principal idealizador dessa medida foi o ministro da fazenda, que atuava desde o governo Costa e Silva, Antonio Delfim Netto, esse projeto tinha como princípio o crescimento rápido. O que ocorreu para provocar esse chamado “milagre” foi o imenso capital estrangeiro no país.

Durante vários anos o Brasil não recebia investimentos estrangeiros, por causa da instabilidade econômica, da inflação, resultados políticos do Governo de Jânio Quadros, e do tumultuado governo de esquerda de João Goulart.

O motivo pelo qual os recursos voltaram ao Brasil foi a estabilidade política e econômica propiciada pelos militares, que também coibia o “esquerdismo”.

Os recursos estrangeiros chegaram ao Brasil em volume muito grande, com isso, tanto empresas privadas quanto estatais foram beneficiadas, além das multinacionais, lembrando que tais recursos foram usados no segmento industrial.

Quando Lula assumiu o governo, em 2003, o país vivia um momento difícil, com ameaça da volta da inflação, de aumento do desemprego, desprestígio internacional, sob o tacho do FMI. Além disso, pouco era feito para mudar as condições de vida da maioria da população, o que agravava a situação de desigualdade social em que vivíamos. O Estado brasileiro estava enfraquecido por anos de desmonte de suas estruturas e a privatização de boa parte de suas funções. Os dois governos liderados pelo presidente Lula e pelo Partido dos Trabalhadores (PT) mudaram esse quadro, transformando o Brasil em um dos principais países no cenário internacional, com uma política externa que prioriza os interesses nacionais e regionais, além de buscar mudar a histórica desigualdade nas relações Norte-Sul. O governo Lula chegou ao último ano de

seu segundo mandato com um índice de aprovação acima dos 80%, num evidente apoio às mudanças sentidas pela população.

O Estado retomou importantes funções de indutor de desenvolvimento e crescimento. Nesse intervalo, é importante destacar, foram impedidas novas privatizações que piorariam a vida dos brasileiros. A inflação foi contida e o país pode retomar níveis de crescimento econômico que não eram alcançados havia muitos anos, com a geração de milhões de novos empregos com carteira assinada. O maior legado de Lula não é só a Bolsa Família. O principal mérito de seu governo foi montar uma estratégia macroeconômica articulada com o desenvolvimento social e ancorada no crescimento, na geração de emprego e renda, na valorização do salário mínimo, no aumento do gasto social, no incentivo às políticas universais

Enfim, diante de todas as abordagens histórica e teórica que permitem entender o contexto do processo de desenvolvimento das sociedades, em partícula o Brasil, devemos manter vivos os ideais revolucionários para a conquista plena desses direitos por todos os povos. Assim, convidamos todos para se engajarem nessa revolução que ainda não acabou, e tornar o mundo mais liberal, igualitário e fraterno.

REFERÊNCIAS

- FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. São Paulo: ARTMED, 2008.
- HOBBSBAWM, Eric John Earnest. **A revolução francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- PACIEVITCH, Thais. Milagre econômico. **Info Escola**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/milagre-economico/>>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- PINTO, José Roberto de Souza. **O Brasil dos anos 50 e o plano de metas do governo JK**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.wirelessbrasil.org/wirelessbr/colaboradores/j_r_souza_pinto/plano_de_metas_jk.html>. Acesso em: 27 jun. 2013.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- QUINTANEIRO, Tânia et al. **Um Toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SOUSA, Rainer. **Governo de Luis Inácio Lula da Silva**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

O mercado de trabalho precisa de todos: um estudo de como lidar com o diferente

João Félix da Silva Araújo

RESUMO

Este trabalho tem como questão central estudar as transformações no mundo do trabalho. Teremos como questões centrais a discussão sobre o trabalho do diferente, do feminino e dos excluídos. Para desenvolver esta análise, trabalhamos com fontes que nos faz pensar como estes trabalhadores conseguem um espaço e se apropria destes tornando-se donos de suas pretensões. Utilizaremos também o método histórico de análise, pois consideramos de suma importância compreendemos os processos evolutivos a partir de sua estreita relação com os acontecimentos históricos que marcam períodos. Ressaltamos e acreditamos que este trabalho, pode se justificar por entendemos que um estudo mais aprofundado sobre modelos de transformações que vigoraram no passado é extremamente oportuno para percebermos mudanças e permanências sobre os nossos antepassados, já que fazer um estudo como este exige percorrer o passado em busca de registros e memórias que o tempo não apagou.

Palavras chaves: mercado de trabalho. lei trabalhista. direitos trabalhistas.

I – INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por muitas mudanças sejam elas no campo do trabalho, da intelectualidade, no setor religioso e no setor econômico e isso tem contribuído efetivamente para a mudança nas vidas das pessoas. Desde o século XVIII com as revoluções: Industrial e a Revolução francesa o rumo da humanidade tem tomado direções que nos faz pensar. Quais são os verdadeiros benefícios e os males que estas mudanças têm trazido para a humanidade? Será que estamos caminhando para um progresso glorioso ou a humanidade caminha para a sua própria destruição?

Isso sem falarmos das estruturas sócias que a cada dia tem mais questões complicadas para se resolver. Ressaltamos que o fato do homem ser um ser complicado e complexo exige mais questões elaboradas. Partindo dessa ideia é importante falar sobre os caminhos que o homem tem buscado para o sua realização pessoal. E muitas vezes essa realização está dentro de uma ideia de trabalho e consumismo. Tudo a ver com a sociedade de consumo que tem ditado os rumos do homem nesta sociedade de controle.

Ainda é importante se questionar; por que pensar que muitas vezes o que o homem faz é buscando sua autodestruição? Ou quem sabe pela sua pouca sabedoria

somos pequenos construtores de uma história de glória da nossa mente e fabricantes de destruição com as nossas mãos.

II – PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O MERCADO DE TRABALHO

Este é um momento histórico e assim devemos concebê-lo, ensejando todos os esforços na operacionalização desta política. Trata-se, portanto, de transformar em ações diretas os pressupostos da Constituição Federal de 1988 e da LOAS, por meio de definições. Com isso, busca-se impedir políticas de protecionismo, garantindo aquelas estabelecidas por meio de normas jurídicas universais. Este é o compromisso do MDS, que integra três frentes de atuação na defesa do direito à renda, à segurança alimentar e à assistência social, compromisso também do CNAS.

Quando decidimos fazer história, nos propomos a buscar vestígios de memórias. A história é a memória escrita, materializada, historicizada. Além de remeter-se a operação historiográfica de Michel de Certeau, quando ele afirma que a operação historiográfica é justamente a própria forma de construir história, uma vez que a discussão sobre a operação historiográfica é perceber o que o historiador faz quando decide fazer história. Já que se entende que a história é uma junção de práticas relacionada num tempo e no espaço. Onde ao longo do tempo pode passar por muitas transformações, interpretações e significações. Pois o homem a cada dia vai se inventando, se construindo, enfim, se descobrindo.

Uma Revolução é considerada como o acontecimento de ruptura, de mudança e que deu início a um novo tempo. Com isso levamos como exemplo a Abolição da servidão e os direitos feudais e proclamação aos princípios universais de "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" frase de autoria de Jean-Jacques Rousseau. Esses são modelos de revolução, pois remete uma ideia de mudança. É importante dizer que a Revolução Industrial consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas com profundo impacto no processo produtivo em nível econômico e social. Iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX.

Tal conquista, em tão breve tempo, leva a uma rápida constatação: a disponibilidade e o anseio dos atores sociais em efetivá-la como política pública de Estado, definida em Lei. Muitos, às vezes e ainda, confundem a assistência social

com clientelismo, assistencialismo, caridade ou ações pontuais, que nada têm a ver com políticas públicas e com o compromisso do Estado com a sociedade.

Segundo Certeau toda a pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção social, econômico, político e cultural. É em função deste lugar que se instaura os métodos, que se delineia uma topografia de interesses que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam.

Os fatos históricos já são constituídos pela introdução de um sentido na objetividade. O plural destas subjetividades filosóficas tinha desde então como efeito discreto, conservar uma posição singular de intelectuais. Este lugar deixado em branco ou escondido pela análise que exorbitou a relação de um sujeito individual como objeto é uma instituição do saber.

A educação não só modifica a vida das pessoas como faz com que estas deixem a máscara da ignorância e torne conhecedora e participadora do processo estrutural da sociedade. Tomando como base esse pensamento Paulo Freire fala que o homem é um ser político, e necessita do conhecimento para torna-se um participante e transformador da sua realidade, pois somente através do conhecimento será possível tracejar uma trajetória de revertera situação de excluído e tornasse a integrar essa sociedade.

Diante da apresentação, o nosso objetivo é tentar compreender como se dar as contradições no mercado de trabalho, uma vez que por se tratar de uma atividade humana que as suas contradições, limitações e falhas.

III – COMO LIDAR COM A MULTIPLICIDADE DE TRABALHADORES E SUAS ESPECIFICIDADES?

As transformações ocorridas na economia brasileira, no decorrer da década de 1990, provocaram uma série de mudanças na estrutura da demanda por trabalho. A abertura comercial, no início da década, foi responsável por impulsionar a entrada de novas tecnologias e imprimir um novo ritmo na produção industrial brasileira, observando-se ganhos de produtividade. Com a entrada de novas tecnologias, as firmas locais passaram a buscar trabalhadores mais qualificados no mercado.

O objetivo deste trabalho é analisar as principais mudanças estruturais e institucionais no mercado de trabalho brasileiro nas últimas décadas. Destacam-se, pelo lado da oferta de trabalho: o aumento da população economicamente ativa (PEA), o

aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, o aumento do nível de escolaridade, o aumento do desemprego para os trabalhadores menos qualificados e o elevado índice de desemprego da população jovem.

Para realizar as transações comerciais ele precisa usar a razão: ler, calcular, possuir conhecimento geográfico e de línguas. O homem busca uma nova forma de aprender devido a sua nova vida na cidade, às novas atividades. O mercador precisa da escrita para fazer contratos comerciais, o latim já não é tão útil, ele precisa saber a língua de onde ele faz suas transações comerciais e a língua mais comum era o francês. A aprendizagem do cálculo passa a ser de suma importância, o comprar e vender obriga ter esse conhecimento. E para visitar as regiões onde há comércio, há a necessidade de saber a localização dessas regiões, daí a importância de aprender geografia.

O comércio do século XII tinha uma certa dependência da navegação, que comprava, vendia e trocava as mercadorias domésticas e estrangeiras. Saint Victor coloca que para seguir essa profissão é necessário possuir a arte de falar, possuir a retórica. É necessário conhecimento geográfico para navegar. Sendo assim, o mercador revolucionou a forma de ensino, por uma questão de necessidade.

Portanto, no século XII, as cidades estão florescendo, há trabalhos especializados e a escola vem fazer parte do trabalho da cidade, pois ela passou a ter definições como, suas tarefas e o tempo de trabalho do professor. E nessas escolas que se encontram os 'intelectuais' medievais, ou seja, os mestres, professores e letrados.

Mas aos poucos, ainda no século XII, essas disciplinas se ampliam através de novas fontes e as sete artes liberais acabam por passar por uma mudança na sua estrutura se abrindo em novos campos de investigação, as discussões do período em breve levariam a um questionamento dos conceitos científicos.

A escolástica também começou a tomar forma de ensino muito antes e, no século XII já tem um grande espaço conquistado nas escolas, atingindo seu ápice no século XIII. Saint Victor é o primeiro na história a considerar as atividades humanas como parte da filosofia. O artífice enquanto pensa sobre o seu trabalho, imita a natureza e este ato é filosófico, ao olhar a natureza ele busca as essências divinas. E essa imitação é chamada de mecânica.

O comércio é que propicia isso, o trabalho do copista é facilitado com o papel que vem da China e com a adoção da escrita em itálico e, o copista passa a atender encomendas de juristas, senhores, mercadores e bibliotecas.

Pelo lado da demanda, observou-se o aumento da demanda por trabalhadores mais qualificados, a diminuição do emprego na indústria e na agricultura, em detrimento dos setores de serviços e comércio. As mudanças institucionais tiveram implicações, sobretudo, no elevado grau de informalidade observado na década passada, com pequena diminuição na década atual.

CONSIDERAÇÕES CONCLUZIVAS

O nosso desejo é que este estudo não pare por aqui, mas que possibilitem os pesquisadores que queiram compreender como se dar a dinâmica do mercado de trabalho no Brasil, buscando revisar esta historiografia trabalhista que priorizam as classes dominantes. Quem sabe se no futuro, não teremos trabalhos que de voz aos que aparentemente estão fora das grandes histórias. E que os direitos trabalhistas possam chegarem a todos os trabalhadores que inseridos nessa grande conjuntura parece não poder se libertar do jugo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. A. S; MENEZES-FILHO, N. A. **O papel da oferta de trabalho no comportamento dos retornos à educação no Brasil.** Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v.35, n.2, p. ago, 2005.

GIOVANNETTI, B.; MENEZES-FILHO, N.A. Liberalização comercial e demanda por trabalho qualificado no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANPEC**, 23., 2005, Natal. Anais... Natal, 2005.

GUIMARÃES, R. O. **Desigualdade salarial entre negros e brancos no Brasil: discriminação ou exclusão?** Econômica. Rio de Janeiro, v.8, n. 2, p.227-251, dez, 2006.

LE GOFF, J. **Para um novo conceito de Idade Média- tempo, trabalho e cultura no ocidente.** Lisboa: Editorial estampa, 1980.

OLIVEIRA , Terezinha & MENDES, Claudinei Magno Magre (Org). **Formação do terceiro estado – as comunas - coletânea de textos François Guizot, Augustin Thierry, Prosper de Barante.** Eduem: Maringá, 2005.

Perspectivas e Desafios da Educação Inclusiva no Século XXI: desafios e possibilidades

Luiz Marcelino de Oliveira¹⁶

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de analisar as dificuldades da Educação Inclusiva enfrentadas pelos alunos da EJA, tendo como base a relação da família e da Sociedade, na perspectiva de uma ação voltada para a transformação da realidade Sócio- Cultural dos indivíduos com necessidades especiais. O supracitado apresenta os achados do estudo sobre a oferta da modalidade de ensino da EJA para pessoas com deficiência em escolas da rede Pública de ensino.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Dificuldades. Transformação.

1. INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos ocupa espaço de destaque na agenda das políticas educacionais no continente latino – americano desde a metade do Século XX e não constitui um novo tema no cenário educacional, este tema é novo quando o abordamos pelo viés da educação de Jovens e Adultos com deficiência no sistema regular de ensino, o qual além de relevante é oportuno particularmente porque trata da questão da igualdade de oportunidades educacionais no contexto do desenvolvimento de escolas inclusivas para todos.

Educação é o processo de aquisição do conhecimento e a capacidade que o indivíduo tem de exercer sua cidadania partindo do lugar onde vivem. A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 definiu que educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da Sociedade [...].No art. 1º da LDB diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, a educação de jovens e adultos.

considerando a importância da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola, a educação inclusiva é hoje, um conceito que engloba diversas propostas educativas, entre as quais, a educação especial para alunos Jovens e adultos. Levando em conta o papel desempenhado pela Educação de

Jovens e adultos (EJA) e pela Educação Inclusiva, considerando que esta pesquisa pode contribuir positivamente ao processo de formação dos alunos com necessidades especiais no que se refere ao amadurecimento das habilidades, competências e atitudes comunicativas, para que possamos fazer uma relação com as duas temáticas, visto que em meio à vasta literatura acerca dos temas, podemos perceber que em sua maioria são discutidas separadamente.

Assim dirigimos o foco de observação para a inclusão dos jovens e adultos com necessidades especiais, vistos que aos jovens adultos “ ditos normais”, já lhes são negados os direitos à educação de qualidade, imaginemos aos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, que é longa a distância a se percorrer para encontrar soluções para garantir esse direito. Assim percebemos como problema para a pesquisa, que o ensino da EJA ao aluno com necessidades especiais aparentemente não se insere no modelo de educação inclusiva.

2. UM OLHAR A CERCA DO EDUCANDO CO NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Consideramos a importância de um olhar mais profundo, acerca de como se dá a inclusão das pessoas com NEE na EJA, pois “ o que o sujeito é tem a ver com o lugar onde se insere” (NALLIN, 1994, P.16). Assim observamos que em sua maioria, as escolas que oferecem esta modalidade de ensino pouco apresentam alternativas pedagógicas para atender aos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, de forma que a idéia de se tornar uma escola inclusiva está muito distante.

Sabemos das dificuldades na inclusão escolar das pessoas com necessidades especiais na EJA, pois “ [...] a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e suas dimensões” (RIBEIRO, 2003, P. 41), também sabemos como o trabalho é feito de forma precária, por falta de estrutura, por ter um número reduzido de professores especializados, capacitados ou mesmo sensibilizados para o trabalho em uma educação de jovens e adultos inclusiva.

Temos ciência que por princípio, a EJA já é diferenciada, devido à diversidade de seu alunado e da amplitude de conhecimento que o mesmo possui ao ingressar na escola, assim compreendemos ser “ [...] uma humilhação para um adulto ter de estudar

como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida ensinou-lhe. É preciso respeitar o aluno, utilizando-se uma metodologia apropriada” (GADOTTI, 2005, p. 19).

Diante desse fato, imaginemos o aluno com necessidades educacionais especiais, a educação deverá ser duplamente diferenciada, fazendo-se necessário que encontremos dispositivos que supere as dificuldades, desenvolvendo as potencialidades de cada indivíduo, seja ele jovem ou adulto, com necessidades especiais ou não, permitindo-lhe o total exercício da cidadania

Nessa perspectiva, entendemos que “[...] o ensino é muito mais que um revelador das disposições individuais. É um sistema de ação, uma organização que transforma as pessoas, suas competências, assim como suas atitudes, suas representações e seus gostos” (PERRENOUD, 2001, p. 19). Faz-se necessário que percebamos a educação como algo singular, individual, pois cada aluno se apropria do conhecimento de forma diferente, de acordo com suas aptidões e experiências, da maneira de perceber o mundo, das condições sociais, do amadurecimento cronológico e psicológico, ou mesmo de acordo com suas limitações físicas ou mentais.

É inconcludente pensar numa escola onde não haja preocupação em diferenciar o sujeito, na sua singularidade, onde o processo de inclusão não seja percebido de forma consciente processo ensino extensivo a todo segmento da escola, principalmente no processo ensino aprendizagem de todas as modalidades e em particular, na educação de jovens e adultos, devido à relevância dessa modalidade de ensino na construção do conhecimento de pessoas que tardiamente ingressaram na escola, de forma que venha viabilizar e promover condições de desenvolvimento, considerando, as implicações de natureza social cognitiva, favorecendo “[...] uma educação para o desenvolvimento e para a democracia” (DAMKE, 1995, p. 29).

3. O PROCESSO EDUCACIONAL COM OS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA EJA

O Processo educacional é realizado em coletividade com os membros de uma sociedade, já que o indivíduo também aprende com a educação informal que é adquirida nas igrejas, em associações comunitárias e em outros grupos sociais, o conhecimento provém da troca de experiências que antes foram vivenciadas, confirmado por Paulo Freire, 1996, p. 125, “Ninguém educa sozinho, os homens se educam em comunhão,

mediatizados pelo mundo”. Sendo assim a educação não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio.

A luta pela conquista dos portadores de necessidades especiais inicia ao nascer, pois é na família que este processo começa com a busca da aceitação, compreensão e respeito pelas diferenças, na Sociedade fica mais evidente no momento que as crianças começam a frequentar outros grupos sociais, o papel da família e da escola é essencial para o sucesso educacional e convívio Social do portador de necessidades especiais, os mesmos necessitam de serem estimulados a realizar a realizar atividades do cotidiano que são realizadas pelas outras pessoas tidas como normais, é importante que seja inculcado em seu eu a capacidade de aprender e conviver juntos com os demais cidadãos. Para os indivíduos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância os desafios são ainda maiores, pois os mesmos passaram uma parte de sua vida sendo rotulada de incapaz de aprender ou de viver em interação com o meio social, a sociedade durante muito tempo utilizou métodos excludentes para com as pessoas especiais.

Ao afirmar que os indivíduos aprendem com a socialização e com a contribuição coletiva uns com os outros é o mesmo que dizer que os alunos da EJA aprendem com seus colegas de classe, ou seja com a troca de experiências, evidentemente com a mediação do professor que é o responsável pela ação incentivadora, e promoção de um ambiente favorável ao processo de aquisição do conhecimento. Atualmente com a política educacional de atendimento aos alunos com necessidades especiais está melhorando, sendo que os profissionais que atuam no Sistema Educacional ainda necessitam de formação continuada para atender com eficiência nossos alunos que chegam para estudar nas escolas brasileiras.

4. A SOCIEDADE DO SÉCULO XXI NA EJA E OS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso á educação na idade em apropriada. Nos Países economicamente pobres, esta escondida, invisível na escola e nos demais espaços sociais. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aquisição do conhecimento, da aprendizagem formal e do desenvolvimento humano(FERREIRA,2008;2009).

No contexto das profundas desigualdades socioeconômicas e políticas entre grupos sociais, reconhecer os direitos de pessoas com deficiência à EJA constitui ainda um significativo desafio para a sociedade brasileira, pois quando se trata da escolarização e alfabetização desses estudantes.

A partir da publicação da Declaração de Salamanca em 1994, pela UNESCO, foi desencadeado um processo mundial de mudanças em políticas públicas destinadas a garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo a exclusão. Ao referido documento conclama governos de todos os Países-membros das Nações Unidas a contemplarem em suas agendas, entre outros grupos, os afro- descendentes, os ciganos, os vários grupos étnicos, as pessoas com deficiências, aqueles que vivem em áreas rurais e zonas remotas, etc. Países em todas as partes do mundo iniciaram algum tipo de ação para tornar seus sistemas educacionais mais igualitários (UNESCO 1999, UNESCO 2001).

Pessoas com deficiência têm sido mantidas invisíveis na sociedade por séculos, Institucionalizadas ou mantidas dentro de suas casas, essas pessoas estão impedidas de desfrutar das oportunidades sociais trazidas com a convivência humana.

Assim, todas as formas de maus tratos sofridos por crianças com deficiência, caracterizam, ao mesmo tempo, uma violação de seus direitos fundamentais a proteção e a vida digna (ONU, 1989) e também constitui a possível causa ou comprometimento de sua deficiência. Tais condições adversas ao desenvolvimento saudável e a escolarização têm conseqüência a materialização da exclusão escolar para esta população independentemente de sua condição.

A invisibilidade das pessoas com deficiência gera crenças infundadas, resultado da ignorância geral sobre o que seja “ deficiência” em termos de sua ampla variedade de manifestações, limitações e possibilidades. Pessoas com deficiência são seres humanos e, tanto quanto qualquer outra pessoa sem deficiência são diferentes entre si: possuem estilos de aprendizagem diferentes, gostam de coisas diferentes, são altos ou baixos, magros ou gordos, são melhores em português ou em matemática,uns possuem linguagem e vocabulário melhor do que outros etc. Apesar disso, a palavra ‘deficiência’ conduz ao (pré) conceito com base na incapacidade cognitivo intelectual para aprender! Tal crença somada a resistência contra a diferença entre as pessoas, cria bases para a violação do direito a convivência e matrícula nas escolas traduzindo na exclusão sumária de crianças e jovens com deficiência do contexto regular (FERREIRA, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando – se que historicamente as escolas especiais constituem o ‘ lugar de direito do conhecimento’ acerca das características de aprendizagem da pessoa com deficiência e sua diversidade baseada na deficiência, o momento atual das políticas de inclusão requerem uma negociação e alianças entre as duas esferas educacionais.

Após a discussão ora apresentada com análise na afirmação dos autores, sobre a política de atendimento de educação inclusiva, em torno dos desafios enfrentados pelos alunos portadores de necessidades especiais da EJA, constatou – se que é necessário uma reestabilização e novos processos de aquisição das realidades educacionais encontradas no público ora pesquisado, onde o fator primordial acima de tudo seja os benefícios e conceitos que estas ações possam trazer para o desenvolvimento do processo principalmente educacional destes indivíduos que estão inseridos nestes segmentos.

Entendemos, portanto que o conteúdo ora abordado neste trabalho, servirá como suporte para subsidiar, o trabalho educacional, subsidiando e desenvolvendo o publico que atende e necessita dês funcionamento e um desenvolvimento, auxilio e respeito a este público que tanto necessitam de atenção.

REFERÊNCIAS

- DAMKE, Ilda Righi: **O processo de conhecimento na pedagogia da libertação**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1995.
- FERREIRA, Windyz B. **Avaliação das condições da oferta Educacional Especial na Rede de Ensino do Governo do Distrito Federal**. Brasília, Fundação Cesgranrio, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **A educação de Jovens e adultos não é questão de Solidariedade**: é uma questão de direito. Revista Pátio. Ano VIII. Nº 32. Nov/ 2004, jan/2005.
- NALLIN, Araci. **Reabilitação em instituição**: Suas razões e procedimentos, analise e representação do discurso. Brasília: Corde, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracaso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. **Perspectivas da escola inclusiva: reflexões**. IN: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo; Avercamp, 2003.

O acompanhamento familiar no desenvolvimento educacional em crianças de 6 anos

Maria Cristina de Araújo Oliveira¹⁷

Petrúcyra Frazão Lira¹⁸

Irineide Braga¹⁹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o acompanhamento familiar no desenvolvimento educacional da criança. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e de campo no enfoque fenomenológico com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada realizada com uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de Aurora – CE. A pesquisa revelou que um dos grandes desafios enfrentados pelo professor na sala de aula é a falta de acompanhamento familiar.

Palavras-chave: acompanhamento familiar. desenvolvimento educacional. criança.

INTRODUÇÃO

A família é a base de formação e construção do ser na sociedade, sendo o ponto de referência da criança, que antes mesmo de nascer, seus pais já possuem um pré-planejamento para designar como essa criança vai aprender, descobrir e apropriar-se dos conhecimentos da maneira mais sensata possível para construir sua identidade, integrando-se na sociedade como ser crítico e participativo em busca da melhoria do meio social em que vive, dessa forma a família como precursora e incentivadora da construção da autonomia desse ser, deve sempre possuir tempo para participar e interagir com as instituições que auxiliam nessa formação.

Família e escola devem manter parceria, pois, é através delas que a criança consegue desenvolver-se satisfatoriamente, expressando seus sentimentos, satisfazendo suas necessidades, interesses e desejos, reconstruindo um novo mundo. Portanto, é de primordial importância, que a família e a escola estabeleçam momentos de interação e discussão sobre a educação da criança ficando a cargo de cada um assumir suas responsabilidades e trabalhando em conjunto para que se obtenha bons resultados.

Aluna do Programa de Mestrado em docência Brasileira – (MT.edb) irineidebraga@msn.com

Assim, o presente artigo procura demonstrar a importância do acompanhamento familiar para o desenvolvimento educacional da criança, considerando alguns aspectos

como a educação familiar, o acompanhamento da família nas atividades escolares e a participação dos pais nas reuniões, que contribuem para a aprendizagem escolar da criança.

Em virtude disso, este ensaio pauta-se em uma pesquisa bibliográfica e de campo, baseadas nas teorizações de Tiba (1998), Piletti (1995), Leite (1972) dentre outros, utilizando o enfoque fenomenológico e abordagem qualitativa para analisar como o acompanhamento familiar auxilia no desenvolvimento educacional da criança.

METODOLOGIA

O presente artigo proposto foi trabalhado sob a opção de uma pesquisa exploratória, de contatos diretos (LAKATUS, 2003) que permitiu desenvolver e esclarecer os paradigmas apontados no tema em questão.

Quanto à coleta de dados aconteceu através da Pesquisa de Campo, por ser possível buscar dados diretamente com os sujeitos da escola.

A FAMÍLIA COMO BERÇO DA CONSTRUÇÃO INICIAL DA IDENTIDADE DO SER HUMANO

A família é o ponto de referência na construção do ser. Dessa forma vale analisar e refletir sobre a formação familiar atualmente, o conceito, visão e seu papel.

A constituição brasileira de 1988 explicita que a família é à base da sociedade (art.226). Como em poucos anos a sociedade mudou muito, com a organização familiar não foi diferente. Os modelos de família hoje se diferem bastante dos antepassados, isso ocorreu devido a modernização e evolução das pessoas perante a humanidade que a cada dia que passa desconstrói valores antigos construindo novos valores (LEITE, 1972).

Analisando a sociedade antiga, de acordo com Leite (1972), percebe-se que, na formação familiar preservava-se a instituição família conservando as propriedades e o título de nobreza, ocasionando assim o casamento forçado para a mulher, formando então uma família onde a mulher deve servir o homem, cuidar da casa e dos filhos, ficando a cargo do marido trabalhar para sustentar a família. Tudo isso acontece por

causa da sociedade machista que predominava naquela época na qual, as mulheres deveriam ser submissas ao homem e ocupar-se do trabalho doméstico, dedicando-se ao máximo para manter os laços de afetividade na família e status passando a ideia de que todos viviam bem, felizes e unidos.

Com a chegada dos processos paralelos de industrialização e urbanização, a ampliação da faixa de alfabetização, começa a surgir uma nova ideologia que sustenta a ideia de que o indivíduo vale por aquilo que faz e não pelo o que seus antepassados fizeram. Assim surge um novo ideal de família, baseado na escolha afetiva de jovens, com o objetivo de realização da felicidade individual, dando significado ao sentimento amoroso e construção pessoal (LEITE, 1972). Sendo assim distinguem-se novas constituições familiares, além da tradicional família nuclear composta por pai, mãe e filhos, que é idealizado nas instituições educacionais, no qual cada membro cumpre sua função específica, encontram-se situações familiares variadas: pais separados e filhos vivendo com apenas um deles; novos casamentos e meio-irmãos; crianças que moram com avós ou tios, lar desunido, pais alcoólatras etc. famílias que são consideradas desestruturadas e que apresentam diferentes situações afetivas. Desse modo, percebe-se que não existe um único modelo de família, pois a instituição familiar, como qualquer outra entendida como criação humana, está sujeita a determinações históricas e culturais, e como tal sofre modificações ao longo do tempo podendo constituir-se tanto em meio à solidariedade, afeto e segurança, quanto em um espaço de conflitos e disputa.

Diante disso, a sociedade passa a ter outro olhar sobre a família, onde homem e mulher começam a dividir os mesmos direitos e obrigações, a mulher passa a ser mais valorizada e começa a ganhar valor no meio social, inserindo-se no mundo do trabalho demonstrando suas capacidades. Uma vez que nosso modelo de sociedade, caracterizado por situações de injustiça e desigualdade, também cria famílias que lutam com muita dificuldade pela sobrevivência (PILETTE, 1995). Com todo esse crescimento e desenvolvimento da sociedade, os membros da família ocupam-se de tarefas que tomam grande parte de seus tempos, pois, ambos estão em busca de construir algo melhor que promova o bem estar da família que quer sempre viver em um ambiente confortável e bem estruturado. Em busca desse conforto, alguns devem sofrer um sacrifício e na maioria das vezes os mais atingidos são os filhos, sendo assim, percebe-se que os casais hoje veem diminuindo cada vez mais o número de filhos na família, optando por no máximo dois filhos para que se tenha um lar bem estruturado.

EDUCAÇÃO FAMILIAR E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

De acordo com Tiba (1998), atualmente a educação domiciliar está muito carente desse terceiro nível, posto que já é muito difícil as famílias ensinar o segundo, por conta da falta de uma maior clareza do certo e do errado que prejudica o estabelecimento de limites e responsabilidades. Tudo isso, resultante de falhas na educação familiar, favorecendo uma relação de prazer e desprazer com o mundo, rejeitando qualquer esforço, pois aos filhos tudo é permitido e quando esse filho torna-se aluno está despreparado para as práticas de aprendizagem da escola que exigem deles prontidão para as aulas.

A criança escolhe algo. Se é gostoso vai em frente. Se encontra dificuldades, larga. É uma geração com muita iniciativa e pouca "acabativa", que está indo para escola sem grandes motivações de estudo e dificilmente se adaptará ao sistema psicopedagógico clássico (TIBA, 1998, p.28-29).

O tipo de educação familiar pode prejudicar ou facilitar a aprendizagem, pois, esta é afetada por vários fatores ligados à família, trazendo consequências negativas para o desenvolvimento da criança dentre os quais se destacam, segundo Piletti (1995), a educação autoritária, que oprime e divide sentimentos provocando dificuldades para a criança se relacionar com o meio social podendo ocasionar fuga para um mundo de fantasia, e as vezes agressividade e teimosia; o excesso de mimos, que induz a dedicar-se a aprendizagem escolar como meio para alcançar um mimo que costuma ter em casa; a educação desigual, quando o pai age de um jeito e a mãe de outro; a educação que valoriza a ambição, quando os pais esperam que os filhos alcancem resultados fora do comum, desenvolvendo nas crianças um falso sentimento de superioridade que pode frustrá-la quando as expectativas dos pais não forem alcançadas; a falta de amor, crianças não amadas ou rejeitadas pelos pais manifestam muita necessidade de reconhecimento, atenção e carinho, desenvolvendo muitas vezes comportamentos inadequados na escola como meio de chamar a atenção. Então, acredita-se que a educação familiar adequada é aquela feita com amor, paciência e coerência, para desenvolver nos filhos autoconfiança e espontaneidade favorecendo a disposição para aprender.

[...] Dizem os psicólogos e confirmam, na prática, professores e psicopedagogos, que não há desenvolvimento equilibrado e saudável da criança, sem a família. A escola contribui para socialização crescente da criança, porém, é na família que ela encontra todos os insumos necessários (autoestima, afetividade, confiança, motivações intrínsecas, quadro de emoções saudáveis, aceitação, autonomia, intencionalidade, decisão, maturidade, respeito, elementos de reciprocidade etc.) para aguar este processo de socialização e de socio-afetividade, chão e base de sustentação para o desenvolvimento da aprendizagem (CARNEIRO, 2010, p.43).

Dessa forma, o compromisso deve ser de todos, devendo os pais, com coerência, constância e responsabilidade, ensinar a educação relacional necessária ao processo de aprendizagem escolar, estabelecendo regras a serem obedecidas pelos filhos em qualquer lugar, pois, o não cumprimento dessas regras acarretará em consequências.

Quanto à escola, esta deve levar em consideração a situação familiar de cada aluno, proporcionando o aprendizado do conhecimento através da organização sistemática das informações e conceitos, promovendo a aquisição de novas e diferentes habilidades.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

A escola é o local por excelência onde o conhecimento é transmitido pelo professor assimilado pelo aluno. Família também transmite considerável parte da cultura social a nova geração, contudo de maneira diferente da escola. A família desenvolve suas funções educativas de maneira informal (LAKATOS; MARCONI, 2006). Logo escola e família são instituições distintas, embora muitas vezes sejam vista como extensão uma da outra, por haver uma estreita relação entre ambas. Desse modo devem estabelecer uma linha de parceria no processo educativo das crianças, pois, são responsáveis pelo desenvolvimento humano intelectual do aluno. Por isso a família precisa estar em permanente comunicação com a escola, consolidando-se com um canal interrupto de diálogo família/escola, que é condição essencial para uma compreensão crescente das potencialidades e limitações do filho/aluno e do aluno/filho (CARNEIRO, 2010).

Todavia, há vários entraves no que se refere à comunicação família/escola, sendo por vez confundidas as responsabilidades educativas que cabem a cada uma delas

havendo até confronto, pois os pais educam de uma forma e os professores ensinam de outra.

Vale salientar que a escola deve desempenhar sua função formativa visando benefício da criança. Para isso, segundo Tiba (1998), entre a escola e a família deve haver uma soma, e não atropelamento de uma parte pela outra.

Dessa forma o professor, que é o profissional com o qual a criança mais convive ao longo da vida, não pode ignorar os conhecimentos que o aluno obteve antes de entrar na escola e continua a obter fora dela, com isso o professor deve levar em consideração as singularidades existentes entre os alunos, bem como a diversidade social, étnica, costumes e valores presentes na sala de aula.

Diante disso escola e família devem trabalhar esforçando-se pela convergência, porque a formação básica do cidadão, objetivo posto pela LDB ao ensino fundamental, dar-se mediante o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que assenta a vida social (título V, capítulo II, seção III, art. 32).

Logo, a família não pode cobrar que a educação do filho seja dada pela escola empurrando a esta toda a responsabilidade; e a escola, do mesmo modo, não pode exigir que a educação venha do berço desobrigando-se de suas responsabilidades, porque a tarefa de educar cabe à família e a escola juntas, visto que *"a família é a primeira grande referência da vida social para a criança e a escola é a primeira grande referência da vida institucional que lhe apresenta [...]"* (CARNEIRO, 2010, p. 256).

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA: A OPINIÃO DE PROFESSORES

Anteriormente como foi dito, a família e a escola são parceiros e responsáveis pelo desenvolvimento humano e intelectual do aluno, objetivando seu desenvolvimento em todos os aspectos para o mesmo ter sucesso na aprendizagem e na vida. Elas devem ser parceiras no processo educativo das crianças, estabelecendo um canal de diálogo, pois precisam estar em permanente comunicação.

Mas, entretanto, considerando os processos de industrialização da sociedade e as transformações sofridas pelas famílias ao longo do tempo, percebe-se que cada vez mais

se diminui o tempo disponível para a participação e presença da família na escola, pois com uma sociedade capitalista marcada por situações de injustiça e desigualdade que submete as famílias a lutarem com muita dificuldade para sobreviverem: a mãe precisa trabalhar fora, ficando ausente do lar por muitas horas e o pai dominado pela competição do mercado, dispõe de menos tempo para se dedicar à família e à educação dos filhos.

Desta forma assim, com o objetivo de avaliar a importância do acompanhamento familiar na escola, realizou-se uma entrevista com uma professora de 1º ano da rede particular de ensino na cidade de Aurora no estado do Ceará, no intuito de revelar a contribuição do acompanhamento dos pais no desenvolvimento do aluno.

Analisando a fala da professora, que reconhece a importância da família para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos, nota-se que os pais não têm consciência de assumir um compromisso com a escola sendo necessário que o professor e a direção da escola chamem a sua atenção: "*Professora do 1º ano - São poucos os pais que se comprometem de fato com a educação do filho, geralmente na minha sala de aula eles são convidados a estarem acompanhando o desenvolvimento das crianças*". (abril, 2014)

Desse modo, vê-se a angústia da professora em ter que se desdobrar como professora e mãe ao mesmo tempo, assumindo um papel que cabe aos pais, pois "as crianças estão indo à escola para ser educadas e algumas, para ser criadas [...]" (TIBA, 1998, p.23), aonde os pais nem ao menos auxiliam com as tarefas de casa, dificultando o trabalho da professora que sente dificuldade para oferecer a seus alunos uma educação de qualidade, uma vez que em sua sala de aula há crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Quando a criança é acompanhada pelos pais ela se sente estimulada a desenvolver-se cada vez mais aumentando sua produtividade buscando compreender, participar, interagir com as atividades que pensam interessantes, melhorando assim seu desempenho escolar, diferindo-se bastante das que não têm esse acompanhamento.

Professora do 1º ano - Percebo que as crianças que são auxiliadas pelos pais, elas além de terem um bom rendimento escolar, se mostram mais ativas, alegres, prestativas, felizes melhor dizendo, enquanto que as que não têm esse privilégio o rendimento é bem inferior e o pior de tudo são crianças sem nenhuma motivação e por mais que o professor trabalhe essas crianças, fica nítido que falta alguma coisa (abril, 2014)

Todavia, diante do fato de que o interesse dos pais em acompanhar os estudos dos filhos é um dos principais estímulos para que eles estudem, a escola deve assumir o papel de convocar esses pais para discutir sobre a importância de sua participação através de reuniões regulares, para analisarem juntas estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos. Porém, há escolas que negligenciam esse compromisso, não disponibilizando esse espaço de diálogo.

Observou-se também que nesta escola a turma é cobrada pelos gestores visto que diferentemente da escola pública os alunos de seis anos de idade devem passar para a série seguinte lendo pequenos textos com fluência e se desenvolvendo com independência educacional na sala de aula.

Professora do 1º ano - Geralmente quando realizamos encontros, ou melhor, reuniões pedagógicas, esses encontros só acontecem quando vamos entregar as provinhas e boletins das crianças, então aproveitamos a ocasião para deixar os pais informados quanto ao desenvolvimento dos filhos e mesmo assim os pais que mais queremos que participem daquele momento, não aparece na escola. (abril, 2014)

Diante do exemplo, fica claro que a educação é uma ação conjunta entre pessoas que colaboram e comunicam-se para que assim a ação educativa possibilite à criança a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, afetiva, relacional e pessoal, indispensável para seu desenvolvimento sadio e para apreensão dos conhecimentos.

A sociedade é formada por pessoas que se relacionam entre si. Para que esse relacionamento seja benéfico é necessário que as pessoas estejam efetivamente envolvidas em uma determinada situação dispostas a propor alternativas, procurar soluções melhores, a pensar e construir juntas.

Nas instituições escolares para que esse envolvimento efetivo ocorra é necessário que seja realizado reuniões regulares entre os profissionais da escola e os pais dos alunos com o intuito de analisarem práticas e estratégias educativas que melhorem o desenvolvimento do aluno e a sua aprendizagem. Pois, "quando os pais participam das reuniões propostas pela escola, em geral o desempenho escolar de seus filhos melhora" (TIBA, 1998, p.164).

Para que os pais frequentem as reuniões, eles precisam ser alertados pela escola a respeito da importância desses momentos no processo educativo dos filhos. Uma vez que,

É tão importante a participação dos pais nas reuniões escolares que todos os meios para convocá-los são válidos: recados na agenda, correspondência, telefonemas, email ou mesmo sistema? boca a boca?. Cada escola pode utilizar o meio que julgar mais eficiente (TIBA, 1998, p. 164).

Sendo assim, a escola deve fazer uso do meio de comunicação mais conveniente, levando em consideração as particularidades de cada família e a realidade sócio econômica de cada uma. Desse modo, vê-se a importância da participação dos pais em todos os eventos da escola, sejam eles esportivos ou culturais, contudo, faz-se importante a participação desses pais não apenas como convidados, mas também como promotores ou organizadores dos eventos para sentirem-se pertencentes à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo procurou-se refletir sobre a importância da participação da família na escola e sua influência para o desenvolvimento educacional da criança na qual, viu-se a necessidade de haver uma linha de parceria que possibilite o diálogo entre escola e família, para haver uma educação estruturada, na qual família e escola devem assumir seus papéis sem negligenciar as responsabilidades que cabem a cada uma delas. Este trabalho permitiu compreender que o acompanhamento familiar é significativo para o desenvolvimento escolar e social da criança para que esta se torne capaz de conhecer, adquirir e acumular conhecimento para integrar-se na sociedade como ser ativo e participativo com o intuito de melhorar o meio em que vive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº. 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 26 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: Introdução Brasília: MEC/SEF, 1998, v.1.

CARNEIRO, Moacir Alves **LDB fácil**: leitura crítico-compreensivo, artigo a artigo. 17. Ed. Atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade **Sociologia Geral** 7 .ed. rev. ampliada. São Paulo: 2006.

LAMARE, Rinaldo de. **A educação da criança**. Rio de Janeiro: Victor Publicações, 1998.

LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança**: leituras básicas. São Paulo: Editora Nacional da USP, 1972.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1995.

TIBA, Içami: **Ensinar aprendendo**: como supera os desafios do relacionamento professor aluno em tempo de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

A educação inclusiva na sala de aula: caminho ao combate a marginalidade

Maria das Dores Félix Ferreira²⁰

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo conhecer as dificuldades encontradas nas salas de aulas para a educação inclusiva de crianças portadoras de necessidades especiais. Visando trabalhar como educandos como seres ativos e participantes do processo educativo. Portanto, a ideia central desta pesquisa é analisar, identificar e apontar caminhos que vise trabalhar com o aluno que tem necessidades especiais dentro das novas diretrizes que são asseguradas por lei para o aluno especial. Os caminhos percorridos são as inquietações que nos levam a indagar como tornar a nossa prática mais democrática atendendo sobretudo os alunos com necessidades especiais. Além de uma pesquisa bibliográfica que nos faz refletir na ação ativa-reflexiva do docente com os alunos especiais. Através deste estudo foi possível identificar, avaliar e conhecer a importância da inclusão escolar para a sociedade e principalmente para os portadores de necessidades especiais. Esse estudo mostra ainda que as famílias de portadores de necessidades especiais precisam aceitar e compreender que ser especial não é ser incapaz, mas ser diferente e com capacidades surpreendentes, de fazer o trabalho do educando com sucesso.

Palavras – chaves: Ensino infantil. ação docente. educação inclusiva.

1. A INCLUSÃO DO ALUNO ESPECIAL NO ENSINO REGULAR.

A educação inclusiva é um conceito multifacetado, mas essa afirmação necessita de esclarecimentos complementares. A pluralidade com que se afirma ser

característica dessa perspectiva de educação pode ser identificada quando se prestam a atenção nos discursos utilizados para justificá-la: um direito; uma nova proposta de educação que tende a conferir qualidade à educação geral; um modo mais “econômico” de oferecer atendimento educativo às pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, quando nos perguntamos “o que é educação inclusiva?”, as respostas nem sempre apropriadas podem ser muitas: uma nova “moda” pedagógica; uma proposta que transforma a educação especial; uma educação para todos; uma tentativa de diminuir os mecanismos de exclusão no trabalho educativo; um novo método pedagógico, além de muitas outras afirmações.

O conceito de necessidades educacionais especiais ao alargar o conjunto de sujeitos, pode provocar uma ampliação linear do grupo de supostos deficientes em decorrência de uma mudança de termo que não é acompanhada de uma mudança de concepção. Dessa forma, o autor fala sobre o risco que seria a ampliação do grupo, pois qualquer um que tenha alguma necessidade educacional especial em algum momento da vida escolar se tornaria um aluno com necessidades educacionais especiais, sendo “digno”, portanto, de todos os “benefícios” que os alunos que realmente possuem tais necessidades precisam. (BAPTISTA, 2003, p. 50)

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de aluno. Os objetivos são: o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. No século XIX, portadores de necessidades especiais eram vistos como incapazes, não havendo no momento algo que trouxesse esperança para mudar essa realidade. Naquela época esses indivíduos viviam as margens do abandono social e até mesmo abandono da própria família.

Somente no fim da década de 1960 houve a iniciação a integração escolar com objetivo de inserir portadores de necessidades nos sistemas gerais da sociedade, porém os portadores de necessidades especiais é que deveriam adaptar-se a sociedade já organizada, apesar de ser forte e decisivo esse movimento não trouxe resultado satisfatório já que nada fora modificado dentro da sociedade. A inclusão surge para romper com os paradigmas educacionais, após todos esses anos de exclusão, essas crianças estão sendo olhadas com um olhar mais humano e a inclusão escolar reflete bem esse novo momento de desenvolvimento social e humano.

Como uma proposta pedagógica, a educação inclusiva não está restrita ao campo de atuação da educação especial, altera a estrutura tradicional da escola fundada em padrões de ensino homogêneo e critérios de seleção e classificação, passando a orientar a construção de sistemas educacionais que efetive o direito de todos à educação. Ao assumir o compromisso de alterar as práticas educacionais e fundar uma nova cultura escolar que valorize as diferenças, a educação especial supera o caráter restrito identificado pela visão clínica e assistencial e passa a produzir avanços na perspectiva de inclusão e da acessibilidade.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca-se a orientação da proposta de educação bilíngue para que, devido à diferença linguística, o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns do ensino regular, favorecendo a não discriminação e a interface das diferentes culturas e constituição de espaços que valorizam as diferenças.

Essa trajetória e concepção, desencadeada pela Secretaria de Educação Especial desde 2003, conduziu a ação no MEC para a constituição e coordenação do Grupo de Trabalho, que após intenso debate com os representantes das instituições públicas de educação e dos movimentos sociais, resultou no Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O Decreto constitui um marco da política educacional do nosso país, tendo um papel preponderante nesse processo que envolve as dimensões relacionadas à garantia dos direitos dos alunos, à formação dos professores, à gestão escolar e a qualidade da educação.

O princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade e da comunidade humana. Quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo (KUNC, 1992 apud CÂNDIDO, 2009).

O debate sobre educação inclusiva já segue longa data, esta modalidade de ensino teve início em 1975 nos Estados Unidos da América, através da Lei-pública 94142. No Brasil diversas leis federais e orgânicas garantem o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino na rede pública e regular de ensino. A expectativa da educação para todos estabelece um grande desafio, pois a realidade mostra uma grande parcela de PNEES excluída do sistema educacional que não tem acesso a escolarização, mesmo com todos os empenhos a favor da universalização do

ensino, mas, este desafio é essencial para responder as perspectivas de democratização da educação no Brasil.

2. A EDUCAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

No sentido de efetivar esse espaço acadêmico e compreendendo a necessidade de conversar com outros campos de conhecimento, inclusive, para a formação das professoras da Linha, adotamos uma perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva é entendida como a convergência de saberes comuns a um ou mais ramos do conhecimento, dimensão necessária a qualquer projeto pedagógico que se pretenda implementar visando alcançar avanços em termos teóricos e práticos no campo da educação, uma vez que os encontros disciplinares têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diferentes áreas.

Dentre elas, a Antropologia, reconhecendo que esta ciência vem se constituindo numa esfera privilegiada, que oferece muitas possibilidades para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade e, historicamente, tomar como objeto de estudo os homens e as razões pelas quais uns e outros fazem o que fazem.

A integração muito mais do que simples atendimento às PNEES representa. O combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas. A prática da exclusão é uma grande colaboração à constatação de que a escola, da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes.(FERREIRA, 1993, p.33).

Apesar das preocupações com as PNEES sempre existirem, a ausência da educação voltada para este público é histórica, esta omissão é perceptível se fizermos um breve histórico da evolução do currículo, assim, segundo BEYER (2005, p.69) "o currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta".

A partir da regulamentação da lei de Libras, a oferta do ensino de Libras, como direito dos alunos surdos, passa a ser a diretriz que norteia os sistemas de ensino para a garantia do acesso à comunicação e à informação no processo educacional, garantida mediante a implementação da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos. O conhecimento de duas ou mais línguas e o convívio com as diferenças de todos na escola e na comunidade, constituem um conjunto de competências e

experiências que aproximam a prática docente das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A formação de professores altera a perspectiva clínica e passa a dar ênfase ao enfoque pedagógico que modifica sua atuação e lhe permite tomar as decisões quanto ao processo educacional, dando respostas às diferenças dos alunos. O ensino da Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como parte da formação dos alunos surdos, deve ser ofertado nas escolas em que estão matriculados, constituindo o atendimento educacional especializado.

Portanto, os sistemas de ensino devem organizar turmas abertas a alunos surdos e ouvintes, viabilizar a formação de professores, disponibilizar serviços de tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa e ofertar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola. Este atendimento poderá, extraordinariamente, ser realizado em centro educacional especializado, que constituam serviços de apoio às escolas regulares, no âmbito da formação e da produção de materiais didático-pedagógico.

O Art. 58 da LDB 9 394/96 diz que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os sujeitos portadores de necessidades especiais, e no Art. 59/I "Os sistemas de ensino asseguraram aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativo e organização específicos, para atender às suas necessidades".

É neste contexto de mudança que se estabelecem as exigências da legislação. O currículo dos cursos de formação de docentes deve oportunizar em sua estrutura conhecimentos referentes à Educação Especial, visando dar subsídios ao professor de informações pertinentes a essa realidade que se apresenta, a partir da implantação da legislação na escola brasileira. Sabemos que é nos momentos de dificuldades que o professor deve se reinventar, usar de criatividade para solucionar os problemas que surgem em sala de aula, superar os desafios e auxiliar seu aluno, para que o processo de ensino e de aprendizagem seja significativo.

A educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio histórico da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, dentre eles as oficinas de trabalho protegidas e as escolas especiais, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas, e também no mercado de trabalho.(BEYER, 2006, p.11)

Apesar do currículo das escolas não terem assimilado as mudanças impostas pelas leis nacionais e internacionais, cabe ressaltar que esta modalidade de ensino constitui um universo de descobertas e de interação entre aspectos sociais, culturais, políticos e pedagógicos. E ainda, que estamos vivenciando um momento de transição, e as mudanças nunca são fáceis.

Segundo as diretrizes básicas traçadas pelo ministério de Educação- MEC, no Brasil, as alternativas utilizadas são: enriquecimento curricular e aceleração, ou as duas combinadas. Tanto uma quanto a outra devem estar de acordo com as características da escola e adequadas à realidade do aluno. (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2011, p.133).

Enfatizamos que a educação inclusiva, tão comentada em nosso país traz em suas raízes resquícios correspondentes a uma vertente pós-crítica, que assola o cenário educacional e político brasileiro. E visa "a realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais que maximizem as barreiras à aprendizagem experienciadas por todos os alunos, independente de origem étnica, racial, socioeconômica e características pessoais aceitas ou não pelo grupo de convivência" (SALGADO, 2008, p.59).

Ressaltamos também que as mudanças já começaram, porém, como foi dito anteriormente, para que a educação inclusiva ocorra de fato é necessário mais do que criar leis, é preciso que as mudanças aconteçam efetivamente no âmbito escolar. Contudo a educação é responsabilidade de todos, sociedade, família e escola e a colaboração destes atores sociais é primordial para o sucesso desta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou apresentar à relevância da adequação do currículo da formação de docentes, visando o melhor atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, sejam elas de caráter físico, social ou cognitivo. Neste sentido, ressaltamos também que o processo de inclusão corresponde a "efetivação de uma educação para todos" (SALGADO, 2008, p. 59). E o currículo da educação básica também deve ser alterado para corresponder as necessidades das minorias. De uma

forma geral a partir das pesquisas realizadas para a elaboração deste ensaio podemos afirmar que a educação inclusiva ainda é uma temática onde teoria se faz necessária e a prática ainda deixa muito a desejar, é necessário mais empenho dos atores sociais responsáveis por essa mudança para que essa modalidade de ensino deixe de existir somente na legislação de nosso país e passe a povoar as escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** SP, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos N° 20, 33ª edição, 1981.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis. Vozes, 2003.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da Diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** SP, Paz e Terra, Coleção Leitura, 35ª edição, 1996.

LIMA, Simone Valéria R. **Historia da Educação ajudando na prática:** Uma vivencia em sala de aula. Recife, Bagaço, 1ª edição, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2009.

As políticas educacionais de educação inclusiva

Maria Rosângela Guimarães dos Santos Assis²¹

RESUMO

Este artigo apresenta as perspectivas da política Nacional da Educação Inclusiva que possuem atualmente um trabalho voltado para o desenvolvimento dos direitos a inclusão social e a aquisição da linguagem falada e escrita dos indivíduos especiais. Apresentará diretrizes de seleção as quais os alunos que são encaminhados ao AEE, os recursos oferecidos através das salas multifuncionais mostrando que é através dos avanços tecnológicos que as diretrizes educacionais viabilizam os recursos que favoreçam na implementação de uma educação inclusiva, oferecendo salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE e é neste contexto que o trabalho aborda e clarifica seus objetivos. Tendo por base as ações da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, destacando a política de Educação Inclusiva em seu maior fundamento e princípio: o direito de toda criança à educação escolar. O trabalho aprofunda as condições educacionais oferecidas no âmbito pedagógico da escola inclusiva, que devem acompanhar os progressos mencionados desmembrando o incentivo do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, colocando os desafios e perspectivas como fator a ser estudado e aperfeiçoado por professores.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Especializado. Educador. salas multifuncionais.

INTRODUÇÃO

Atualmente o paradigma de escola inclusiva está abrangendo todos os âmbitos educacionais, considerando que os mais recentes tratados internacionais tem refletido um desejo mundial de construção de uma sociedade que não só reconhece a diferença como um valor humano irrefutável, como também promove condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades de todos os seres humanos, na sua singularidade.

O Brasil, nos últimos anos, avançou na elaboração e implementação de ações Inter setoriais, baseadas na concepção de que a inclusão social se dar a partir da educação, saúde, assistência social, transporte, trabalho, cultura, desporto, dentre outras, articulam-se para atender efetivamente todo esse publico.

Entretanto, este trabalho tem como ponto inicial a concepção das ações que estão sendo realizadas para atender a população com necessidades especiais, principalmente no âmbito educacional, como também defender as necessidades de começar as ações por parte da coordenação pedagógica e diante das novas perspectivas estabelecidas pela (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394\96.

Deve-se ressaltar que a população com necessidades especiais não é homogênea, mas apresenta uma grande diversidade dependendo de diferentes variáveis entre as quais podemos colocar a origem familiar, e o sentimento de pertencer a um grupo de pessoas com necessidades especiais, desse modo, relatar como desenvolve o fazer pedagógico com o apoio de o coordenador da instituição é uma parte importante deste trabalho.

É no contexto entorno da educação inclusiva que será desenvolvido este trabalho seguindo uma sequencia lógica que determinará desde as leis que rege essa inclusão até os fatores que a envolvem.

Dentre esta sequência lógica, parte de uma introdução, que apresenta as finalidades e todo contexto do trabalho em desenvolvimento que atribui ao entendimento de como desenvolver uma educação inclusiva e o papel do educador nesta função.

OBJETIVO GERAL

Concretizar metas que leve os educadores da rede publica de ensino a compreender e qualificar seu fazer pedagógico quanto as politicas nacional da educação inclusiva, assim como a lei que a ampara.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Promover estudos que oferece ao educador o esclarecimento quanto às formas didáticas de envolver e incluir o aluno especial.
- Conscientizar de forma discursiva todos que fazem parte do âmbito escolar em relação a necessidade de assegurar ao aluno especial uma inclusão efetiva.
- Mobilizar a comunidade escolar contribuindo para formação de uma escola inclusiva de qualidade, nos aspectos pedagógicos e físicos da escola.

3 DESENVOLVIMENTO

Atualmente existe uma grande preocupação no setor de aperfeiçoamento da educação inclusiva, colocando como prioridade o desenvolvimento social, cultural,

profissional e pessoal do ser humano como indivíduo especial, buscando desenvolver políticas voltadas para o ensino especializado.

Diante desta realidade a Secretaria De Educação Especial, Ministério Da Educação E Cultura (MEC/SEESP) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. I – Introdução O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (1999, p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Desse modo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.

4 METODOLOGIA

A partir do conhecimento sistematizado, que pode embasar um direcionamento para o desencadeamento das praticas de desenvolvimento deste artigo, é possível utilizar métodos de erradicação de conhecimentos aos profissionais educadores sobre as leis e a política nacional que direcionam a educação inclusiva nas nossas escolas publicas.

Através de palestra voltada para o tema educação inclusiva pode-se estabelecer um elo de interesse destes profissionais com a importância de conhecer praticas de educação inclusiva. Esta palestra atenderá todos os profissionais da instituição e toda comunidade escolar.

Através do conhecimento adquirido o desenvolvimento de projetos para a adequação do espaço físico da escola torna-se tarefa a ser executada e enviada aos órgãos governamentais responsáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já sei que não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade do aluno negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2006, p. 137)

Para finalizar minhas buscas para muitos questionamentos que perpassam na prática da educação inclusiva e na responsabilidade do coordenador como interlocutor e facilitador do desenvolvimento das ações educativas junto ao professor, diretor e principalmente comunidade escolar coloco como reflexão esta bela citação do grande educador Paulo freire (2006, p. 137) que transborda em seus pensamentos o prazer no ato de educar.

Diante da realidade a qual nos deparamos, onde as escolas públicas refletem as necessidades de uma educação de qualidade pelo fato de que as imposições colocadas pelo sistema se estalam na instituição sem que haja um diagnóstico prévio da real necessidade da mesma.

Desse modo, o mesmo ocorre com o educador pedagógico que muitas vezes são implantados nas instituições sem conhecer seu verdadeiro papel. Isso acarreta uma série de questões as quais prejudicam o bom desempenho das aprendizagens, devido a falta de preparação destes profissionais.

Mostrou-se que o papel do coordenador exige do mesmo uma formação direcionada para várias áreas do fazer pedagógico, implicando numa formação continua que supra a necessidade do seu papel como facilitar das práticas e do processo de ensino aprendizagem.

Definir as metas, as práticas do fazer pedagógico é tarefa fundamental, como também é de total relevância conhecer a fundo o Projeto político Pedagógico da sua instituição para poder segui-lo e desse modo fundamentar suas ações educativas. Diante desta real situação o papel do coordenador pedagógico demonstra uma grande parte da responsabilidade no desempenho e desenvolvimento das aprendizagens.

Enfim nesse processo educativo de contatos humanos , onde novas praticas de educação inclusiva é implantada periodicamente, provocando uma diversificação de saberes, o coordenador pedagógico precisa superar as rupturas de fronteiras e enfrentar uma sociedade onde a inclusão passou a ser um dos assuntos mais discutido e importante tanto do âmbito social como no âmbito educacional.

Portanto sem o desejo de concluir este texto deixo as palavras de Garcia (1994, p.64: “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer com seus erros e acertos- que nos possibilita a construção de algo consistente”).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

GARCIA, P.B. **Paradigma em crise e a educação**. In: BRANDÃO, Z. **As crises dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

A hermenêutica e a trajetória da educação no Brasil

Raimunda Edimi de Medeiros

RESUMO

Este artigo tem como objetivo resgatar a história da educação, contemplando as diversas etapas de construção numa perspectiva histórica, abordando os períodos Coloniais, Imperial, República Velha e Nova República. Enfatizou-se as políticas públicas mais recentes que dão suporte a educação, FUNDEF E FUNDEB. A partir da disciplina História da Hermenêutica da Educação nos possibilitou uma fundamentação teórica, compreendendo a hermenêutica como desvelamento interpretativo na área da educação. Observando esta trajetória educacional percebemos que iniciamos com a chegada dos jesuítas que tinham a incumbência de cuidar da parte religiosa. O sistema imperial apresentou um modelo de ensino que denominava a História das primeiras letras, este tinha como objetivo ensinar a leitura e as quatro operações. Já durante a República é criado o Ministério da Instrução Pública, que defendia os ideais positivistas, essa doutrina propunha que a existência humana deveria ser fundamentada em valores humanos, priorizando as ciências exatas. Sua principal mudança foi a laicização do ensino público através da institucionalização da liberdade, do culto, com isso expandiu-se os colégios privados.

Palavras-chave: Construção da História. Educação. Políticas Públicas. Hermenêutica.

1. INTRODUÇÃO

A retrospectiva da educação brasileira não é um objeto de fácil compreensão e por isso, não pode ser analisado de forma simples. O nosso sistema educacional começou a se configurar a partir da chegada da Companhia de Jesus no nosso território e diante de todas as contradições e possibilidades que a releitura de um determinado momento histórico nos oferece, tentaremos neste artigo abordar alguns períodos que constituíram a história do nosso sistema educacional.

É importante informar que atermos nossa atenção em alguns períodos desde o colonial até os dias atuais. Relatamos os períodos que convencionalmente na história da sociedade e da educação brasileira são delimitados a partir dos aspectos políticos da organização social do país. Neste artigo, observamos a relação existente entre democracia, participação e educação e o processo de luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade que a sociedade brasileira empreendeu por muitos anos. Recordamos de maneira objetiva as características que marcaram cada etapa da educação no Brasil Colônia até os dias atuais.

2. A HERMENÊUTICA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é fator de desenvolvimento da cidadania, que fundamenta e amplia a vivência da democracia, em um país tão cheio de contrastes, ambiguidades e contradições como o nosso.

Ter acesso à educação, um direito de todos e um dever do Estado, sempre foi um processo marcado por lutas e reviravoltas de todo o tipo ao longo da história brasileira.

Trabalhar em educação, estudar e se profissionalizar têm sido um desafio no sentido de superar condições precárias de ensino, desigualdades na distribuição de oportunidades, formação insuficientes, baixos salários, falta de recursos e não determinação das prioridades nacionais.

Para melhor organização do artigo, tomará no primeiro momento, aquele que engloba períodos que convencionalmente, na história da sociedade e da educação

brasileira, são delimitados a partir do aspecto político organização social do país. Os períodos Colonial, Imperial, República Velha e a Contemporânea.

Esse período constitui o momento no qual a organização social brasileira se constrói sobre uma base econômica de exploração agroexportadora, utilizando-se de relações de trabalho pré-capitalistas, como a escravidão semi-servidão. É quando, em plena Modernidade, a produção de bens se organiza em bases técnicas rudimentares, de forma extensiva e predatória. Para Xavier (1994, p.27):

A democratização de oportunidades encontra sérios limites diante de organização da sociedade brasileira em bases desiguais. Se nem sequer fomos capazes de resolver ainda o problema do analfabetismo crônico, como responder aos novos requisitos educacionais postos pelos desdobramentos velozes das novas tecnologias.

Do ponto de vista cultural constitui um longo período, no qual a cultura nativa é sufocada, a negra é “doméstica” e as que pra cá imigravam sofrem um conturbado processo de incorporação/supressão. Ora, desde 1500 o Brasil mudou de regime político, nada menos de três vezes: foi Colônia, Império e hoje é República.

Para compreendermos corretamente a sociedade que se constitui logo após as primeiras décadas do descobrimento do Brasil, é necessário que nos coloquemos numa perspectiva que permita envolver os fatores externos e internos que interagiram na formação.

2.1 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA COLÔNIA

Como vimos falar da História da Educação não é tarefa simples, o nosso sistema educacional começou a se configurar a partir da chegada da Companhia de Jesus. Ao mesmo tempo os Jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra, sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter “ignorantes e ingênuos”, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os aventureiros que para aqui viessem. Isso exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tenham diante de si. Essa fase absorve com exclusividade os estudos históricos da atuação jesuítas no Brasil, não seria contudo a base de sustentação da sua influência forte e duradoura, na cultura e na educação do país. Segundo Filho (2007, p. 172): “As discussões sobre o a necessidade método mútuo, incidirem sobre a

organização de classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores é, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, para a instrução escolar, a qual poderia ser concebida nos marcos (materiais, especiais, temporais) da educação doméstica.”

Diante dos fatos, com o crescimento da população colonial proprietária e o desenvolvimento de uma vida urbana, onde se concentravam o aparelho administrativo e as atividades comerciais, com produtos locais e importados, cresceu também o desejo de instrução. Passado a fase, em que a Companhia de Jesus criou condições mínimas de vida civilizada na colônia, para a viabilizar e tornar menos penoso o seu povoamento, a catequese perdeu crescentemente espaço na preocupação e na ação dos Jesuítas.

Os tempos históricos dos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, de sacrifícios e abnegação a serviço da aculturação dos índios, ficarão na memória, meio século depois da sua chegada, já não eram mais as missões o centro da atividade educacional dos Jesuítas. Aos poucos os padres foram ampliando as instituições de ensino, passaram a atender estudantes leigos, que buscavam a carreira religiosa, mas a propedêutica que lhes permitisse prosseguir estudos na Europa. Isso já acontecia com parte dos filhos dos colonos que frequentavam as aulas de catequese dos missionários. Era por isso que o plano de estudos elaborado por Nóbrega, já nos primeiros tempos de catequese, previa aulas de humanidade, basicamente a gramática Latina, para os que queriam seguir estudos mais avançados.

Com o surgimento da reforma pombalina atingiu Portugal e suas colônias englobando os âmbitos econômicos, administrativo e educacional. Esta, expulsou os Jesuítas de todo Império lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras. Conforme Azevedo (1964, p. 545):

A reforma pombalina planejada para o reino, não só golpeou profundamente, na colônia o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudos, como ainda na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores, tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder Supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas e estimular, em vez de observá-los.

Apesar do desfalecimento do sistema educacional ser subsidiado pela coroa, chamado, de padrão redizima seus cursos de humanidade, filosofia e teologia, abrangiam desde a instrução elementar e secundária à superior, não concediam diploma, todavia sendo privilégio da metrópole.

Os letrados eram forçados a concluir os seus estudos na Europa, mais frequentemente em Coimbra, reforçando os laços de identificação cultural com a pátria mãe. Assim numa economia de base agrária, rudimentar, praticada numa situação política de submissão colonial, que exigia um aparelho administrativo reduzido e pouco sofisticado, o próprio ensino da elite não era como prioridade ou especial cuidado.

2.2 A SOCIEDADE BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO

Após a fragmentação do ensino Colonial, surge a Independência, colocou-se, como não poderia deixar de ser, a questão da construção de um sistema nacional de Instrução Pública. O país havia chegado à emancipação política destituído de qualquer forma organizada a educação escolar. Sairá do período colonial com algumas poucas e aulas régias insuficientes e sem um currículo regular, com algumas escolas de nível superior criados na fase joanina.

Fundado o Império do Brasil, em 1822, foram encaminhadas medidas institucionais que não tinham caráter de reforma, mas de criação mesmo de um sistema de ensino. O decreto de 15 de outubro de 1827, o mesmo denominava escola das primeiras letras, este decreto vinha reforçar o dispositivo Constitucional de 1824, que garantia instrução primária a todos os cidadãos do Império. O projeto detalhava graus e os amplos conteúdos do que deveria ser um Ensino Primário nos moldes europeus. O decreto transformava a instrução pública elementar em simples escolas de primeiras letras e nada dispunha sobre as condições materiais de sua implantação.

Assim a escola das primeiras letras, segundo o texto do decreto, deveria ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica. As escolas destinadas às meninas, uma vez que cogitava em educação, deveria substituir a geometria pelos prendas domésticas. O método de ensino deveria ser a LANCASTER E BELL, ou seja, o da monitoria ou ensino mútuo, aplicado na Inglaterra para atender as exigência da

expansão rápida do ensino público elementar, segundo as necessidades geradas lá pela industrialização.

Recorro às ideias de Vidal (2005, p. 47):

Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado. [...] Utilizando largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até mil alunos. Bastava para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com ajuda de alunos monitores.

Todavia ficava definido em lei que professores e professoras, para meninos e meninas, respectivamente, deveriam formar-se à custa dos seus ordenados, estipulados de acordo com a “carestia dos lugares” pelos governos provinciais, também responsáveis pela sua nomeação após exames públicos. Os cursos normais seriam criados, em caráter precário e em quantidade extremamente limitada, quase uma década depois da criação das escolas Primeiras Letras.

A Instrução Popular parecia desnecessária e, por isso não se atribuíra função relevante à escola pública elementar. Daí a sua extensão “a todos os cidadãos do Império” não ter sido do texto demagógico o mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino.

Com isso os cursos jurídicos, representava um interesse real do novo governo e uma necessidade urgente rompendo com a metrópole, não se admitia que o Estado Nacional não estivesse em condições de formar pessoal para compor os quadros políticos técnicos e administrativos.

Embora não tenham sido criada a tão almejada Universidade dos Constituintes de 1823, a Assembleia Geral Constituinte foi dissolvido pelo Imperador antes que concluísse a seus trabalhos, D. Pedro I tratou de implantar os cursos jurídicos, já em 1825. Após o ato adicional de 1834, esse nível de ensino se definiu como da competência do poder central, não faltam recursos para banca-lo em todo território nacional.

Entretanto, um fenômeno parece ter determinado os rumos e configurado o perfil do ensino público brasileiro, desde a independência. A busca insistente da formação superior, como forma da ascensão social, todos os segmentos da população vislumbrava possibilidade de acesso. Essa demanda social pelo ensino superior se consolidou por diferentes fatores. Fatores de ordem ideológica, herdada do período colonial, mais especificamente dos movimentos pela emancipação. Manifestavam-se na pressão de

elite intelectual doutrinária modo na Europa, pela difusão da ciência, que daria a juventude um lugar no mundo civilizado. Outro fator foi o econômico e o social, constituído pela limitação da formação dos indivíduos e dos grupos, na atividade econômica e na hierarquia social.

2.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA REPÚBLICA

Passada a turbulência dos períodos que antecederam as mudanças políticas no país, acomodaram-se os homens públicos preocupados com a educação popular na realidade, a Proclamação da república (1889) conta com a simpatia popular e o respaldo dos intelectuais progressista do país, o movimento pela independência, não refletiu mudanças de ordem econômica.

Recorro ao pensamento dos pioneiros da Educação Nova para afirmar que “a autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de ‘fundo especial ou escola’, que constituído de patrimônios impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos de ensino incumbidos de sua direção”.

No que se refere ao ensino elementar, as primeiras décadas do regime republicano não alteravam significativamente a situação herdada do Império. Apesar do apelo a favor da difusão da instrução, pouco se fez de concreto nesse âmbito. Para darmos início a esta fase, devemos enfatizarmos o período que corresponde de 1889 a 1930, proclamado a República, o governo Deodoro da Fonseca, assume a responsabilidade de reestrutura o Brasil, nos aspectos político-administrativos, financeiro entre outros. Desde os primeiros momentos a educação fez parte da agenda de governo. Pela primeira vez no país é criado com Ministério da Instrução Pública, criado através do decreto nº 346, de 19 de Abril de 1890. Ordenava o ensino no Distrito Federal (na época Rio de Janeiro) defendia o ensino leigo (não religioso), influenciado pelos ideais do positivismo, que surgiu no final do século XVIII. Essa doutrina propunha a existência humana deveria ser fundamentada em valores humanos, afastados da religião, associava uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana e priorizava as ciências exatas (matemática).

A mudança mais significativa desta reforma foi a laicização do ensino público por meio da institucionalização da liberdade do culto, o que provocou a expansão dos colégios privados. Esse mesmo documento defendia o estabelecimento de um fundo

escolar para auxiliar o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal do Distrito Federal.

Neste contexto de mudanças, em 1891 foi promulgada a primeira constituição republicana que consagrou o sistema educacional que existia desde a época do Império, mantendo a descentralização e, na prática, reservou: à união, a responsabilidade sobre a educação superior para todo o país, o ensino secundário para os estados e a educação do Distrito Federal, aos estados era delegada a competência para provar e legislar sobre a educação primária e o ensino profissionalizante.

Portanto, esta situação de não intervenção do governo central na autonomia e nos seus sistemas educacionais gerou uma desorganização completa na educação do país, ampliando o abismo entre a elite e as camadas populares que tinham dificuldade de ter acesso à escola.

3. A DEFESA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Assim sendo a última reforma do período, Rocha Vaz (1925), deu-se já no momento de transição da sociedade brasileira para o modelo urbano industrial. A nova fase despontava significativamente as expectativas em torno da escola, forçando o poder público a encarar na questão da educação popular. Com base no pensamento de Xavier (1924) reacionária no âmbito da educação, a reforma complementa e fecha o ciclo elitista que acompanhava a fase agroexportadora. No momento em que as instituições republicanas estavam em jogo, as oposições emergiam no seio das camadas superiores, essa forma liquidava definitivamente a autonomia administrativa e didática recém-concedida. Essa fixou currículos das escolas superiores e aperfeiçoou o exame vestibular implantando o sistema de aprovação classificatória para um número delimitado de vagas. Para Xavier (1994, p. 117):

A escola, como verificamos, era uma instituição na prática reservada às camadas privilegiadas da população nacional. Esse cuidado com o controle ideológico da escola, portanto, confirma as oposições que preocupavam o grupo no poder não passavam de dissidência oligárquicas, ou seja, de dissensões à camada superior da população.

A partir de então, verificou-se um redirecionamento das pressões sociais e a emergência de uma demanda pelo ensino popular. Mas, ao contrário do que se poderia

supor, dada as transformações que se operavam no mundo do trabalho, essa demanda apresentava um caráter predominantemente político. Assim surge a bandeira da universalização da escola empunhada por progressista social, com setores populares e embalados pelo ideário político moderno. Era levantada pelos conservadores, preocupados com o controle das camadas populares, pelos movimentos operários do período significativos, que exigiam a universalização dos direitos de cidadania, entre eles e o acesso à instrução. É inegável que se antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental no seio da sociedade brasileira, era relegada a plano secundário pelo poder político, a nova situação induzir profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio Estado.

Passando para uma nova fase da História da educação observamos o que diz CHIRALDELLI (1994) a evolução das ideias pedagógicas na Nova República (1889-1930) pode ser apresentada por dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes do país. Foi o entusiasmo pedagógico e o otimismo pedagógico, o primeiro foi um movimento desenvolvido pelos intelectuais em defesa da educação brasileira, a tarefa seria desanalfabetizar o povo. O segundo insistia na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas, caracterizando o aspecto qualitativo dos problemas educacionais.

Três correntes pedagógicas formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República. A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária.

A primeira tinha como princípios jesuitismo, na verdade sua composição se deu das teorias pedagógicas modernas americanas e alemãs, com substrato comum no herbertismo. A segunda pautou-se por refletir indicações teóricas provindas de experiências distintas. No final do século XIX e início do século XX, inúmeras experiências educacionais, em solo europeu e americano, registraram o aparecimento da escola novismo. Enfatizando os “métodos ativos” de ensino-aprendizagem dando importância à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas. A terceira propôs diretrizes firmada em quatro pontos de base científica e racional no sentido de retirar da criança interpretações místicas ou sobrenaturais, dicotomia entre instrução e educação, sendo que a educação deveria compreender, de um lado, a “formação da inteligência” e, de outro, a preparação de um ser moral e fisicamente equilibrado.

A partir de agora nos deteremos em analisar de forma hermenêutica a fase da Nova República. Entre o período que corresponde (1930 e 1937) o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história, essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Os liberais expressavam as teses da pedagogia nova. Os católicos defensores da pedagogia tradicional reagiram ao “manifesto” orquestrando poderosa tese contra a escola novista.

O (MESP) Ministério da Educação e Saúde Pública (1931) dirigido por Francisco Campos tinha trânsito livre entre liberais e católicos, dizendo querer aproveitar a contribuição de ambos os grupos, acabou por colocar em execução uma política educacional própria, mas também distantes de princípios efetivamente democráticos. E por último uma quarta força se expressou através da Aliança Nacional Libertadora (ANL), entidade que aglutinou boa parcela das classes populares proletariado e camadas médias no sentido da formação de uma frente anti-imperialista e antifascista. Recuperou em parte, os problemas educacionais esboçados pelo Movimento Operário da Primeira República, principalmente nas teses sobre a democratização do ensino.

4. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE (RE) CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NO BRASIL

O fim do regime militar trouxe muitas mudanças para o país. Rompendo com o autoritarismo do regime militar, a nova ordem social que surgiu com a redemocratização aprovou a Constituição de 1988, no propósito de instaurar a democracia no país e de institucionalizar os direitos humanos. A carta de 1988 prescreve que os direitos sociais são fundamentais, que é impossível separar o valor da liberdade (direitos civis e políticos) do valor de igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais). E baseando-se na crença de que a educação é o melhor caminho rumo a uma sociedade mais justa e pacífica os Constituintes definiram que: “A educação direito de todos e dever do estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988, ART. 205).

Contudo em meados da década de 90, havia uma consciência nacional sobre o abandono da escola pública, principalmente nas redes municipais dos municípios do interior e da desvalorização salarial do magistério, no âmbito estadual e municipal. Em resposta a uma grande demanda social surgiu em 1998 o (FUNDEF) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Este fundo composto por recursos vinculados a Estados, Distrito Federal e Municípios (25%) eram obrigados a investir na educação por determinação constitucional. Estes tinham como base de arrecadação os seguintes impostos: (FPE, FPM, ICMS, IPI, Exportações a Lei Kandir).

O FUNDEF tinha como objetivo criar um sistema de financiamento que assegurasse um ensino de qualidade para todos os alunos do Ensino fundamental da rede pública como mecanismo de transferências de recursos entre os três níveis de governo (federal, Estadual e Municipal) buscando diminuir as desigualdades observadas no sistema educacional nacional.

Sendo assim apresentamos a relação existente entre democracia, participação e educação e o processo de luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade que a sociedade brasileira empreendeu por muitos anos. Observamos, de maneira objetiva, as características, a legislação e as diversas políticas públicas adotadas em cada etapa da educação no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje.

Com o advento da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de Dezembro 1996) estabelece claramente em seus artigos 70 e 71, que tanto as ações consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino podem ser financiados pelo FUNDEB, quanto as ações que não são de manutenção, e logicamente não podem ser financiadas. Vejamos:

Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino, relação de atividades necessárias ao funcionamento do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; aquisição de material didático/escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

4.1 REMUNERAÇÃO DO FUNDEB: A REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Os recursos do FUNDEB devem ser empregados exclusivamente em ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, particularmente na valorização do magistério, conforme determinação legal. “Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. (LEI Nº 11. 494 DE 20 DE JUNHO DE 2007, ART. 23,§ II)”.

Entende-se por remuneração o total de pagamentos (salários, encargos sociais, incidentes e gratificações como: tempo de serviço, titulação, dentre outros, previstos na lei de cargos e salários) devidos aos profissionais do magistério da educação são os professores e profissionais que oferecem suporte pedagógico e/ou assessoramento pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica. Quanto ao termo efetivo exercício, devemos compreender a atuação efetiva no desempenho das atividades de magistério na educação básica, com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o estado, DF ou município, regido tanto pelo regime jurídico específico do ente governamental contratante quanto pela consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

Conforme o decreto nº 6.253 que regulamenta os recursos do FUNDEB, estabelece que devem ser investidos integralmente na educação básica e a fiscalização em relação a esta aplicação é de responsabilidade dos seguintes agentes fiscalizadores: os tribunais de contas dos estados, do Distrito federal e dos Municípios, o Ministério Público, o Tribunal de Contas da União e a Controladoria Geral da União.

4.2 PROCESSO DE FISCALIZAÇÃO

Podemos observar que cada órgão fiscalizador têm algumas atribuições. O tribunal de contas examina, julga e propõe aprovação ou não, das contas dos administradores estaduais e municipais sobre o FUNDO e aplica as penalidades na hipótese de irregularidades. Já o Ministério Público tem relevante atribuição zelar pelo cumprimento da lei, atua na garantia da promoção da educação básica pública, gratuita e

de qualidade, em cumprimento as determinações constitucionais. A controladoria geral da união tem a responsabilidade de assegurar o efetivo cumprimento da Lei do FUNDEB em benefício de todos os alunos que estão matriculados na educação básica.

Ainda podemos acrescentar nesta discussão outro órgão de controle social que são os Conselhos do FUNDEB. Conforme Silva (2009, p. 28) podemos considerar “acompanhamento e controle social” a ação de fiscalizar exercida pela sociedade sobre o Estado. Significado de “acompanhamento e controle social” é complexo. É o acompanhamento, a fiscalização e o controle das decisões e ações públicas, em conjunto com o estado, para estabelecer suas necessidades, interesses e controlar a execução destas políticas. É o direito da participação da sociedade no acompanhamento e verificação da gestão dos recursos federais empregados nas políticas públicas.

O controle social só é possível, quando todos nós compreendemos a importância de participar socialmente, ou seja, quando nos tornamos sujeitos de nossa própria história, “atuantes” e capazes de orientar e fiscalizar as ações do Estado, aqui entendido como “poder público” em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre a História da Educação no Brasil não é uma tarefa fácil, especialmente quando consideramos a quantidade de fontes que versam sobre essa temática e a riqueza de fatos históricos que foram determinados na configuração do nosso atual modelo escolar.

Num passado ainda muito recente, há de 25 a nossa educação reunia índices alarmantes: apenas 80% brasileiros em idade escolar estavam matriculados na escola. A Educação infantil pública praticamente não existia e milhões de crianças com até sete anos de idade eram privada de estudar. Cerca de 20% dos que tinham 10 a 14 anos eram analfabetos. A situação não era melhor quando se analisava o magistério: muitos professores ganhavam um salário irrisório (em valores, atualizados, não chegava a 50 reais). Em algumas regiões o número de leigos – sem curso específico para lecionar – passava dos 50%. Não havia um Plano Nacional de Educação e Sistemas de Avaliação externa quebrassem a busca por um ensino de qualidade.

Hoje, estamos na luta pela qualidade, de 1986 aos dias atuais, nossa Educação se transformou: A universalização do Ensino foi praticamente garantida, os investimentos

umentaram e a formação docente evoluiu, no entanto, há muito a fazer para garantir um bom ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. O sentido da educação colonial. As origens das Instituições escolares. In: **A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998.

CHIRADELLI, Junior Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6253 de 29/11/2007. Altera o decreto nº 6253 de n.º 13 de Novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – **FUNDEB** e regulamenta a lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394-LDB, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 50. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heboza.htm>. Acessado em 14 de maio de 2009, às 12h 10 min.

NORONHA, Olinda Maria. A luta pela ampliação das oportunidades escolares. In: XAVIER, Maria Elizabeti S. Prado. **História da Educação: A História no Brasil** (2ª parte- B) 2ª ed. São Paulo.

PETRARCA, Fernando Rios. **Participação política, problemas Sociais e atuação em Conselhos Gestores Municipais**. Disponível em <http://online.unisc.breeindex.phpbarooiaricleview92301>. Acessado em 17 de Janeiro de 2009, às 01h 04

REVISTA NOVA ESCOLA. **A Revista de Quem Educa**. Janeiro/ Fevereiro. Ano xxv, nº 239, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As fontes da história: Estudos de História e historiografia da educação no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

WARDE, M. J. **A favor da educação, contra a positividade da filosofia**. Em aberto, Brasília, v. 9, nº 45, p. 27-33. Janeiro/ Março, 1990.

XAVIER, Maria Elizabeti S. Prado. **História da Educação: A História no Brasil**. 2ª ad. São Paulo: FTD, 1994.

A política de cotas no Brasil: um olhar sobre as práticas da inclusão

Ralydiana Joyce Formiga Moura²²

RESUMO

O processo de inclusão remete uma reflexão sobre a diversidade, tendo em vista que práticas voltadas para a inclusão direcionam para um olhar diferenciado de como articular ações de modo que todos independentemente da sua condição de ser ou estar na sociedade sejam capazes de participar integralmente dos movimentos sociais dos quais fazem parte. O presente trabalho tem por objetivo contribuir para uma reflexão sobre as práticas que buscam a inclusão, partindo de uma análise do atual contexto vivenciado pelo Brasil no que diz respeito a política de cotas que surge a partir de uma visão de que o processo de inclusão constitui-se em oferecer uma maior oportunidade de participação em diferentes instituições de ensino em todo o país. O estudo procura de maneira sucinta identificar como na prática as políticas de ações afirmativas podem contribuir ou não com a inclusão, além de trazer importantes reflexões sobre a temática da inclusão, enfatizando os seus principais aspectos e conceitos.

Palavras-chave: Inclusão. Políticas. Diversidade.

1 INTRODUÇÃO

Diante da atual realidade vivenciada pela sociedade marcada fortemente pela diversidade cultural, de gênero, econômica entre outras, a necessidade de incorporar no meio social uma visão mais ampla que busque favorecer igualdade para todos, deve ser uma realidade compartilhada nos diferentes meios de informação, como forma de conscientizar uma grande parcela da população da relevância de práticas mais inclusivas dentro da sociedade.

É nesse contexto de reflexão que surgem as práticas da inclusão, e compreender como acontece esse processo de busca infere uma análise de como ao longo dos anos a sociedade vem se mobilizando na tentativa de tornar efetivamente a inclusão em todos os sentidos uma realidade a ser vivenciada concretamente na sociedade.

As práticas da inclusão encontram grandes obstáculos no contexto atual, marcado fortemente por influências de movimentos que buscam em sua essência uma sociedade mais justa e igualitária para todos, independentemente da condição a qual o indivíduo pertence e considerando o respeito à diversidade como ponto inicial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

É com esse pensamento inicial que se pretende desenvolver um estudo direcionado para uma compreensão sobre as práticas que objetivam favorecer a inclusão, tendo como objeto de estudo a Política de Cotas no Brasil, na perspectiva de analisar como são desenvolvidas e implantadas, assim como, se essa política favorece ou não o processo de inclusão.

Dentro do contexto de busca por uma compreensão sobre as práticas da inclusão, destaca-se uma reflexão inicial sobre os principais conceitos de inclusão e as diferentes concepções de estudiosos que se dedicam em sua prática o estudo sobre a questão da inclusão, enfatiza-se também aspectos importantes com relação à educação inclusiva na perspectiva de que a escola em sua plenitude desenvolve grande influência no contexto da educação inclusiva, com vistas a contribuir para que a inclusão atinja um maior número de pessoas, ao mesmo tempo que favoreça as relações sociais.

Dessa forma, as práticas que buscam a inclusão encontram em seu contexto social uma série de indagações relevantes para uma compreensão sobre o seu desenvolvimento e como a sociedade vivencia essa temática pertinente para todos, que de diferentes formas interagem no meio social.

2 POR UMA COMPREENSÃO SOBRE O CONCEIRO DE INCLUSÃO

O conceito de inclusão remete a ideia de incluir no sentido não especificamente de colocar o indivíduo em meio à diversidade, mas de oferecer condições necessárias para a sua permanência, para uma compreensão mais ampla do sentido da inclusão faz-se necessário também estabelecer uma relação antagônica com o conceito de exclusão, definindo de maneira sucinta ambos os conceitos, como forma de favorecer um entendimento acerca da temática enfatizada.

Ferreira (2005, p. 44) descreve a inclusão como:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

O pensamento do autor nos remete a ideia de que o processo de inclusão deve se voltar para enxergar as características do indivíduo em sua plenitude, considerando as suas especificidades e limitações, da qual cada membro da comunidade tem o seu valor

e importância nas relações estabelecidas, só assim, efetivamente poderá ocorrer o processo de inclusão.

Neste enfoque também é interessante destacar o conceito de exclusão, Ribeiro (2006, p.157) afirma que:

Qualquer pessoa, mesmo com escassa escolaridade, entende o que significa exclusão, e o seu contrário, a inclusão. Tratando-se da exclusão social, poderíamos buscar na História uma infinidade de exemplos que mostram as margens exatas do conceito aplicado à realidade. Como exemplos, poderíamos indicar as mulheres impedidas de participar das Olimpíadas, na Grécia antiga; as mulheres hebréias excluídas do convívio quando eram declaradas “impuras”; no Brasil, negros excluídos de clubes recreativos de brancos; indígenas excluídos de suas terras e condições de sobrevivência; agricultores excluídos das possibilidades de continuar a reproduzirem-se como tais por falta de uma política agrícola voltada aos seus interesses.

O processo de exclusão tem origem desde o princípio da história da humanidade, sendo que em diferentes momentos deparamos com diversos tipos de exclusão social, da qual o homem é vitimado colocando em debate a questão da exclusão como um mal que acompanha as relações sociais em diferentes momentos da história, evidenciando que a problemática da exclusão permeia em diversos ambientes de interações sociais.

Os primeiros contextos que evidenciam uma atenção com relação às práticas que buscam a inclusão levam em consideração as pessoas com necessidades especiais, por isso vários momentos históricos marcaram as Políticas de inclusão em esfera mundial e que se faz interessante um destaque destas Políticas neste enfoque teórico.

Ao longo dos anos foram formuladas Políticas Educacionais com o objetivo de promover a inclusão em esfera mundial das pessoas que diante das suas necessidades especiais acabavam excluídas e marginalizadas da sociedade, entre as principais destacam-se: A Conferência Mundial sobre Necessidades Básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990, que tem como principal enfoque a ideia de que cada pessoa, seja criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais voltadas para satisfazer às suas necessidades básicas de aprendizagem, compreendendo instrumentos essenciais para a aprendizagem como a leitura e a escrita, a expressão oral e o cálculo, e também com relação aos conteúdos básicos de aprendizagem como habilidades, valores e atitudes necessários para que as pessoas possam sobreviver, desenvolver suas potencialidades e viver com dignidade.

Outra Política Educacional importante foi a Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) que recomenda que a escola deve incluir a todos, reconhecendo a

diversidade, e precisa atender às necessidades de cada um, promovendo sua aprendizagem.

No Brasil uma das principais políticas de inclusão pode ser observada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), afirma que a educação especial passa a modalidade de educação escolar, destacando que o aluno com deficiência tenha o direito de frequentar a escola regular.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.43)

Ainda, como enfoque relevante desta discussão, cabe destacar a distinção entre inclusão e integração que durante muito tempo se considerou como sendo análogos, tendo em vista que essa compreensão acaba sendo de grande importância já que muitas Políticas Públicas acabam por serem práticas de integração e não de inclusão.

Segundo o pensamento de Gonzaga (2007), o conceito de inclusão não é o mesmo que integração, tendo em vista que para que a inclusão aconteça em uma instituição de ensino, faz-se necessário que todo o local seja adequado às pessoas com necessidades especiais, desde os aspectos físicos à atuação do professor, o que se diferencia da integração, pois neste processo não há mudanças no meio para a recepção desses sujeitos, eles é que necessitam se adequar ao ambiente, sem levar em consideração o grau e o tipo de deficiência.

Dessa forma, tendo como ponto de partida o contexto educacional, observa-se que muitas práticas que buscam a inclusão se deparam meramente com a prática da integração, uma vez que apenas insere o indivíduo no meio, sem condições de permanência, o que acaba por excluir cada vez mais, já que a pessoa começa a sentir-se inferior e desigual com relação aos demais.

Por isso, a grande relevância de compreender o processo que direciona para a inclusão, pois muitas Políticas Públicas acabam por fracassarem por não perceberem a essência das práticas de inclusão e faz da integração um meio que as consideram como sendo de inclusão, dessa forma quem acaba prejudicado é sempre o lado humano que

fica vulnerável diante das controvérsias que envolvem o contexto de incluir as ações afirmativas como alternativas para a diminuição das desigualdades entre os indivíduos.

3 A POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL

O processo de ensino e aprendizagem é muito complexo, compreender as diferentes concepções que direcionam para um ensino de qualidade, remete para uma reflexão sobre as suas principais diretrizes, o conceito de inclusão surge em um momento que o ser humano passou a refletir o seu verdadeiro papel na sociedade, de maneira em que todos os indivíduos possam ter os mesmos direitos independentemente das suas diferenças sejam elas: culturais, sociais, econômicas ou até mesmo a condição física e/ou psíquica do indivíduo.

Uma análise sobre a questão relacionada ao sistema de cotas pressupõe uma reflexão de como se desenvolveu inicialmente no contexto educacional. As cotas fazem parte de um modelo de ação afirmativa criado inicialmente nos anos de 1960, nos Estados Unidos. A proposta era amenizar o impacto da desigualdade social e econômica entre negros e brancos. Segundo Gomes (2001, p. 41) ações afirmativas são:

Políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. As ações afirmativas surgiram como uma forma de promover a igualdade entre grupos historicamente preteridos ou discriminados em uma sociedade. Sua finalidade primordial, mais do que prevenir, coibir e punir atos discriminatórios é gerar condições para que as consequências sociais concretas da discriminação passada ou presente sejam progressivamente amenizadas, até que se alcance o objetivo maior de promoção da efetiva igualdade.

Com relação à realidade do Brasil, o sistema de cotas não beneficia apenas negros, mas pardos e índios, ainda temos as chamadas cotas sociais, para alunos vindos de escolas públicas e deficientes físicos, cotas mistas, para estudantes negros que estudaram na rede pública de ensino.

A Política de Cotas têm por objetivo desenvolver a igualdade social, porém, o que se observa é muitas controvérsias a sua implantação, muitos estudiosos contrários ao sistema de cotas afirmam em seus discursos, que a implantação de cotas fere o direito constitucional, pois segundo o artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1998): “Todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos

brasileiros e aos estrangeiros resistentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade”.

As Cotas do Governo Federal entre as quais institui um número de vagas para a entrada nas universidades destinadas para os alunos de baixa renda, negros e indígenas, surge no contexto educacional alvo de muitas críticas, tendo em vista que afinal, é uma política de inclusão ou de exclusão? Essa indagação pretende direcionar esse estudo com base em importantes reflexões sobre a problemática, alguns consideram a política de cotas como uma forma de sanar a exclusão vivenciada por grande parte da população, outros consideram como uma segunda forma de discriminação.

Para Pinto (2003, p.01)

Os discursos contrários à política de cotas se pautam basicamente em dois elementos que não se sustentam: o primeiro seria que ao invés do ingresso de negros através da política de cotas, o fundamental seria a melhoria substancial do ensino médio no Brasil que garantiria uma equiparação de saberes para os alunos que pretendem ingressar em uma universidade através do vestibular; e o segundo, como desdobramento do primeiro, seria que no Brasil a diferenciação entre os ingressantes em uma universidade e aqueles que não conseguem sucesso no vestibular estaria pautada na diferença econômica, ou seja, a entrada em uma universidade pública dependeria exclusivamente do poder aquisitivo do aluno e a economia despendida em sua formação escolar.

Dentro deste contexto o que se observa é a falta de igualdade de condições de acesso a uma educação básica de qualidade para todos, em detrimento a um sistema de cotas que reprima a questão da equidade social, pois seria uma forma de tentar solucionar a deficiência imposta à escolarização básica precária.

Entre os que argumentam um posicionamento favor das Políticas de Cotas, pode-se destacar o pensamento do professor de antropologia da UNB José Jorge de Carvalho que defende as mesmas como uma forma de convivência e inclusão dos estudantes, onde antes a predominância de brancos era mais forte, como forma de convivências entre os mesmos.

Segundo Alberca (2011, p.37) “Os argumentos a favor do sistema de cota são principalmente o de inclusão social e do combate a discriminação, e também para melhorar as condições de se inserir no campo de trabalho”

Muitas perguntas permeiam o meio educacional diante do atual contexto vivenciado pela educação brasileira, no que tange o sistema de cotas o que se evidencia é uma realidade considerada por muitos como de exclusão, uma vez que ao ingressar o aluno em uma universidade através do sistema de cotas se faz necessário oferecer

condições para que o mesmo continue progredindo nos estudos, tendo em vista que na maioria das vezes o ensino de base não se desenvolveu de maneira significativa, o que poderia contribuir para sérias dificuldades a serem vivenciadas pelos alunos cotistas dentro do meio acadêmico.

Por isso, muitos educadores e estudiosos, descrevem o sistema de cotas como mais um período de exclusão. Da qual os principais atingidos são aqueles que deveriam participar integralmente do processo inverso que seria a inclusão, sendo frequentemente alvo de críticas até mesmo dentro da própria universidade.

As políticas de Ação Afirmativas usadas para a valorização do indivíduo, como cidadão, são essenciais, porém, não são suficientes a partir do momento que se confunde auto-afirmação com auto-exclusão ou exclusão positiva. Acreditando-se que uma das formas de combater as desigualdades, seja através da educação escolar, onde há diversidades étnicas, culturais e econômicas. O ponto de partida da produção material da vida e da produção social do conhecimento é sempre local. A escola é o foco maior desse espaço (CANEN,1997).

Com base neste prisma, pode-se destacar a importância dada ao espaço escolar como lócus privilegiado para o desenvolvimento de ações que direcionam para que o processo de inclusão aconteça verdadeiramente, não como mais um elemento de exclusão dentro da sociedade, servindo apenas aos interesses dos mais favorecidos em detrimento as necessidades e anseios da grande maioria da sociedade que encontram na educação uma forma de mudar a realidade vivenciada cotidianamente, na busca incessante por uma sociedade igualitária.

O sistema de cotas em sua constituição se define como uma prática de inclusão, uma vez que proporciona as pessoas que não tiveram oportunidade a entrarem em uma universidade, o que traz a tona uma série de reflexões entre muitos estudiosos.

Para Sasaki (1997, p.41)

A inclusão social pode ser conceituada como um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Dessa forma, observa-se que a prática da inclusão ainda não é bem compreendida, pois quando se fala de inclusão nos remete unicamente a participação de todos, em detrimento as igualdades de condições oferecidas, no que diz respeito aos programas de cotas, se constitui como uma medida paliativa com vistas à superação da

condição de marginalização a qual a sociedade vivenciou durante anos, principalmente se considerarmos a questão dos negros que com sua herança enraizada em períodos de exploração, seria uma maneira de compensá-los de alguma forma, tendo em vista que o número de pessoas negras em universidades ainda é muito baixo, isso abre um leque para muitas indagações, o que se espera de uma sociedade na qual as medidas são tomadas de cima para baixo? Já que a base do ensino não é considerada relevante neste processo que busca o desenvolvimento da inclusão em sua plenitude.

Sendo assim, o que se observa é mais uma medida política que gera no meio educacional muitas contradições, direcionando para um olhar no que diz respeito ao processo educacional como um todo, tendo em vista a dinamicidade imbuída nas práticas educacionais vigentes, uma vez que os defensores das políticas de cotas a consideram significativa do ponto de vista que oferece a entrada nas universidades de pessoas que não tiveram a oportunidade de conquistarem uma vaga através da ampla concorrência, devido a fatores socioeconômicos entre outros, sendo um caminho visto para a redução da exclusão.

No contexto educacional, observa-se que o sistema de cotas de certo ponto de vista passa a ser excludentes no que se refere às igualdades de condições, tendo em vista que favorece o acesso ao ensino superior, mas não garante a continuidade do processo, ou seja, os meios para que o aluno permaneça de modo a atingir os seus objetivos, além disso, deve-se considerar o contexto de escolarização recebida ao longo da educação básica pelo aluno cotista, na maioria das vezes precária, tendo consequências diretas no prosseguimento dos estudos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na reflexão levantada ao longo deste estudo sobre a temática da inclusão, dando ênfase a um olhar direcionado para a política de cotas para os estudantes negros, carentes, indígenas e pardos, pode-se destacar a grande relevância de aprofundar o conhecimento sobre o assunto como uma forma de melhor direcionar um posicionamento crítico, com importantes contribuições, uma vez que a situação gerada por essa medida abre várias controvérsias e posturas divergentes.

Dessa forma, a política de cotas surge como uma forma de solucionar problemas educacionais e sociais gerados ao longo dos anos no Brasil, o que se pretende é a

efetivação de uma proposta que repense as diversas formas de exclusão vivenciada por grande parte da população sem deixar qualquer dúvida quanto aos objetivos propostos e a relevância para a sociedade.

Por isso, compreende-se a necessidade da elaboração de Políticas Públicas que priorize ações voltadas para uma Educação Básica de qualidade para todos, baseada no princípio da equidade social, seria uma medida de acabar com tantas divergências impostas pelo sistema de cotas, tendo em vista que todos teriam as mesmas oportunidades e condições para acesso e permanência no ensino superior, o que independe de raça, etnia ou das condições socioeconômicas.

Dessa forma, o que se defende é uma maior apoio a escolarização básica como forma de oferecer a mesma igualdade de condições de acesso ao ensino superior a todos independentemente das suas características, enquanto indivíduo, o que deve ser priorizado é a sua capacidade intelectual de participar integralmente dos processos educacionais e sociais. Diante do exposto, cabe destacar o papel de grande relevância da educação neste processo de inclusão, como uma importante aliada para o desenvolvimento de ações que possam contribuir verdadeiramente para a prática da inclusão. Para o seu fortalecimento faz-se necessário uma maior atenção á educação básica com propostas que contribuam para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, de maneira a favorecer as relações estabelecidas na sociedade de forma que a inclusão não seja mais uma utopia e sim uma realidade, criando pontes para uma sociedade mais justa e igualitária para todos os cidadãos.

5 REFERÊNCIAS

ALBERCA, José Fernando Luján. **Princípio da Igualdade e Política de Cotas na Universidade**. Monografia. Brasília-DF, Universidade de Brasília, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC.1996.

CANEN, A. **Formação de Professores e Diversidade Cultural**. In: Candau, V.M.F. (org.). Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, Ed. Vozes, 1997b.

FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 40.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade. O Direito como Instrumento de Transformação Social.** A Experiência dos EUA. Renovar, Rio de Janeiro, São Paulo, 2001.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. **O pedagogo como mediador na relação família- escola e a inclusão do portador de necessidades educativas especiais.** João Pessoa, 2007, Monografia. Centro de educação. Universidade Federal da Paraíba.

PINTO, Carlos Ignácio. **A Política de Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras.** Revista virtual de História, 2003. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra16/cotas.htm>>. Acesso em: 27 de abril de 2014.

RIBEIRO, J. A. R. **Momentos históricos da escolarização.** In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: MVA, 1997.

Gestão democrática e autonomia da escola pública: apontamentos iniciais sobre a realidade do município de Upanema/RN

Rosemary Sobral Dantas Costa²³

RESUMO

Nas últimas décadas, no Brasil, a autonomia escolar tem sido entendida, na visão dos educadores progressistas, como mecanismo de participação social e política no âmbito educacional. Uma gestão autônoma deve ter aspectos de uma prática pedagógica que atenda aos desejos e carências da população a qual se destina. É necessário que a prática pedagógica escolar permita a participação de toda comunidade tanto no âmbito pedagógico, administrativo quanto financeiro para que haja autonomia. Esse processo de participação dever ser de caráter consultivo, deliberativo e normativo para estimular com força todos os segmentos da comunidade escolar a contribuírem na transformação da sua realidade, da escolar e da sociedade. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a trajetória da gestão democrática no município de Upanema/RN, evidenciando, o distanciamento que há entre o dito, (prescrito na legislação) e as práticas, dos processos de gestão escolar no município. Metodologicamente utilizamos de pesquisas bibliográficas visitas e acompanhamento do cotidiano de três escolas, conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com diretores que afirmam que apesar de existir um clima harmonioso nas relações não existe autonomia.

Palavras-chave: Gestão democrática. Escola. Autonomia. Participação. Descentralização.

INTRODUÇÃO

A temática gestão escolar democrática vem ganhando uma dimensão importantíssima na educação, pois ela permite uma visão global dos problemas da escola e conseqüentemente dá abertura para a busca de estratégias e ações interligadas de forma coletiva. Assim, a escola desempenha seu papel de educar e formar cidadãos contando com o envolvimento de todos através da gestão democrática. Contudo, no que concerne a gestão escolar democrática, ainda percorreremos um longo caminho para efetivá-la no cotidiano das escolas.

A democratização da gestão escolar deve ser analisada sob três aspectos de acordo com Dinair leal da Hora (1994, p.33) “democratização como ampliação do acesso á instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos”.

O primeiro diz respeito ao acesso e permanência do educando na escola, uma batalha que a séculos vem sendo travada, para que as camadas mais pobres da sociedade possa ter esse direito garantido. Os órgãos competentes vêm criando programas e estabelecendo metas como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que objetivou universalizar o ensino fundamental. No entanto, de acordo (Moço. 2012)

Em 2008, 2,4% dos brasileiros de 7 a 14 anos ainda estavam fora da escola, uma queda de 1,1% em relação aos dados de 2001. Apesar do avanço e do percentual baixo, os números absolutos ainda assustam: são 680 mil crianças sem estudar - 450 mil delas negras e pardas, a maioria vivendo nas regiões Norte e Nordeste.

Garantir a permanência segue sendo um desafio. É preciso oferecer condições como transporte, alimentação e apoio às famílias. Sem tais condições o fracasso do trabalho escolar é inevitável dada a situação na qual se encontra a população mais pobre do país.

O segundo aspecto da democratização diz respeito ao processo pedagógico que é o caminho por onde passa a garantia do direito a qualidade na educação ou educação de qualidade. “A autonomia pedagógica diz respeito a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino... Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição”. PARO (2001 p. 113).

O terceiro processo, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou de educadores especializados na área, trata-se da democratização dos processos administrativos. Esse não menos complexo e que necessariamente também envolvem a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, a autonomia da escola em relação a alguns órgãos e descentralização de poder.

É necessário compreender essas três dimensões como interligadas ou interconectadas para que de fato seja alcançada a democratização dos processos de gestão por onde passa visceralmente a questão da autonomia.

Observando os processos de gestão no município de Upanema/RN enxergaremos o financeiro como algo também ligado a administração é relevante para que a escola tenha autonomia. A alguns anos temos a inquietação em saber que no nosso município desde 2002 acontecem eleições para escolha dos dirigentes escolares e que apenas isso parece bastar para satisfação de muitos educadores e incrementar o discurso inflado de orgulho dos dirigentes municipais. Dessa inquietação surgiram os seguintes questionamentos: como acontece à gestão democrática em nosso município, é possível dimensionar? Existe uma compreensão clara por parte dos docentes o que de fato é gestão democrática? Quais aspectos são necessários se fazerem visíveis e vivenciáveis para se poder afirmar que há gestão democrática? O que se pode e se pretende fazer para avançar nessa questão? Como se dá o trabalho dos diretores?

No tocante a essa temática Libâneo (2004, p. 102) afirma ser a participação o principal meio de se assegurar a gestão democrática na escola e esta se fundamentada na autonomia que é a capacidade da pessoa ou grupos de determinação. Paro (2001, p. 150), tratando dessa questão diz que “... esta significa a possibilidade de dispor de recursos e de utilizá-los da forma mais adequada aos fins... que a disponibilidade de recursos é condição *sine qua non* desse tipo de autonomia.

No entanto, a autonomia não se limita a independência financeira vai além do poder de decisão coletiva é uma questão política, diz respeito à liberdade, à capacidade de poder tomar decisões coletivas, organizadas e articuladas, resolver seus problemas, vencer desafios, assumir responsabilidades pelos resultados para isso é indispensável que não só seja dada autonomia e sim haja descentralização. Mas, não descentralização de tarefas como vem acontecendo nas “atuais políticas governamentais neoliberais” (PARO 2001, p. 115), mas, descentralização de poder. A descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONSELHO ESCOLAR

Como garantia de cumprimento do dispositivo constitucional o art. 3º, inciso VIII da Lei Diretrizes e Bases da Educação diz que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público”. Os educadores e profissionais da educação foram os principais responsáveis pela conquista desse direito, representados pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Upanema/RN (SINDSERPUP), que no desempenho de suas funções cobrou, participou e assegurou que no Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) do magistério municipal a realização do processo de eleição, remuneração como forma de gratificação par diretores e vice. O sindicato foi o responsável pela realização dos congressos de gestão e que só agora contou com a parceria tímida da secretaria municipal de educação.

Analisando o regulamento da gestão escolar das escolas municipais de Upanema/RN, percebemos um convite à participação da comunidade no processo como garantia do direito de todos. Nele é preceituado a participação de pais, alunos, técnicos, educadores e diretores, tanto no conselho escolar quanto na comissão eleitoral. A implantação de colegiados e conselhos é um modelo de iniciativa quase sempre política, que busca incentivar possíveis canais de participação representativa na escola pública e os mesmos tem por competência zelar pela qualidade do ensino e pela transparência dos recursos e participar das tomadas de decisões voltadas aos interesses da comunidade escolar e local.

No tocante a eleição para diretores conforma analisada por Luck:

A escolha do diretor escolar, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando, assegurar, também a participação das famílias no processo de gestão da educação dos seus filhos (LUCK, 1999, p. 37).

A eleição dos dirigentes escolares, pelo voto da comunidade escolar no município de Upanema/RN teve início em 2002 acontecendo nas escolas com número superior a 100 alunos matriculados. As escolas com número inferior a 100 alunos receberam um diretor indicado pela secretaria municipal de educação que pode ser da mesma escola ou não.

No entanto, não há resultados consistentes que comprovem na prática a efetividade da participação, da comunidade, a autonomia da escola e a descentralização de recursos e poder. Essa incerteza nos fez encaminhar aos diretores alguns questionamentos para elucidar tais dúvidas, pois como afirma Luck (2000, p. 230).

Muitas escolas elegeram seus diretores, receberam dinheiro para cobrir seus gastos cotidianos e nem por isso tornaram-se autônomos... Para tanto, é necessário vontade política das bases em assumir, com competência, as responsabilidades correspondentes.

Autonomia escolar: possibilidades, limites e perspectivas

Optamos em trabalhar uma entrevista escrita com os diretores e colocamos as seguintes questões:

1. Como se dá o seu trabalho de diretor? (descreva o seu dia a dia)
2. Pra você o que é gestão democrática?
3. Quais aspectos são necessários se fizerem presentes para se afirmar que a gestão é democrática?
4. Sua escola tem autonomia para tomar decisões junto com a comunidade escolar sem ter que obedecer a determinação de órgãos superiores como a secretaria de educação?
5. A comunidade participa da vida da escola? Como? Se não. O que se tem feito para mudar isso?

O primeiro questionamento teve a intenção de saber se no dia a dia do diretor suas tarefas se limitavam a fiscalizar, ordenar, ir e vir a secretaria, trocar lâmpadas, resolver questões de funcionário e burocráticas ou se há uma prática voltada para verdadeira razão de ser da escola que é o ensino aprendizagem, ou mais especificamente o ALUNO e seu desenvolvimento. O segundo questionamento estava voltado para a visão ou concepção de gestão democrática que vai além da eleição direta. O terceiro e quarto questionamento objetivaram constatar se no cotidiano da gestão da escola, era possível se perceber a participação do conselho na gestão da escola. E por fim, o quinto questionamento, indagava acerca da participação dos envolvidos na escola, e qual passo se deu ou vem-se dando para estimular a participação dos mesmos na vida da escola como forma de exercer a cidadania e transformar situações adversas da realidade.

Segundo Demo (1988), a participação não é algo natural e, sim um processo de conquista, aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma disputa com o poder dominante e

com isso, criamos outra forma de poder. A respeito da autonomia Paro (2001, p. 83, 840). Comenta que:

[...] É preciso, entretanto, estar atento para, com relação á autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com descontração de tarefas e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisões.

O conceito de autonomia está etimologicamente relacionado á ideia de autogoverno, ou seja, à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias expressa na capacidade de decisão. Para que se configurem aspectos mais democráticos na escola é preciso que exista espaço para a autonomia seja construída e não apenas decretada ou postulada em lei e que haja descentralização de poder e não apenas descontração de tarefas. Como afirma Luck (2000, p.26) “A autonomia e a descentralização constituem-se um binômio construído reciprocamente, mediante processos de democratização, isto é, tendo a prática democrática como centro”.

A construção de uma gestão democrática depende de uma mudança nos fins da escola, esses fins devem está a favor da classe trabalhadora e não mais a serviço da ideologia do capital e para se chegar a isso há, ainda, um difícil caminho a se trilhar. É preciso criar hábitos democráticos que precisam ser vivenciados pelas pessoas ligadas à escola e, através da gestão democrática os indivíduos avançam na conquista da cidadania.

1. 3. Entrevista seus desdobramentos

Como já mencionado na introdução além da observação, do diálogo, realizamos entrevistas com os três diretores das escolas da rede municipal onde acontece a escolha dos dirigentes escolares por voto direto da comunidade. Os diretores entrevistados relataram o seu cotidiano a partir de uma descrição semelhante entre eles. Esse é o caso da diretora D3 que nos diz:

“Estou na escola um dia no turno da manhã e outro a tarde e tudo que acontece tenho que tentar resolver por exemplo, tenho que mandar o lixo para o lixão, colocar água no bebedouro e providenciar cadeira para os alunos, vez por outra atendemos o chamado da secretaria para se fazer presente à reuniões, separamos brigas e socorremos alguns professores com os alunos trabalhosos”.

O que observamos nos relatos dos diretores de maneira geral é que além do desvio de função há também o desempenho de um trabalho muito mais físico do que intelectual e essa sobrecarga compromete o desempenho do papel do diretor, que em detrimento desses atropelamentos deixa de agir como deveriam. Também em 2 das 3 escolas pesquisadas os vice-diretores ficam em sala de aula e apenas o diretor fica disponível para resolver todas as questões que surgem.

A Gestão democrática e seus aspectos

Segundo Luck (2000, p.17)

As questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes, sobretudo, na literatura dirigida á escola pública ... A ênfase é de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetiva em seu papel social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, se fez necessário entender qual a concepção de gestão democrática e quais os aspectos são necessários se fizerem visíveis para se afirmar que a gestão é democrática.

O diretor 1 menciona que a “[...] é tomar decisões juntamente com toda a escola e principalmente com os professores e a direção”. O D2 destaca a transparência e a abertura da escola para a comunidade, promovendo alguns encontros, e o D3 destaca a importância de compartilhar e tornar acessível à todos e quanto aos aspectos da gestão, as respostas foram todas no sentido de se perceber a existência de boa comunicação entre todos da escola e a comunidade, com destaque a secretaria de educação.

Evidentemente não é capacidade de conceituar o que é gestão e quais os seus aspectos, em que esta possibilidade de existir ou não uma gestão democrática, mas, consideramos que o nosso fazer é reflexo da concepção que nos embasa que a visão de gestão democrática dos diretores, mesmo estando mais voltada para a questão administrativa e que com ênfase a autonomia financeira é uma concepção altruísta e inovadora que caminha para um pensamento de uma escola cidadã, porém o que nos chama a atenção e merece aqui ser destacado é a dissonância que há entre teoria (concepções) e prática.

Para os diretores entrevistados que, por sua vez concebem a gestão democrática como sendo “A participação, colaboração de todos os envolvidos nas tomadas de

decisões, a boa comunicação entre direção, apoio pedagógico, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade e secretaria de educação” relatam suas rotinas dizendo se ocuparem a resolver problemas de indisciplina de alunos, e funcionários, colocam lixo para fora, ligam motores de água, varrem e fazem merenda quando necessário e viram verdadeiros *Office boys* levando “recados da secretaria para as suas escolas e vindo consultar a secretaria sobre todo passo que desejam dar, sendo é assim impedidos de desenvolverem seu papel, reflete-se assim então uma escola que está num modelo ultrapassado, estático onde o diretor é tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em conseqüência desresponsabilizados dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Para (Luck, 2000 p.13), dessa forma “seu trabalho constitui-se, sobretudo de repassar informações, controlador, supervisionar, “dirigir”, o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora”.

Os diretores, apesar de apresentarem tal concepção, quando indagados sobre os aspectos da gestão democrática em nenhum momento se reportaram ao conselho escolar ou falaram da autonomia pedagógica ou isso porque constatamos que, pelo menos, para eles, os conselhos existem apenas no papel e para satisfazer a uma exigência burocrática mas que não tem nenhum efeito político ou decisório, o que torna a participação algo desnorteado e sem representatividade e quando os pais são citados como partícipes dessa gestão estão se referindo aquela vindo às reuniões ou passagens rápidas para ver se o filho está em sala, só que a gestão democrática é mais que isso “implica a participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades educacionais”.

A autonomia em questão

É imprescindível que se entenda que a gestão democrática caminha por diferente campos para poder se afirmar como tal. A descentralização de recursos e poder, a participação dos entes envolvidos são alguns dos pontos essenciais. A gestão democrática não é apenas a oposição a uma postura autoritária de um dirigente escolar ou a escolha dos mesmos através de eleições, ambas podem existir e mesmo assim a gestão não ser de fato democrática.

É, portanto, condição *sine qua non* que o processo da gestão escolar democrática ocorra com autonomia. Sem autonomia a gestão democrática não acontece. Tal autonomia de acordo com Luck (2000, p.23):

demanda um conjunto de fatores concomitantes para que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisões e assunção de responsabilidades pela escola e sua comunidade. Por conseguinte, esforços no sentido de realizar um aspecto e não outro deixam de caracterizar um movimento dirigido à construção da autonomia escolar .

Quantos aos questionados sobre ter ou não ter autonomia o diretor D1 menciona que:

“em algumas coisas sim, já em outras não. Por exemplo, nossa escola tem autonomia para gastar o dinheiro que vem do PDDE, somos nós e a comunidade que escolhemos os produtos e objetos a serem comprados sem precisar consultar outro órgão administrativo. Nossa escola depende da secretaria para, por exemplo, os professores se locomoverem para a escola que é rural, pra decidir o calendário, cardápio e comprar a merenda”.

A esse respeito o professor D2 comenta que “não tem como agente afirmar que é completamente autônomo. Em alguns CASOS só podemos resolver com a intervenção ou parceria da secretaria de educação”.

O diretor D3 afirma que

quando não tem finanças difícil se caminha só, por isso muitas vezes temos que ser submissos. Mesmo assim, na minha escola, geralmente tomamos decisões e só depois comunicamos a secretaria que sempre acata o que foi decidido pela direção e comunidade escolar para o avanço do ensino-aprendizagem.

A autonomia tem várias dimensões e as mesmas se desenvolvem concomitantemente e de maneira interdependente e recíproca. A autonomia financeira, administrativa e pedagógica são eixos que em especial devem se evidenciar na gestão escolar para existir não podemos evidenciá-la em um eixo e no outro não, em muito pouco resultará consultar a comunidade sobre o que fazer com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) se por outro lado o calendário e o cardápio não podem ser alterados por que isso é centralizado na secretaria ainda mais como é o caso dessas escolas que se localizam em área rural que tem em si particularidades alimentares e condições climáticas que pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tem o direito de se adequarem a elas.

Igualmente, é observar como existe uma carência gritante de formação para esses diretores pois como concebem a autonomia deixa claro que para emergir desse emaranhado de amarras que limitam suas atuações pois se ter autonomia ou não passa

por questões de submissão, ou de consultas ou parcerias à secretaria. Ademais o fato de se consultar a comunidade para se saber o que fazer com alguns recursos não garante que na prática tal consulta se concretize.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir este texto fazendo as seguintes assertivas: A autonomia tem várias dimensões e as mesmas se desenvolvem concomitantemente e de maneira interdependente e recíproca. A autonomia financeira, administrativa e pedagógica são eixos que em especial devem se evidenciar na gestão escolar e para existir não podemos evidenciá-la em um eixo e no outro não,

A autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira é processo construído coletivamente exigindo muita participação, empenho e responsabilidade dos seus atores nos acertos e erros das decisões tomadas e que para se construir e vivenciar a autonomia não se faz necessária a quebra de vínculo com o estado e/ou qualquer outro órgão pois os mesmos são parte desse relacionamento que se constitui na escola e isto significa que a função do Estado deve ser cada vez mais firmada enquanto provedor de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Que para autonomia da gestão que se diz democrática se consolidar no município de Upanema são decisivos a conformidade entre as diretrizes instituídas em nível nacional e o espaço de ação da unidade escolar, e o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de decisão, sejam eles diretor, professores, coordenadores, pais, alunos, assim como entre a escola e os setores administrativos da educação.

Outrossim, é que os diretores das escolas da rede municipal de Upanema precisam transporem barreiras sistêmicas que os encarcera em serviços burocráticos e técnicos para poderem de fato desempenharem o seu papel em a escola para que a autonomia da gestão possa ser conquistada e vivenciada dia a dia num processo de construção contínua em busca da excelência na qualidade da educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

Demo, Pedro. **Participação é conquista: Noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1998.

HORA, Dinair Leal Da. **Gestão democrática na escola**. 7 ed. Campinas; Papirus, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede, Brasília, 2000.

MOÇO, Anderson. **Balanco do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Revista Nova Escola. Disponível: <http://revistanovaescola.abril.com>. Acesso: 10/02/2012.

PARO, Vitor Henrique, **Escrita sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2004. P. 113-116.

A importância do lúdico na educação infantil

Suely da Silva Carvalho Araújo²⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo nos levar a refletir sobre a importância da brincadeira na educação infantil, pois a mesma é muito importante para o desenvolvimento da criança, pensando nelas como um todo. O educador na sua prática pedagógica deve inserir os jogos, brinquedos e brincadeiras na rotina das crianças, se utilizando dos mais diversos tipos de brinquedos, dinamizando a sua prática, com objetivos a serem alcançados, sabendo que o brinquedo faz parte da vida da criança. Como também, é a linguagem inicial quando as mesmas ainda são pequenas, levando-as a imaginar coisas que estão inseridas em seu cotidiano, passando a se descobrir, relacionando os objetos, respeitando o outro e adquirindo autonomia própria. Porém o professor precisa selecionar os brinquedos que irão ser utilizados na sua prática, de acordo com a faixa etária para alcançar um aprendizado significativo e também pensar na organização do espaço na hora de planejar, para que a criança possa ficar à vontade, pois algumas preferem brincar sozinhas.

Palavras-Chave: Educação Infantil. lúdico e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema apresentado nesse artigo tem um sentido real, verdadeiro e funcional da educação lúdica. Sabe-se que a linguagem utilizada pela criança é o lúdico, e é por meio dele que a criança se expressa. O lúdico e a ludicidade são aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, transformando o brincar em um ato terapêutico e prazeroso. Tendo em vista essa informação, o brincar tornou-se parte fundamental na educação. Através de brincadeiras e jogos a criança se desenvolve melhor, seja no aspecto cognitivo, afetivo, social e motor. Por meio do lúdico se possibilita o acesso e compreensão da cultura, regras, valores morais, conhecimento de diversos papéis entre outras formas de desenvolvimento.

Na prática educativa é primordial que o educador, enquanto mediador do ensino aprendizagem esteja ciente da importância da ludicidade no desenvolvimento da criança, visando uma aprendizagem significativa. Sabe-se que o brincar faz parte não só do universo da criança, mas do adulto também. Quem que não tem saudades e um pouco de inveja, ao observar crianças brincando livremente, vendo a alegria, a espontaneidade com que executam a atividade lúdica? É um momento muito prazeroso.

Embora atualmente ainda exista a ideia de que as atividades lúdicas devem servir apenas como distração, como passatempo que ocupe o tempo da criança, estudos têm mostrado a importância dessas atividades para o desenvolvimento saudável do ser humano, nos aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

Educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo. (ALMEIDA,1998, p.13)

Em vista disso sabe-se que a atividade lúdica é importante para a criança, pois além de lhe dar prazer, proporciona uma melhor convivência e interação com o mundo. Isso é fundamental, pois dessa forma ela está aprendendo.

Por isso o educar é tão importante quanto o cuidar, sendo assim, é necessário educar para que desde cedo as crianças tenham contato com a educação, aquela que transforma e liberta, porém permitindo a criança o direito de ser criança, tendo todos os seus direitos resguardados, inclusive o direito de brincar, até porque é um direito

presente no ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente que defende e favorece o desenvolvimento pleno da criança

2 AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Durante as últimas décadas, temos progressivamente corrompido o modo de brincar das crianças. Temos feito isso, assumindo o controle e alterando a cultura lúdica na infância. Até pouco tempo atrás, havia uma rica linguagem e um saber que eram exclusivos das crianças e que eram transmitidos pela tradição oral. Eles consistiam de jogos, piadas, charadas, superstições e encantamentos que foram sendo revistos pelas sucessivas gerações conforme as transformações nas circunstâncias sociais. Hoje poucas crianças conhecem canções, elas também não entendem as palavras mágicas. Essa cultura lúdica é desonesta porque, embora se apresente como brincadeira de criança, não é criada pelas próprias crianças. Portanto Marcelino destaca que:

Ao tratar do lúdico foca a abordagem que se busca, o lúdico não como algo isolado ou associado a uma determinada atividade, mas como um componente cultural historicamente situado que pode transcender aos momentos de lazer, como seu uso na educação: porque não atuar com os componentes lúdicos da cultura, em outras esferas de obrigação notadamente na escola? (Marcelino1997, p.44)

Quando criamos brincadeiras para as crianças principalmente para as pequenas apropriamo-nos antecipadamente de seu crescimento. Nós as privamos das oportunidades de aprenderem o seu próprio modo e em seu próprio ritmo. Isso não quer dizer que não tentemos criar ou educar as crianças, mas apenas que o façamos de maneira que tenha sentido, que sejam significativas e motivadoras para elas.

Ao integrar os brinquedos nas escolas infantis, os educadores precisam antes de tudo, analisar os tipos de brinquedos, pois não pode ser qualquer um. É importante pensar no objetivo que se quer alcançar com a inserção de determinados brinquedos na sua prática, o porquê, para quê e quais atividades objetiva desenvolver nas crianças, pois colocá-las para brincar por brincar, a nosso ver, é uma perda de tempo, dessa maneira os professores não estarão cumprindo o seu real papel na educação, fazendo por fazer.

Os estudos recentes evidenciam a importância do brincar como meio de favorecer as crianças a adquirirem competências para participar ativamente da

construção do conhecimento, sendo, portanto um rico instrumento para as atividades em sala de aula. Segundo Andrade:

mais importante que os adultos sejam pessoas que sabiam jogar, é fundamental que se recupere o lúdico no universo adulto. “Saber jogar” é mais do que mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo. Se é difícil encontrar hoje adultos privilegiados nesta convivência com o lúdico, mais difícil ainda imaginá-los entre os educadores de comunidade de baixa renda. (Andrade, 1994, p. 97)

As experiências no mundo real são muito importantes, para as crianças pequenas. A jardinagem é uma atividade interessante, pois elas plantam e veem as plantas crescerem. Por outro lado as crianças pequenas devem ter a oportunidade de brincar com os amigos a seu próprio modo e com suas invenções. Disponibilizar acessórios como roupas, chapéus, sapatos para serem utilizados, por elas em representações teatrais também é muito útil. Segundo Kishimoto (2003,p. 20) “As crianças são vistas como seres sociais, a aprendizagem infantil, far-se-á de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações e do cotidiano, isto é, tarefas simples como preparar alimentos, lanches, representações de peças familiares, brincar de faz-de-conta, adivinhações,” etc.

Nesse contexto o papel do educador ganha destaque como parceiro mais experiente, mediador dos conhecimentos e enriquecedor das interações estabelecidas na instituição, fornecerá instrumentos para que as crianças ampliem suas ações de criar e recriarem de forma própria seu modo de agir, sentir e ver o mundo à sua volta. Eleita a brincadeira enquanto uma atividade tipicamente infantil, propulsora do desenvolvimento, solidariedade, imaginação e autonomia.

As interações lúdicas e reais surgem dentro da brincadeira e determinam seu conteúdo, baseando-se nos papéis assumidos pelas crianças. As interações referem-se às ações sobre brincadeira por exemplo quando as crianças combinam sobre o tema que irão brincar, quais objetos utilizarão, que podem ocorrer antes ou no decorrer da brincadeira.

Gostaríamos de ressaltar que o êxito do processo ensino-aprendizagem depende em grande parte, da interação professor-aluno, sendo que neste relacionamento, a atividade do professor é fundamental. Ele deve ser antes de tudo, um facilitador da aprendizagem. Criando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais, interaja com os seus companheiros e resolva situações – problema, desenvolva seu potencial criativo e assim contribua para o desenvolvimento da

imaginação e da criatividade, possibilitando a exploração de objetos, que fazem parte da vida cotidiana.

Vigotski (1994, p. 134-135): afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. [...] sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. [...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, em um melhor nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo.

A Ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. Como destacamos anteriormente, o desenvolvimento lúdico facilita a aprendizagem; o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Por isso acreditamos que a formação do educador será um dos princípios básicos para compreender como é a criança, homem, sociedade, escola, conteúdo e currículo. Neste contexto, o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade, de forma a contribuir positivamente na sociedade, e que a ludicidade tem sido apresentada como uma alternativa para a formação do ser humano. Negrine afirma que:

A inovação proposta é chamada de formação pessoal, que nosso entendimento prefere chamá-la de formação lúdica. Este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto algumas experiências tem mostrado sua validade e não são poucos os educadores que afirmam ser a ludicidade, a alavanca da educação para o terceiro milênio. (Negrini,1994 p.13)

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade maior será a chance deste profissional trabalhar com a

criança de uma forma prazerosa. O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, ele apenas convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate dessa ludicidade, afim de que possamos transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do jogo.

Por isso quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas nos currículos acadêmicos, mais preparado o educador estará para trabalhar com a criança. Sobre essa questão, convém enfatizarmos o pensamento de Kishimoto afirma:

Entendemos que a brincadeira é o lúdico em ação. Enquanto tal, tem a propriedade de liberar a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condição de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa, com as possibilidades definida para as regras. (Kishimoto 1994, p.167)

Nesta perspectiva, a brincadeira deixa de ser “coisa de criança” e passa a se constituir em “coisa séria” digna de estar presente entre recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse artigo nos permitiu analisar de forma mais ampla a real importância da ludicidade no desenvolvimento da criança, pensando na criança como um todo, pois a mesma está inserida no mundo, faz parte de uma sociedade e tem um contexto histórico a ser observado. Pode-se afirmar que o ato de brincar já se faz presente no ser humano desde o período fetal, quando algumas atividades como sugar o dedo, chutar, entre outras coisas são realizadas.

O professor como mediador na educação, tem um papel impar a desenvolver na sua prática em sala de aula, ensinando de forma que venha perceber as necessidades das crianças, utilizando diversos tipos de brincadeiras na rotina das mesmas, objetivando uma aprendizagem significativa, cuidando brincando e brincando educando, é importante inserir os diversos tipos de jogos, que é indispensável ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e também é uma forma de auto-expressão. O educador deve estar comprometido com os princípios éticos, políticos e estéticos da educação. As atividades pedagógicas precisam ter fundamentos e objetivos a serem alcançados.

O brincar livre, o brincar dirigido contribuem para o aprendizado. A criança até mesmo em uma atividade livre está aprendendo a criar, montar, desmontar, encaixar, etc. é o momento em que o educador precisa estar atento, observar e fazer anotações se for preciso, porque dentro da atividade livre é possível identificar a criança mais tímida, a líder, a que tem dificuldade de se socializar, e outros. Não basta apenas deixar as crianças brincarem, é importante que em alguns momentos esta brincadeira seja direcionada, para que ampliem suas capacidades dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Mediante isso, pensamos que os educadores precisam ter uma formação inicial, estando cientes da relevância das brincadeiras na vida das crianças. Muitos têm a ideia limitada de que a brincadeira é apenas um passa tempo, ao contrário disso, as brincadeiras têm muitas vantagens na educação, quando utilizada como ferramenta pedagógica, contribuindo também para a socialização das crianças. Lembrando que crianças pequenas não têm autonomia própria, elas dependem totalmente da professora quando estão na escola.

Em síntese, a criança que gosta de brincar saberá desfrutar a vida, aprenderá a procurar a felicidade, sentir-se-á com as suas habilidades. Durante a brincadeira a criança só experimenta o prazer. Permite-lhes expressar seu impulso de auto-realização, a crescer e a amadurecer num ambiente de aceitação. A postura do professor frente a esse trabalho é fundamental. O professor precisa adquirir o prazer de brincar e se envolver nesta atividade, para que o aluno aprenda a curtir esse momento. Todas as dificuldades de relacionamento não são resolvidas neste momento, por isso é de extrema importância os alunos perceberem que seus professores curtem também brincar.

Portanto, a educação infantil deve se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito, envolvido no processo educacional, a buscar realizações nos vários aspectos sociais, econômicos, político, cognitivo e emocional, para que seja capaz de ser membro da sociedade, com possibilidades, inclusive de transformá-la.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola; 1998, p. 13.

ANDRADE, Cyrce M. R. J. Vamos dar a meia volta volta e meia vamos dar: o brincar na creche in: Oliveira, Lilma de M. R. de (org.) **Educação Infantil**: São Paulo: Cortez, 1994, p. 97.

KISHIMOTO, TIZUCO (org). ET.al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 167.

_____. TIZUCO (org). ET.al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2003, p. 20.

MARCELINO, N.C. **Pedagogia da animação**. 2. Edição, Campinas, São Paulo – SP. Editora Papirus, 1997. P.44.

NEGRINI, Airton. **A aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, LuisSilveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 134-135.

Dificuldades de leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade

Suerda Jaqueline Bento de Melo

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa bibliográfica e apresenta uma análise das dificuldades de aprendizagem na Leitura e Escrita dos alunos nos primeiros anos de escolaridade e proporciona compreender este processo. Para essa compreensão, faz-se necessário uma conceituação do que seja aprendizagem e como se desenvolver o processo de aprender, bem como uma definição do que sejam dificuldades de aprendizagem. Durante o estudo constatou-se que as principais dificuldades que os alunos apresentam para ler e escrever são decorrentes de vários fatores. Sendo assim, considera-se que o presente estudo trouxe respostas satisfatórias para alguns questionamentos a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo da leitura e escrita. Deste modo houve um estímulo nos avanços dos estudos, contribuindo assim, não só para a prática pedagógica, mas também para aqueles que apresentam dúvidas a respeito desse conhecimento.

Palavras-chave: Escolaridade. Aprender. Ler. Ensinar.

INTRODUÇÃO

A leitura se constitui como um dos avanços a busca do conhecimento sistemático e aprofundado. Em virtude de não se desenvolver o hábito da leitura, encontram-se algumas dificuldades nesse contexto, o que causa preocupações, pelo fato da leitura assumir certo destaque no processo de aprendizagem. É através desta que o aluno desperta para interpretações dos fatos e ainda sentem-se estimulado para desenvolver a aprendizagem, posto que a leitura se encarregue de amadurecer o intelecto.

A criança com dificuldade de aprendizagem é aquela que apresenta bloqueios na aquisição do conhecimento, na audição, na fala, leitura, raciocínio ou habilidades matemáticas. Reconhecendo a importância de se discutir acerca das dificuldades de aprendizagem referentes a leitura e a escrita objetiva-se através deste, apresentar alguns direcionamentos significativos voltados ao estímulo, da capacidade do aluno desenvolver a prática da leitura e escrita um dos pontos preponderantes ao caminho da aprendizagem, até porque a aluno encontra-se inserido no contexto que exige uma interpretação sistemática adivinola do hábito de ler e escrever.

Entende-se que cada aluno apresenta sua dificuldade, alguns tem bloqueios para escrever, expressar suas emoções, falar etc. Nesse contexto, o professor precisa estar atento a essas dificuldades, a fim de criar mecanismo para seu enfrentamento, reconhecendo que na fase inicial, a criança absorve o que lhe é repassada e incorpora valores que no decorrer da vida escolar, se contemporizam com outras, podendo gerar conflito ou dificuldades. Objetivamos a importância das abordagens psicopedagógica da aprendizagem, tratando-se da abordagem inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural, enfocando os conceitos fundamentais relacionados a cada uma dessas abordagens, apresentando seus princípios teóricos e apontando as influências que exercem na escola e no trabalho pedagógico.

Como vimos a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessita interagir com os outros seres humanos, significa que, a aprendizagem acontece de forma gradativa no contato com as outras pessoas e com o meio no qual esta inserida. É um processo de internalização que ocorre do inter para o intrapsicológico. Esse processo é defendido por Vygotsky (1991,

p. 63) ao chamar “internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. O citado pesquisador ilustra essa afirmativa por meio do gesto de apontar.

Ter conhecimento de como o aluno constrói seu conhecimento, compreender as dimensões das relações com a escola, com os professores, com o conteúdo e relacioná-las aos aspectos afetivos e cognitivos, permite ao professor uma atuação mais segura e eficiente levando-se em consideração esses conhecimentos, acreditando que a prática pedagógica, por meio de projetos de aprendizagem, é uma forma diferenciada de conceber a educação que envolve o aluno, o professor e todas as interações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem é o processo de alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por está sempre presente em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem. Na verdade a motivação tem um papel fundamental na aprendizagem. Ninguém aprende se não estiver motivado, se não desejar aprender (Portal da Educação, 2007).

Aprendizagem uma idéia esquiva, quase sempre suposta, pelo menos nos meios educacionais; mas também em certa medida, invisível, um tema crucial para nossa escola; um processo de vida, que é o que muitas vezes pensamos quando perguntados. (COLINVAUX, 2002 p.35).

O mesmo autor compreende que a aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é co-autor deste processo e o aluno e seu alvo. Nesse enfoque, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Desta forma a educação vista sobre o prisma da aprendizagem, representa a vez da voz, o resgate da vez e a oportunidade de ser levado em consideração. O conhecimento como cooperação criativa e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna no sujeito ator como protagonista da sua aprendizagem. “Porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permite ao sujeito participar da sociedade”. (DEMO, 1987).

Segundo Assunção e Coelho (2002), aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

Ainda segundo as autoras, são comuns as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino. Entretanto, o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere os aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida. Acrescentamos ainda, que processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores - intelectual, psicomotor, físico, social -, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, é reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento.

Segundo Ausubel (1982) para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que tem significado ou não se próprio.

A partir dessa especificação, a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação a essa rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais, selecionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas do conhecimento.

A reforma educativa tem como missão não somente a ordenação do sistema educativa, mas também a oferta de conteúdos e metodologias de aprendizagem. A intervenção educativa precisa, de uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber, não tanto o aprender, como o aprender a aprender. Para isso, é necessário que os rumos da ação educativa incorporem em sua trajetória um conjunto de legalidades processuais (AUSUBEL, 1982).

Em primeiro, partir do nível de desenvolvimento do aluno, isto é, a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos alunos, os quais nem sempre vêm marcados pelos estudos evolutivos existentes e que, por tal motivo, devem complementar-se com a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, o que já sabem ou têm construído em seus esquemas cognitivos. A soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento dos alunos. Em segundo, a construção das aprendizagens significativas implica a conexão ou vinculação do que o aluno sabe com os conhecimentos novos. A clássica repetição para aprender deve ser deixada de fora na medida do possível; uma vez que se deseja que seja funcional, deve-se assegurar a auto-estruturação significativa. Em terceiro, faz-se necessário modificar os esquemas do sujeito, como resultado de aprender significativamente.

Uma maneira adequada de ampliar e/ou modificar as estruturas do aluno consiste em provocar discordâncias ou conflitos cognitivos que representem desequilíbrios a partir dos quais, mediante atividades, o aluno consiga reequilibrar-se, superando a discordância reconstruindo o conhecimento (PIAGET, 1997). Para isso é necessário que as aprendizagens não sejam excessivamente simples, o que provocaria frustração ou rejeição.

Para Ausubel (1982), psicólogo da aprendizagem o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação “ancora-se” nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação ou experiência que pode ajudar na ampliação do conhecimento, para rejeitar determinadas visões de mundo, para incorporar novos pontos de vista.

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas

possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Moran (2007, p. 22-24) diz que aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprende-se quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto caótico, despeço, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Quando equilibramos e integramos o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social, pelo pensamento divergente, através da tensão, da busca e pela convergência – pela organização, integração.

Desta forma, aprende-se realmente quando conseguirmos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente porque nunca acaba. Paciente, porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante, porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante, positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado de carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais.

3. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida. Problemas de controle de comportamento, percepção social e interação social podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, mas elas não constituem por si só uma desordem de aprendizagem. Embora dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente a outras condições desfavoráveis (retardo mental, seria desordem emocional, problemas sensório-motor) ou influências externas (diferenças culturais, instrução deficiente ou inapropriada), elas não são os resultados dessas influencias ou condições. (Polity, 2002).

De acordo com a autora supracitada, mesmo as dificuldades de aprendizagem de origem unicamente orgânica, sofrem fortes influencias do meio. Segundo ela, uma

criança que apresente distúrbios em traços básicos como comportamento, atenção ou até a disposição para aprender, pode ter uma química cerebral defeituosa, mas essa química seria resultado de um mau relacionamento com os pais, expectativas exageradas da família, ou mesmo uma tentativa de encobrir distúrbios no funcionamento familiar.

Polity (2002) concorda com Fernandez (1991) para quem existe uma articulação entre inteligência e desejo, entre família e sintoma. Se o problema de aprendizagem for considerado apenas de causa orgânica, pode-se tratar o cliente isoladamente, é possível compreendê-lo e tratá-lo sem recorrer a família. Por outro lado, se o problema surge a partir das relações em família, como agente denunciador do equilíbrio do sistema familiar, analisar o sujeito isolado de sua família, não é suficiente. É preciso contextualizar esse problema, ou seja, analisar o sujeito e todas as relações desenvolvidas entre os membros de sua família.

Vários autores, entre Pain (1992), Fonseca (1995) e Smith e Strick (2001) descrevem inúmeros fatores desencadeantes de umas dificuldades de aprendizagem. Numa síntese segundo os autores podem-se colocar como desencadeantes de dificuldades de aprendizagem vários fatores como: Orgânicos – questões genéticas, fatores pré, peri ou pós-natais que, por sua vez seriam responsáveis por distúrbios no sistema nervoso central, saúde física deficiente ou uma alimentação inadequada; Psicológicos – inibição, fantasia, ansiedade, angústia, inadequação a realidade, sentimento generalizado de rejeição; Ambientais – a dinâmica familiar, o grau de estimulação que a criança recebe desde os primeiros dias de vida na família e depois na escola, a influência dos meios de comunicação. Por conseguinte, aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca. Meio esse, expresso inicialmente pela família, depois pela escola, ambos permeados pela sociedade. E reforçam: quando o ato de aprender se apresenta como problemático, é preciso uma avaliação mais abrangente e minuciosa. Não se pode esquecer que a criança é um ser social com cultura, linguagem e valores específicos aos quais se deve estar sempre atento, inclusive para evitar que seus próprios valores não impeçam de auxiliar a criança em seu processo de aprender.

Portanto, a abordagem e o tratamento dado a essas crianças devem ser diferenciados também. Muitas crianças são identificadas como portadoras de problemas de aprendizagem quando não realizam o que se espera de uma programação de ensino. Se, o rendimento escolar da criança não corresponde às expectativas da família e da própria escola, essa criança passa a ser vista pela família, por ser professores e colegas

como um fracassado e muitas vezes são rotuladas como alguém portador de um problema de aprendizagem.

Fernandez (1991) diferencia fracasso escolar de problema de aprendizagem. O primeiro ela chama de problema reativo e o segundo é um problema que constitui um sintoma ou inibição.

Muitas crianças apresentam um desempenho escolar abaixo do esperado porque são expostas a exigências para as quais ainda não estão preparadas ou a currículos que não respeitam diferenças ou o ritmo de aprendizagem individual. Em função disto, a criança pode tornar-se desinteressada, desatenta e inquieta. Uma vez corrigida a situação pedagógica, modifica-se o desempenho escolar. Nestes casos não há problema com a criança, mas sim a necessidade de uma adaptação suas características individuais.

Deve-se sempre ter em mente que o problema muitas vezes não está na criança e sim em seu ambiente, como na família ou na própria escola. Muitas vezes a queixa de mau rendimento escolar não expressa uma deficiência da criança e sim uma inadequação das propostas educacionais. É preciso que se mude o enfoque quando uma criança não vai bem à escola, pois a justificativa de que se trata de um fracasso pessoal e individual não corresponde à realidade. Há muitos outros culpados, envolvidos.

Durante muito tempo o desconhecimento dos profissionais levou ao diagnóstico de um número enorme de crianças com problemas neurológicos denominados “disfunção cerebral mínima” ou “disritmia”, quando apresentavam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Na realidade, crianças com estes diagnósticos nunca tiveram confirmadas lesões neurológicas e estes termos atualmente não são mais utilizados.

Estabelecer um rótulo injusto e muitas vezes equivocado é consequência de uma análise inadequada do problema e da falta de uma adequada avaliação por profissionais experientes, que conheçam as características do desenvolvimento infantil e saibam detectar os reais desvios da normalidade. Carregar o rótulo de ser portador de uma lesão ou qualquer problema neurológico (o que na maioria das vezes não é o caso) é muito pesado para qualquer pessoa e pode-se imaginar o que isto significa para uma criança.

Segundo Moojen (1999), os termos distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, para designar quadros diagnósticos diferentes. Na mesma perspectiva, França (1996) coloca que a utilização dos termos distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem é um dos aspectos menos

conclusivos para aqueles que iniciam a formação em psicopedagogia. Para o autor, aparentemente os defensores da abordagem comportamental preferem a utilização do termo “distúrbios”, enquanto as construtivistas parecem ser adeptos do termo dificuldades.

Considerando-se o processo ensino-aprendizagem reconhece-se o professor como aquele que ensina. Porém, ensinar e aprender são duas ações que estão interligadas; não se pode pensar em uma sem considerar a outra. Quando ensina, o professor aprende se reconstrói, se modifica.

Assim, passamos a considerar o professor, tanto quanto o aluno, como sujeito de sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem constante que perpassa toda a vida e que se torna imprescindível para o enfrentamento dos problemas e desafios da atuação docente. O seu social é sujeito de sua própria aprendizagem, cuja base é sua história de vida, pois se constrói a partir de seus próprios desejos e de sua capacidade de criar. À medida que o sujeito se apropria do conhecimento para recriá-lo em novas aprendizagens ele se transforma e se liberta, ampliando os próprios saberes.

As experiências devidamente refletidas e analisadas a partir das teorias resultam em aprendizagem na prática e esta só se configura no âmbito da escola quando o professor sai da condição de alguém que não sabe o que quer, para assumir a posição do sujeito que, na sua singularidade, sabe o que quer e qual é seu lugar. Lugar este de sujeito desejante, que se confronta com seu lado aprendente e se dá o direito de não saber, para reconhecer seu saber e autorizar-se sujeito ensinante (FERNANDES, 2001).

O professor é membro de diferentes grupos e por isso está inserido em diversos contextos. Assim, sua subjetividade traz para a prática profissional uma variada gama de referências pessoais e familiares. A experiência como educador o transforma como sujeito, ao mesmo tempo em que ele transforma as que o cercam, num contínuo dar e receber. Então, o professor assume o papel de mediador de sua própria aprendizagem.

Enfrentando a diversidade de saberes de seu grupo, representativo de diferentes lugares sociais, o professor toma consciência da especificidade de seus próprios conhecimentos que, por sua vez, passam por um processo de reconstrução. Frente ao outro, através da livre expressão, o professor se reconhece como autor e como sujeito aprendente para se constituir como sujeito ensinante. De acordo com Fernandez (2001), o professor, para facilitar aos seus alunos uma conexão com seu lado ensinante, precisa, antes de tudo, que ele mesmo esteja conectado à sua porção aprendente.

Fernandez (*ibid*) define os termos sujeito ensinante e sujeito aprendente como uma posição subjetiva que coexistem simultaneamente. Assim, para aprender, o sujeito tem que se conectar com sua posição ensinante e autorizar-se a mostrar aquilo que já sabe. Entende-se, então que modalidade de aprender e modalidade de ensino estão interligadas. Uma repercute a outra. Logo, quando se proporciona ao professor o espaço para que repense a si mesmo e consiga elaborar mudanças em seu posicionamento subjetivo, será dada também à possibilidade de aprender e ou signifique sua modalidade de ensinar.

Assim, um professor como sujeito autônomo é que se reconhece pensante, favorece a autonomia de seu aluno que, a parti daí poderá reconhecer-se também como autor de seu próprio pensamento.

É a família quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes, é realizado no nível consciente, mas que, no maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Como afirma Lindgren, citado por Assunção e Coelho (2002 p.12) “este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro ou fora da escola”. Os pais e os professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis. “As coisas ensinadas ou aprendidas conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não fixar-se”. (*ibid*, p.12).

Ainda segundo esse autor, “o que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. No exemplo citado por ele, um estudante pode esquecer muito das nações que aprendeu com alguns professores, mas lembra o tipo de pessoas que eram e as atitudes que tinham em relação a ele.

Na família ocorre o mesmo diz o autor, a criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e á vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezam-se; uma criança que é amada e aceita, tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto.

Neste sentido a família e escola, nos dias de hoje, tem que levar em conta um conjunto de determinantes da realidade concreta que, cada vez mais, exigem desenvolvimento de outros olhares, competências e habilidades necessárias ao para nos relacionamento com os demais integrantes da sociedade.

Como sujeito em constante interação, precisa-se focar a atenção em padrões atitudes e comportamentos, para mais consciente e criticamente, percebe-se as ações como seres humanos que interagem num mundo a cada dia mais imprevisível, interdependente, desafiante, que não comporta visão unilateral e preconceituosa, mais valoriza como fundamental vincular visões alternativas, desenvolvimento sistêmico relações entra e interpessoais, responsabilidades, direitos e valores humanos.

Assim sendo, falar sobre a família atual exige, de início que se registre não existir um “modelo” de família, e sem uma identidade própria, mas que mantém entre si inúmero traças em comum, uma vez que cada família consiste num agrupamento de pessoas unidas por laços consangüíneos com uma historia característica, que propicia a vivencia das mais diversas situações e tem a responsabilidade básica de proteger seus membros e prover-lhes a subsistência. O que não é garantia de que realmente atue nesse sentido.

Então, há que se deixarem de lado explicações como as que se referem a “famílias desestruturadas”, que não traz qualquer benefício, seja ao aluno, seja a escola substituindo-as por visões inclusivas, que não comportam qualquer discriminação. Nesse sentido, a família de cada aluno deve ser respeitada como ela é e todos os alunos devem receber tratamento equitativo e, na medida do possível, individualizado, que desenvolva suas potencialidades, respeite suas peculiaridades, estimule a criatividade e interação com os demais.

4. CONCEPÇÃO DE LEITURA, ESCRITA NA APRENDIZAGEM

Segundo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura critica implica percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire também destaca a importância da primeira experiência existencial, a leitura do mundo, do pequeno mundo, na compreensão do ato de ler o mundo particular que move a criança. De fato, a primeira leitura que a criança aprende a fazer é a relações familiares, onde lê é uma gratificação, a promessa e a ameaça. Ainda segundo o mesmo autor entende que a aprendizagem da leitura e escrita se inicia desde o nascimento com a imitação de sons articulados, até a fase adulta, em que há um verdadeiro aperfeiçoamento técnico. A linguagem oral e escrita revela-se imprescindível ao processo de comunicação. Trata-se de uma questão deve ser especialmente trabalhada na fase infantil, durante seu processo de construção de conhecimento.

No que se refere á escrita, pode-se afirmar que, este ato é o inverso da leitura. Se a leitura se estabelece uma relação Entre Palavra Imprensa – Som – Significado, na escrita à relação estabelecida é entre Som – Significado Palavra Imprensa (que é o que escreve) afirma Morais, (1995, p. 21).

Segundo alguns estudiosos a aquisição da escrita e leitura é algo mais complexo do que um simples processo mecânico de memorização e treino. Cóco e Hailer (1996, p.7), elucidam que: “Aprender a ler e escrever é apropriar-se do código lingüístico, torna-se um usuário da leitura e da escrita”.

Sabe-se que a leitura e a escrita são de fundamental importância para o aluno e a partir desse processo que esses alunos poderão criar seu próprio conhecimento e ter noção do mundo que vive, podendo contribuir durante o seu crescimento para mudança significativa.

Entende-se que numa fase inicial de aprendizagem as competências da leitura e escrita são os conteúdos básicos da aprendizagem, numa fase constituem o suporte e técnicas a dominar, para que se atinja o restante desempenho escolar.

As competências da leitura e escrita são consideradas como objetos fundamentais de qualquer sistema educativo. A escolaridade elementar; a leitura e a escrita constituem aprendizagem de base e funcionam como uma mola propulsora para todas as aprendizagens escolares e elevar a auto-estima do aluno.

A leitura oral é marcada por omissões, distorções e substituições de palavras, com respostas lentas e vacilantes e com comprometimento do texto lido. A perturbação na leitura interfere significativamente no rendimento escolar. Esses transtornos têm sido chamados de dislexia.

Pode-se definir dislexia como sendo uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo em crianças inteligentes,

escolarizadas sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente, Silva e Farias (*apud* FONSECA, 1999).

Por conseqüência Silva e Farias (2003) que o termo dislexia aplica-se, em geral as dificuldades de aprendizagem da leitura relacionadas à identificação, compreensão e interpretação dos símbolos gráficos da leitura.

Conforme o mesmo autor a criança dislexia não consegue acompanhar o ritmo normal de sua sala de aula, desanima diante de textos de estudo, demora para escrever, tem problemas com prazos de lições, copia erradas as lições, pelos trechos, tem dificuldades com noções de espaço e tempo e com o uso da folha.

Quanto a má estruturação do espaço no disléxio, Silva e Farias (2003) que esta manifesta-se, no principio, por uma dificuldade em situar as diversas partes do seu corpo, umas em relação as outras; as noções de alto, baixo, em frente, atrás e, sobretudo, direita e esquerda são confundidas, o que no domínio da leitura conduz a confusão entre certas letras como p, q, d, b, u, n, p. Cada elemento da letra é percebido isoladamente, mas as relações que a criança estabelece entre eles não são estáveis, pois dependem do sentido de deslocamento do seu olhar (esquerdo-direita ou direito-esquerda), e na criança disléxica o olhar não segue forçosamente a direção esquerdo-direita.

As causas da dislexia ainda não são claras, mas os resultados são cada vez mais evidentes em nossas salas de aula. Entretanto, não se pode chamar de “DISLEXIA” toda e qualquer “dificuldade” ligada á leitura e/ou a escrita, bem como dificuldades de aprendizagem que podem ter por base problemas emocionais, déficit auditivo, déficit visual ou uma inadaptação ao método pedagógico, e/ou possíveis falham no processo de alfabetização, causadas por má prática pedagógica, ou seja, pela má formação do professor. É importante saber que a dislexia ocorre independe do fator socioeconômico, cultural ou intelectual.

Todos sabem que a incapacidade para aprender pode ter muitas causas: inteligência inferior, que terá dificuldades de leitura, mas de natureza secundaria e não especifica; distúrbios emocionais provindos de sentimento de inferioridade, de insegurança, astenia, hiperatividade, agressividade ou inibição excessiva; distúrbios físicos, métodos de ensino inadequados, e assim por diante. É muito simples verificar-se de onde vem essa confusão entre a dificuldade de aprendizagem e a dificuldade da leitura. Uma criança que constantemente fracassa na leitura pode apresentar uma incapacidade de aprendizagem por duas razões: ou ela é forçada a fracassar nas matérias onde a leitura é imprescindível; ou as dificuldades emocionais secundariam podem

aparecer na criança que não conseguem satisfazer as expectativas dos pais e dos professores.

Sem dúvidas a leitura faz parte de um complexo lingüístico de desenvolvimento. Este processo tem etapas bem definidas, que vão avançando gradativamente. A leitura e a escrita representam as etapas superiores. Os primeiros estímulos da linguagem que a criança recebe são auditivos, visuais, táteis, olfativos e gustativos, portanto, estímulos sensoriais. Estes estímulos se associam e formam a linguagem interna do indivíduo (NOVAIS, 1970).

Portanto as dificuldades da leitura podem resultar de dificuldades nos processos cognitivos básicos. São dificuldades de desenvolvimento do indivíduo. Quando a criança tem o retardamento mental e por isso é atrasado na leitura, considera-se um caso de atraso geral da leitura. Quando ela é inteligente, boa aluna em outras disciplinas, porém atrasada na leitura, seu caso é considerado um atraso específico da leitura, que muitos preferem chamar de dislexia e outros de distúrbios específicos de aprendizagem.

Por esse motivo é que se pode dizer que as aprendizagens da leitura e da escrita não são atividades isoladas, fazem parte de um processo de desenvolvimento da linguagem e suas dificuldades se devem a uma deficiência qualquer na estruturação e organização da linguagem como um todo.

Durante toda a história da educação infantil formal, é freqüente encontrar na sala de aula, uma diversidade de crianças que não atingem os objetivos esperados, apesar do seu empenho e dos esforços do professor ou professora e trabalho da família. Estas crianças são etiquetadas constantemente como meus estudantes, poucos inteligentes, vagos apáticos, ou simplesmente insuportáveis. No final do ano letivo vão ficando retidos ou transitados para o ano seguinte arrastando consigo um número de problemas que não vão sendo resolvidos (NOVAIS, 1970).

A prática pedagógica centra-se em um caráter contextualizado e histórico. A teoria está em consonância com o cotidiano, num constante processo de discussão e reflexão crítica. A aprendizagem, nesta ótica torna-se plena de significados.

O compromisso do professor comprometido com a desmistificação das relações sociais torna-se premente a partir do momento em que o professor deve não só ter clareza teórica, mas entender a sala de aula como espaço que permita, favoreça e estimule à presença, a discussão, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo que se constitui o ser, a existência, a evolução, o dinamismo e a força do mundo, do homem.

Mas para isso é preciso que o professor esteja consciente que:

[...] ensinar já significa transferir pacotes sucitados, nem mesmo significa meramente repassar o saber. Seu conteúdo correto é motivar o processo emancipatório com base em saber crítico, criativo, atualizado, competente. Trata-se, não de cercear, temer, controlar a competência de quem aprende, mas de abri-lhe a chance no discípulo, mas o novo mestre. Entre o professor e o aluno não se estabelece apenas hierarquização verticalizada, que divide papéis pela forma do autoritarismo, mas, sobretudo confronto dialético. Este se alimenta da realidade histórica formada por entidades concretas que se relacionam de modo autônomo, como sujeito sociais plenos (DEMO, 1993, p. 153)

Segundo Queluz, (1999, p. 26), “A realidade das escolas, mostra o contrário, não é assim que o trabalho do professor se dá na escola”. O professor ainda está arraigado ao modelo de sua formação e poucos percebem que muitos dos problemas que surgem na sala de aula e na escola, estão em função da própria ação docente diante do conhecimento. Todas as dificuldades que se apresenta no trabalho docente com os alunos, como: desinteresse da família, repetência, condições econômica precária e procura-se atribuir a responsabilidade a causas externas. Esses condicionamentos são influentes, é preciso ser levado em conta para que seja feita alguma coisa para entender tais dificuldades.

É preciso trabalhar com o professor, há necessidade de construção de uma nova competência pedagógica, de aperfeiçoamento de recursos humanos, de capacitação em serviço. Nas palavras de Pereira (1992, p.23) educação em serviço entendendo-se por:

Todas as atividades nas quais os profissionais se envolvam quando estão em serviço e que são estruturados para contribuir para a melhoria do seu desempenho [...] [...] É uma atividade que possui objetivos definidos e está comprometida com mudanças em indivíduos ou sistemas organizacionais. Isto é alcançado através de mudanças nas pessoas e não em regras estruturadas. Funções ou ambientes físico (embora tudo isso possa estar relacionado a essas mudanças) e levado a efeito através de seu aperfeiçoamento contínuo.

Nessa visão é possível entendermos que uma nova competência pedagógica se origina na própria prática, no debruçar-se sobre ela no movimento dialético ação-reflexão-ação, buscar-se escapar da dicotomia entre teoria e prática, evitando a simples justaposição ou associação que encaminharia para uma atividade apenas funcional, operativo.

Para isso é preciso considerar que o planejamento de programa de formação em serviço exige a definição do professor e a respectiva competência dela exigida, das abordagens de currículo mais moderno dos conhecimentos exigidos atualmente e

interesses de profissionais envolvidos. É importante a participação direta dos profissionais na elaboração reelaboração do saber e do acelerado desenvolvimento tecnológico por que passa a sociedade. A melhor de construir a competência pedagógica é possuir a instrumentação para viver, conviver com as mudanças nos contextos educacional e social. Para que o educador esteja atento para segurança insegurança, certeza, incerteza, equilíbrio, desequilíbrio na construção do novo.

Para Queluz, (*ibid*), “é necessário que haja um trabalho coletivo que propicie, a partir do diálogo com a atividade na construção, reconstrução do conhecimento, o confronto entre pontos de vista diferenciados e a partir daí uma nova competência, tanto profissional quanto da escola”.

Entende-se, portanto, que esse profissional reflexivo em sua prática pedagógica deve ser sensível à apreensão de possibilidades alternativas: deve ter consciência de que é passível de erros, esteja sempre se questionando sobre o seu saber, o seu fazer e o seu saber fazer em sala de aula, indo além das atividades imediatistas tendo em mente o tipo de homem que se quer formar. Além do mais, o professor reflexivo tem de ponderar sobre os resultados inesperados de sua ação, uma vez que, dada à complexidade de prática pedagógica, os imprevistos estão sempre mesclando os resultados previstos, para a ação. Ao considerar os resultados do seu trabalho, não só perguntar-se se os objetivos propostos foram atingidos, mas se está satisfeito com os resultados alcançados.

Compreende-se ainda que seja esse o profissional que, realmente, efetivará uma prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar. É a busca constante de dados da realidade em que o professor está inserido, isto é, os dados da prática, do saber da experiência, sem perder os vínculos com a realidade social global, para, pela ação-reflexão, compreende-la e modifica-la tendo em vista os fins educativos estabelecidos coletivamente no projeto político pedagógico da escola.

A prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar é a busca constante de dados da realidade em que o professor estará inserido é, os dados da prática do saber da experiência perder os vínculos com a realidade social global, para, pela ação-reflexão-ação compreende-la e modifica-la, tendo em vista os fins educacionais estabelecidos coletivamente no projeto político pedagógico da escola (RIBAS 1995, p 9).

Como afirma Silva e Farias (2003) a desvalorização do mundo infantil é caracterizada no momento que a professora inibe a manifestação da brincadeira, do jogo, da interação da criança com outras e nesse caso impede-se o desenvolvimento do

diálogo entre as crianças. Assim, o quadro apresentado na escola, em diversos momentos, é marcado pela repressão e inibição do processo educativo voltado a emancipação dos sujeitos por isso é necessário se estabelecer na escola condições que facilitem o trabalho pedagógico, através de recursos favoráveis a melhoria do ensino. Em muitas situações os materiais estão disponíveis, mas o professor não sabe como usá-los, em outros casos, estão danificados, merecendo de manutenção. O trabalho conjunto entre a administração e o quadro técnico pode ser favorável á melhoria da qualidade do ensino na perspectiva metodologia apresentada.

Assim os recursos utilizados pelos professores precisem ser objetos de grande reflexão para que haja um avanço na aprendizagem na leitura e escrita. Para pensar essas questão se faz necessário refletir que a realidade não se transforma unicamente porque os conteúdos de programa assim pretendem e dispõem o resultado não é automático, necessita de alguns procedimentos ou, em função dos que se organizam. Essa transformação da realidade, esperado no processo educativo, depende do método. Uma metodologia que apresente tarefas, obstáculos e conjunturas que exigem transformações e respostas criativas.

Vygotsky (2000) evidencia a função da escola para o desenvolvimento do individuo através do ensino aprendizagem, demonstrando que é em seu interior que serão substanciados os saberes cotidianos em saberes científicos, sendo que aqueles correspondem aos saberes construído no âmbito extra-escolar e estes se referem aos saberes construídos no interior das escolas, o saber sistematizado, bem elaborado o saber socialmente “aceitável”, que sofrem modificações no âmbito escola e posteriormente se tornam instrumentos de interação e mudança social. Rego (1994, p. 104) confirma essa inter-relação de saber ao afirmar que:

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos hierarquicamente relacionadas são complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isso quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação ampla acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). A consequência, na medida em que a criança expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

A criança constrói seus conhecimentos numa relação dialética com o mundo em que vive. Assim não é apenas a escola que contribui nesse aprendizado, mas é uma somatória de atividades que a criança vivência permitida apropriando-se do conhecimento.

Enfim, é necessário a escola proporcionar condições a criança se apropriar da leitura e escrita em dimensões favoráveis ao seu aprendizado qualitativo, pois o momento que se releva como fator importante o domínio dessas dimensões na vida humana é possível à escola cumprir seu papel em elevadas proporções, visando o desenvolvimento do homem na sociedade que vive. Neste contexto, a participação dos pais junto aos filhos é a primeira associação possível entre o mundo da família e o da escola para que a criança inicie sua escolarização. É aquela entre a sociedade primária e socialização secundária. Nas palavras de Benzer & Luckman (1973, p. 173-180):

A sociedade primária é a primeira sociedade que o indivíduo apresenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização é qualquer subsequente que induz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. [...] O mundo interiorizado na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrincheirado na consciência do que os membros interiorizados nas sociedades secundárias.

O ambiente familiar representa um papel importante no desenvolvimento do ser humano, especialmente na formação de atitudes e hábitos. Segundo Rego (1998) a imitação desempenha aspecto relevante na formação da personalidade da criança e o contato com o adulto possibilita o aprendizado em dimensões significativas. Visto que vivemos numa sociedade letrada, onde se releva a valorização da leitura e essa competência na criança pode ser aprendido no ambiente familiar quando os pais são bons leitores.

A família é considerada um dos elementos fundamentais no desenvolvimento do indivíduo, pois é na família que a criança precisa ter seu primeiro espaço de liberdade onde possa se movimentar e criticar, para mais tarde conseguir desenvolver suas primeiras iniciativas intelectuais. Interagindo e explorando o mundo que o rodeia com todos os órgãos dos sentidos, ela percebe também os meios com os quais fará grande parte dos seus contatos sociais, pois o meio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A influência do meio na formação do indivíduo acontece desde muito cedo e seus efeitos são duradouros. Os estímulos oferecidos a uma criança são os impulsos que ela necessita para ter um desenvolvimento normal, pois as

possibilidades reais que o meio lhe oferece, a quantidade, a qualidade, a frequência e a abundância dos estímulos contribuem para sua interação no meio social.

A família é uma instituição social de suma importância no desenvolvimento da criança, pois constitui a primeira referência do mesmo com o mundo social. Sendo assim:

A família tem, então, por função principal a tarefa de socializar a criança e adaptá-la à convivência na sociedade, oferecendo e ensinando-lhe ao modelo de comportamento e valores adotados em sua cultura, de acordo com o local em que vive. Isso inclui ensinar-lhe o cuidado físico, a lidar com as emoções, a se relacionar em família e também dentro de outros grupos que vier a conviver, a desenvolver a atividade produtiva e recreativa e, ainda, a formar e consolidar uma nova família procurando seguir mesmos princípios. (DIAS, 1995, p. 11).

Esse aprendizado da criança é feito pela família e se faz necessário, pois o homem é um ser social, isto é, vive em conjunto com outros e depende destes para sobreviver, desta maneira, não poderá abster-se de um aprendizado social. Cabe a família fazer introdução da criança no conjunto da sociedade, pois através desse processo de socialização o indivíduo incorpora os padrões sociais de sua cultura e aprendem a comportar-se a conviver com as demais pessoas. Dessa forma, a família reproduz no seu interior os padrões da cultura em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o sistema escolar está hoje concebido de tal forma que se pratica implicitamente, a seletividade social. As crianças das camadas populares, que vêm à escola com menor conhecimento da norma padrão e com menos oportunidade anteriores de se envolver em diversos usos da leitura e escrita, não encontram na escola atividades que lhes possam proporcionar esse conhecimento. Em consequência, fracassam em proporções maiores na alfabetização do que aquelas crianças que já dominam um dialeto mais próximo da norma padrão e que tiveram oportunidades de encontrar na leitura e na escrita aprendizagem significativa. No entanto, salientamos que esse desconhecimento de alguns aspectos da língua não pode, de forma alguma, ser interpretado como uma dificuldade de aprendizagem.

Em síntese, as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita verificadas no decorrer dessa pesquisa, não se devem à dislexia, mas às escassas oportunidades de exercer o papel de leitor e escritor, num contexto significativo.

As dificuldades de aprendizagem são causadas por diversos fatores. Porém, algumas crianças poderiam seguir sem maiores conflitos, apesar de suas dificuldades em aprender, se não encontrassem pela frente a dificuldade de ensinar ou até mesmo o despreparo de alguns professores.

Cabe então ao psicopedagogo, antes de levantar hipóteses diagnósticas, considerar as relações familiares, além do compromisso que a escola da criança ou jovem tem com a aprendizagem e, sobretudo, não esquecer o professor como um sujeito que também aprende e que suas dificuldades e limitações podem repercutir na aprendizagem de seu aluno.

O trabalho do psicopedagogo dentro da instituição escolar inclui abrir espaço para que o professor promova essa mudança e possa sair da posição de expectador para assumir a posição de ator, ou melhor, ainda, a posição de autor e diretor do complicado processo de auto-aprendizagem. A aprendizagem de sua própria profissão. Trabalhando junto ao professor, promovendo a abertura deste espaço de construção de autonomia, o psicopedagogo estará indo de encontro ao verdadeiro objetivo de seu trabalho, qual seja o de prevenção de problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva,** Lisboa: Editora Plátano, 2003.

_____; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2ª edição, 1980.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortes, 1990.

FERNANDEZ, A. **A inteligência Aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **Os idiomas do aprendente.** Análise das Modalidades Ensinantes com Famílias, Escolas e Meios de Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 9 ed. São Paulo: Cortez: 1992.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed 1995.

FONTANA, ROSALI; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 2 edição, Cortez, 1996.

MOREIRA, Marco Antônio. **A aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. Da UNB, 1998.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 p.21-26.

PIAJET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Seipione, 1997.

POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem psicopedagogia on-line**, São Paulo. Disponível em 2002. www.psicopedagogia.com.br.

QUELUZ, Ana G. **A pré-escola centrada na criança**. São Paulo: Pioneira. 1972.

SILVA, F. F.; FARIAS, R. H. P. **Problemas de Aprendizagem: leitura e escrita** (Especialista em informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tocantinópolis/TO, 2003.

SMITH, C; STRICK, L. **Dificuldade de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000,

Limpo e organizado: A limpeza urbana como Patrimônio Imaterial

Túlio Gabriel Dantas Cortês²⁵

RESUMO

A partir de uma breve revisão das noções de patrimônio, referências culturais e patrimônio imaterial no contexto brasileiro, dentro dos registros do Ministério da Cultura e IPHAN, o artigo reflete sobre a limpeza urbana de Acari e suas potencialidades de patrimônio imaterial, já que os cuidados com a referida característica cidadina permeiam a sociedade acariense em vários aspectos.

Palavras-chave: Patrimônio imaterial, limpeza urbana, cultura e Acari.

I. INTRODUÇÃO

Há muito que se fala e se discute o Patrimônio Histórico-Cultural brasileiro e percebemos que essa é uma discussão que com o passar do tempo amadureceu e continua amadurecendo com o passar dos períodos temporais.

Assim, a proteção de bens culturais de valor histórico e artístico relevante, em nome do interesse público, é uma prática social consolidada há mais de cinquenta anos no Brasil. Esse tipo de ação foi inaugurada a partir do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), através do Decreto-lei nº. 25, de 30 de novembro de 1937, que regulamentava o tombamento dos bens culturais, até então, único instrumento legal disponível.

Nesse período, uma problemática que ainda circunda tais processos nos dias de hoje já era percebida, a dificuldade e resistência de protestos à limitação do direito de propriedade e de uso dos bens tombados.

Nesta perspectiva, observamos que as discussões consolidadas se referiam apenas aos monumentos e obras de arte, ou seja, aos bens materiais imóveis e móveis. Mas, antes mesmo do supracitado Decreto-lei Mário de Andrade, expoente do Movimento Modernista brasileiro, já assinalara em uma proposta entregue ao Ministro Gustavo Capanema em 1936 que o patrimônio cultural da nação integrava muito mais do que monumentos e obras de arte.

O que foi ressaltado por Rodrigo Melo Franco de Andrade apud Londres (2006, p. 85) em fala à Câmara do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Conselho Nacional de Cultura:

o acervo dos bens culturais compreendidos no campo de ação do órgão integrante do Conselho ultrapassa largamente a relação numérica dos bens inscritos nos livros de Tombo, bem como a fração dos que devem, por ser requisitos, ser incluídos no tombamento.

Assim, essa discussão esporadicamente reaparecia nas reuniões do Conselho Consultivo, questionando os limites do tombamento como único instrumento de proteção adequado à diversidade do patrimônio cultural brasileiro.

Somente quando o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional já havia sido transformado em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) é que na década de mil novecentos e setenta os critérios adotados começaram a ser

objetos de reavaliação sistemática, que por sua vez eram abordadas por pessoas vinculadas a atividades ditas “modernas”, como o *design*, a indústria e a informática.

Nessas discussões foram sendo incluídas novas expressões que ganharam espaço e se modelaram ao vocabulário das políticas culturais como a noção de referências culturais.

Para *referências culturais* pensamos no sentido presumir sujeitos para os quais essas referências façam sentido, por imporem a sua monumentalidade, por seu peso material e simbólico, por sua riqueza, ou seja, pelo fato de que os bens culturais não valem por si mesmos, mas por um valor que lhes é atribuído por indivíduos e em função de determinados critérios e interesses historicamente atribuídos ou condicionados. Assim, pensa-se a partir de então na riqueza do patrimônio que não é palpável, mas que uma parcela do todo conhece pratica, admira, sabe que existe, que resulta em algo, porém que não é possível materializá-lo em um único lugar ou uma única circunstância.

Neste sentido, observamos que nas últimas décadas do século vinte, a evolução do pensamento acadêmico/científico colocou em discussão a dicotomia entre patrimônio material e patrimônio imaterial. Até que os mesmos não aparecem mais em esferas separadas, mas como um conjunto único e coerente de manifestações múltiplas, complexas e profundamente interdependentes dos inúmeros componentes da cultura de um grupo social.

As contribuições de Mário de Andrade na discussão do alargamento das noções de preservação do patrimônio cultural brasileiro vão ressurgir, através de releituras, para a definição de patrimônio cultural expressa no artigo 216 da Constituição Federal de 1988 que transcrevo abaixo:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nas quais se incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação e de outras formas de acautelamento e preservação.

§2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Assim, a partir da Constituição Federal de 1988 ficou assegurada a preservação dos bens culturais brasileiros das mais variadas naturezas, sejam eles:

- Patrimônios Materiais:

- Bens Móveis;
- Bens Imóveis.

- Patrimônios Imateriais:

- Saberes;
- Celebrações;
- Formas de Expressão;
- Lugares.

Portanto, neste trabalho buscaremos identificar a limpeza urbana de Acari como um bem referencialda cultura, presente no contexto histórico desta célula cidadina.

II. LIMPEZA URBANA DE ACARI: CONSTRUÇÃO DE MITOS

Acari, enquanto cidade, guarda no seu cotidiano a fama do título de ser a *Cidade Mais Limpa do Brasil*, uma visualização ou percepção do outro que foi adotada por sua população a partir do ano de 1973. Tal fato se caracteriza pela imaterialidade desta percepção que provoca sentimentos, sentidos e ações, o que o transformaria em um patrimônio imaterial. Como sugere a afirmação de Londres apud Brayner (2007, p. 5):

Patrimônio é tudo que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia.

No supracitado ano, ocorre à visita de uma Comitiva da Marinha Brasileira, chefiada pelo Contra-Almirante-Comandante Fernando Carvalho Chagas, a cidade, para inspeção do Açude Público Marechal Dutra, o Gargalheiras. Ocorrendo nesta ocasião o primeiro registro que faz menção a limpeza da cidade.

Esta observação resulta em uma carta enviada pelo referido Contra-Almirante-Comandante, ao Senhor Prefeito Municipal de Acari José Braz Filho, datada de 03 de setembro de 1973, abordando o tema, com as seguintes palavras, relata a sua admiração:

Acari, Senhor Prefeito, sem qualquer dúvida é **a mais limpa e tratada cidade** que já vi em minhas andanças pelo mundo: Seu povo hospitaleiro e seus dirigentes, ao preservarem assim seu patrimônio, dão as demais comunidades municipais do Brasil uma espetacular amostra de desenvolvimento e elevação cultural. [...] Acari deve ser: um exemplo para o mundo, da nova mentalidade de seu povo e de sua administração municipal, e, assim, da nova mentalidade que nasceu no Nordeste e no Brasil (grifo nosso).

A partir da citada carta a cidade passou a ser conhecida e reconhecida através deste aspecto de limpeza. O que lhe proporcionou ser apresentada pela imprensa, seja ela visual, escrita ou falada, como exemplo a ser seguido pelos demais municípios do Brasil.

Em matéria veiculada pelo programa Fantástico da Rede Globo de Televisão, a cidade de Acari foi mostrada ao Brasil como *a cidade mais limpa do Brasil*, onde imagens da equipe de limpeza urbana no desempenhar dos seus trabalhos eram referenciadas com o tema *povo limpo é povo desenvolvido*.



Figura 1: Recorte de capa de Jornal de circulação estadual, da década de 1970, sem nome do jornal e data de publicação. Acervo particular de Natércia Galvão.

Na época de sua veiculação muitos acarienses que moravam fora da cidade, fizeram questão de se reunir pra demonstrar a satisfação que sentiam ao expressar de forma orgulhosa que eram filhos de Acari. É o que mostra Jayme Santa Rosa, em 16 de novembro de 1973, que escreveu diretamente do Rio de Janeiro as seguintes palavras que descrevem o conteúdo da matéria veiculada pelo Fantástico:

Sábado último dia 10, a Televisão Globo irradiou uma pequena reportagem em que se dizia ser Acari a cidade mais limpa do Brasil. Ela apresentava vistas do Acari, nas quais apareciam a igreja, ruas e os empregados da limpeza urbana. Lembrava que você (José Braz) afirmou: “nesta cidade o sujismundo não pode morara”. Os acarienses moradores no Rio, que são muitos, ligaram os telefones uns para os outros, alegres e satisfeitos.

Neste mesmo contexto a cidade ainda foi alvo de matérias de revistas e jornais com circulação regional e até mesmo nacional, como foi o caso de um dos exemplares

da extinta Revista Cruzeiro do ano de 1973. Nestas publicações, muitas vezes o aspecto de limpeza e asseio da célula cidadina era expresso também como sinônimo de desenvolvimento, como nos mostra a seguinte figura:



Figura 2: Recorte de matéria jornalística que atribui à limpeza urbana ao conceito de desenvolvimento na administração do Prefeito José Braz Filho, sem nome do jornal e data de publicação.

Acervo particular de Natércia Galvão.

Neste sentido, percebemos que a cidade de Acari se destacou no que se refere aos cuidados com a limpeza e higienização urbana, sendo referência desde o seu primeiro Código de Postura datado de 1835, que já apresentava artigos e normas relativas ao tema citado, até os dias atuais com a conscientização da maioria da sua população que zela pelo aspecto limpo e organizado da cidade.

Na cidade de Acari as casas devem ser pintadas ou caiadas pelo menos no período de dois em dois anos, sob pena do pagamento de multa aos órgãos competentes pela administração do município, sendo esta mais uma norma do Código de Postura. O que já não vigora, pela população realizar este serviço nas suas residências frequentemente, principalmente quando se aproxima dos festejos alusivos a Padroeira do Município Nossa Senhora da Guia que ocorre no período de 05 a 15 de Agosto.

Assim, quando nos referimos à limpeza urbana, não nos referimos apenas à ausência de lixo em suas ruas. Mas este viés é bem mais profundo, pois a imagem visual, apresentada pelas fachadas de suas casas, calçamento das ruas, aparência física dos prédios e monumentos públicos também fazem parte desta história.

Ao adentrarmos nesta limpeza urbana, que se transformou em reconhecimento através da ideia de “cidade mais limpa do Brasil”, percebemos que a muita coisa, personagens e costumes que estão integrados a este pensamento.

A administração municipal contribui bastante para a manutenção deste viés, pois investe sempre na garantia de um dos direitos constitucionais, que se referem à coleta de lixo domiciliar, a coleta dos resíduos de saúde, os serviços gerais de limpeza (varrição de vias públicas, manutenção de áreas verdes, pintura de guias, capinação manual, entre outros) utilizando tecnologias mais compatíveis com a realidade local, e dando destino final ambientalmente seguro.



Figura 3: Gari responsável pela varrição das vias públicas, em maio de 2010. Acervo particular do autor.



Figura 4: Coletores de resíduos sólidos, em maio de 2010. Acervo particular do autor.

A população, por sua vez, também é indispensável na preservação de tal aspecto, pois é ela que coloca em prática os conhecimentos adquiridos na escola ou dentro da própria família ao que se refere ao destino do lixo.

Porém, observamos que nos dias atuais encontra-se uma maior dificuldade em controlar essa limpeza, pois a sociedade é mais dinâmica e apresenta os mais variados pontos de vista. Tais pontos visuais vão dos mais conscientes do seu papel de cidadão aos que nem sabem e/ou não querem saber que condição é essa. Mas essa parte da engrenagem cidadina está em constante observância, pois frequentemente nos deparamos com depoimentos que mostram essa fiscalização para manutenção deste aspecto marcante da cidade de Acari. Como exemplo disso a Senhora Alice dos Anjos Dantas Cortês conta:

Eu viajava com meu marido que era caminhoneiro, e em uma viagem a Canguaretama – RN, uma mulher me contou que passava em uma excursão por Acari e a turma [que estava com ela] decidiu testar se o povo de Acari era limpo mesmo. Daí começaram a jogar, em plena Praça Central (...), casca de frutas e papeis. Ela disse que na mesma hora uns velhinhos que estavam sentados recolheram o lixo e *esculhambaram* com todos. Aí eles viram que o povo era limpo de verdade.²⁶

E como nos foi na citação, ainda tem um terceiro personagem, o observador, que é aquele que reconhece e atesta o que visualizou, observou e viveu. É este o responsável pelo caráter externo do conceito, que o mostra como algo não apenas autodenominação, mas também que adentra os limites do município.

Assim, temos Acari, uma cidade que nas suas artérias circula a limpeza construída e muitas vezes desconstruída por muitos de forma direta e indireta.

III. CONCLUSÃO DA CAUSA PATRIMONIAL ACARIENSE

O Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC é um instrumento de conhecimento de bens culturais de qualquer natureza e faz a identificação dos bens culturais que remetem às referências culturais de um lugar ou de um grupo social.

Para que possamos preservar um bem cultural, é importante saber não apenas da sua existência, mas quais as suas representação e significados. Ou seja, a primeira etapa para se preservar algo é conhecê-lo. Assim, o INRC é a documentação deste bem, que além de torná-lo conhecido, identifica problemas que o afetam e solução para a garantia da sua salvaguarda.

De acordo com Natália Guerra Brayner a documentação ou registro do bem se efetiva a partir da sua inscrição em um ou mais de um dos seguintes livros:

- Livro de Registro dos Saberes – para inscrição de conhecimentos e modos de fazer;
- Livro de Registro das Celebrações – para rituais e festa;
- Livro de Registro das Formas de Expressão – para o registro das manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; e
- Livro de Registro dos Lugares – destinado à inscrição de espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

Nesta perspectiva, observamos que o município de Acari já apresenta um bem cultural, que é a ideia de *cidade mais limpa do Brasil*, com as suas representações e

significações. O lugar seria a célula cidadina acariense e o grupo social a sua própria população.

Dentro da identificação de *Acari - cidade limpa* como patrimônio imaterial, encontramos a sua história que nos remete a um passado que muito contribuiu para o conceito de limpeza urbana; as formas de expressão que geram argumentos para sustentação de tal visão, como a oralidade que repassa acontecimentos de geração em geração e se mantém atual na subjetividade da educação da maior parte da população que está disposta a conservar a referida limpeza, nos equipamentos relacionados à higienização da cidade que são construídos e disponibilizados para o uso da população e nos escritos literários que reafirmam o bem; e o lugar que a própria cidade de Acari que se mostra limpa e organizada de acordo com os fatos já relatados neste trabalho.

Assim, observamos que para efetivação deste aspecto acariense (limpeza urbana) será necessário um estudo bem mais aprofundado acerca da temática, mas vemos uma grande possibilidade para o recebimento do título de Patrimônio Cultural.

REFERÊNCIAS

ACARI, Artigo nº 8, de 04 de março de 1835. Estabelece critérios para a manutenção da limpeza urbana da cidade de Acari. Código de Postura, 23 mar. 1835. (Arquivo da Prefeitura Municipal de Acari).

_____. **Ofício enviado a José Braz de Albuquerque Galvão Filho**. Rio de Janeiro, 1973. (Arquivo da Prefeitura Municipal de Acari).

ARAÚJO, José Renato Dantas. **A entrevista foi concedida a Túlio Gabriel Dantas Cortês**. Acari. 29 mar. 2009.

ARQUIVO PARTICULAR DE NATÉRCIA GALVÃO. **Acari em ritmo de progresso**. Acari, 1973.

ARQUIVO PARTICULAR DE NATÉRCIA GALVÃO. **Acari: a cidade mais limpa do Brasil**. Acari, 1973.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília, DF: IPHAN, 2007. 32p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1999, 98 p.

CHAGAS, Contra-Almirante-Comandante Fernando Carvalho. **Carta enviada ao Prefeito de Acari, sobre a limpeza urbana da cidade**. Natal, 1973. (Arquivo da Prefeitura Municipal de Acari).

CORTÊS, Alice dos Anjos Dantas. **A entrevista foi concedida a Túlio Gabriel Dantas Cortês**. Acari. 07 mai. 2009.

DANTAS, Eugênia Maria; BURITI, Iranilson (Org.). **Cidade e Região: Múltiplas histórias**. João Pessoa: Idéia, 2005.

Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 4. Ed, 2006. 140p.

SANTA ROSA, Jayme da Nóbrega. **Acari: fundação, história e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1974, 144 p.

Bullying no contexto escolar: memórias de uma escola pública

Alana Borges Lins²⁷

RESUMO

O Fenômeno Bullying caracteriza-se como uma violência que deixa memórias profundas naqueles que são vitimizados. Manifesta-se na interação entre estudantes no sentido de bater, humilhar, ridicularizar, abusar, intimidar ocasionando seqüelas físicas, psicológicas e emocionais nas vítimas uma vez que as agressões surgem sem explicação gerando dor e angústia. Sendo assim, o presente artigo traz como Tema: BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: Memórias de uma Escola Pública do Município de Almeirim-PA. Tem como pergunta principal: De que forma o fenômeno bullying se manifesta no contexto escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio no Município de Almeirim- Pa? E como objetivo Geral: Verificar como o Bullying acontece no cotidiano escolar dos alunos da E.E.E.M Frei Constâncio no município de Almeirim-Pa. A pesquisa apresenta-se em um modelo não experimental com estudo transversal. Seu enfoque é misto quantitativo e qualitativo sustentado pelo paradigma Interpretativo assumindo um perfil da pesquisa de forma descritiva. A Coleta de dados se deu a partir da elaboração de um questionário fechado contendo 59 questões aplicado para a população total de 93 alunos do 3º ano do Turno da manhã do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio. A partir dos dados coletados, pode-se perceber que na escola pesquisada o fenômeno bullying manifesta-se da seguinte forma: é praticado atualmente através da violência física (bullying direto) na ação de bater, chutar, ferir, dar tapas, beliscar, murros, etc. e através da violência verbal (bullying indireto), por meio de apelidos, insultos e gozações. As agressões acontecem com mais frequência na sala de aula e no horário do recreio, sendo os agressores em maior número do sexo masculino. Além disso, os agressores costumam andar em grupos e revelaram que após a agressão ao colega preferem se isolar.

Palavras-chave: Bullying. Escola. agressor. vítima. expectador.

INTRODUÇÃO

É no espaço educativo que o ser humano se desenvolve socialmente. E este desenvolvimento depende do meio no qual este está inserido. Assim, é na escola que dependendo da personalidade do educando que as brincadeiras, as risadas, vão ganhando uma “tonalidade” expressiva do ato de praticar o bem, ou de deixar marcas na vida de seus pares.

A estas brincadeiras que deixam marcas, recordações, chamamos de bullying, pratica esta que vem crescendo no interior das escolas e que de certa forma vem passando despercebido por todos os sujeitos que nela adentram.

Ações como apelidar, intimidar, bater, zoar que às vezes são enxergados na infância como atos sem importância vão ganhando novos rumos, novas histórias e crescendo em grande escala na escola provocando grandes transtornos psicológicos nos vitimados.

O Bullying não é um problema novo e nem tão pouco algo que nunca tenha acontecido com um de nós. Mas é um problema que atinge o aluno de maneira global deixando-o desmotivado, sem compromisso com as tarefas escolares, causando um baixo rendimento de certa forma a todos os personagens envolvidos nesta trágica história de terror.

Ainda sem tradução, o bullying é uma palavra de língua inglesa que traz na sua essência verbos como intimidar, humilhar, tyrannizar excluir, perseguir outras pessoas por um simples estabelecimento de relação de poder.

É com base nestes pressupostos que o presente artigo pela necessidade de trazer uma discussão maior a cerca deste fenômeno que acontece no espaço educativo tem como Objetivo Geral: **Analisar de que forma o Bullying acontece no cotidiano escolar dos alunos da E.E.E.M Frei Constâncio no município de Almeirim- Pa.**

Para tanto os Objetivos Específicos desta investigação são: **a) Caracterizar os tipos de bullying sofridos pelos alunos da E.E.E.M Frei Constâncio. b) Verificar em quais momentos da rotina escolar os alunos sofrem mais Bullying. c) Descrever as características do Bullying na visão da vítima e do expectador.**

Para a busca de referencial teórico que garantisse aporte para o tema aqui proposto buscou-se nas obras de Ana Beatriz Barbosa da Silva (2010), Andréia de Brito Rodrigues (2011), Aramis Antonio Lopes Neto (2011), Cleo Fante (2005), Deborah Carpenter e Christopher J. Ferguson (2011), Gabriel Chalita (2008), Gustavo Teixeira

(2011), Lélío Braga Calhau (2011), Nadja do Couto Valle (2011), Sônia Maria de Souza Pereira (2009), William Matos (2012), dentre outros especialistas no assunto.

A partir da busca de informações que dessem aporte teórico a este artigo científico, foi que se percebeu o grande número de vítimas de bullying ao longo da construção desta trágica história.

Toda esta ideia de investigação esta atrelada e fortemente afinada pela seguinte situação problema: De que forma o fenômeno bullying se manifesta no contexto escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio no Município de Almeirim- Pa?

Desta forma, o combate ao fenômeno bullying não é somente algo necessário, mas sim urgente e de desafio da educação pós-moderna, pois será através de leituras, pesquisas que os profissionais da educação poderão agir sobre tal prática na escola.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1- Referencial Teórico

A palavra bullying ainda é pouco conhecida do grande público. De origem inglesa, que foi adotada por diversos países, para conceituar alguns comportamentos agressivos e anti-sociais, e é um termo muito utilizado nos estudos realizados sobre a problemática da violência escolar. Ressalta-se ainda que no Brasil ainda não temos uma tradução para esta palavra.

Segundo Cleo Fante (p. 45, 2005) que somente no final de 1982 com o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos no norte da Noruega, onde se tinha como motivo maus-tratos que eram submetidos pelos seus companheiros de escola é que o fato ganhou tensão e divulgação ao ponto do Ministério da Educação da Noruega em 1983 realizasse uma campanha em escala nacional contra problemas entre agressores e vítimas.

Entretanto foi Dan Olweus, pesquisador Sueco da Universidade de Bergen, na Noruega que desenvolveu os primeiros critérios para detectar este problema de forma mais específica permitindo analisar, diferenciar de interpretações como incidentes, gozações ou brincadeiras próprias do amadurecimento do ser humano.

Segundo Cleo Fante (p.45, 2005) Olweus pesquisou inicialmente 84 mil estudantes, trezentos a quatrocentos professores e cerca de mil pais, incluindo vários

períodos de ensino. Como os estudos de observação direta ou indireta são demorados, o procedimento adotado foi o uso de questionários, o que serviu para fazer a verificação das características e extensão do BULLYING tendo como foco o objetivo de sua pesquisa o de avaliar a natureza e a ocorrência do fenômeno bullying no seio escolar.

Assim, este fenômeno consiste em comportamentos agressivos e persistentes exercidos pelo indivíduo ou por um grupo de indivíduos podendo durar semanas, meses ou anos, oferecendo dificuldade de defesa as vítimas que sofrem tal ato de violência.

Como afirma ARAMIS:

Trata-se do conjunto de comportamentos agressivos e repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de uma pessoa ou grupos sobre outra pessoa ou grupos, subjugados pela força dos primeiros. (p. 21, 2011).

Ainda segundo o mesmo autor Bullying é uma palavra inglesa que identifica praticamente todos os maus comportamentos, não havendo termo equivalente em português. (p.21, 2011).

Ainda conceituando Bullying Cleo Fante (p.27, 2005) afirma que “Bullying é o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sobre tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais”.

Ainda para CleoFante:

[...] Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento bullying" (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Para que se possa entender as praticas de bullying, tipos e características faz-se necessário dividir de forma sistemática subsidiada por autores os tipos de bullying que acontecem no espaço escolar.

Matos (2012, p. 31) afirma que o bullying pode assumir muitas formas em sua manifestação trazendo consigo conseqüências danosas na vida daqueles que sofrem das intimidações produzidas por este fenômeno.

Para tanto algumas formas de bullying podem se configurar de maneira direta ou indireta, todavia a vítima dificilmente recebe apenas um tipo de maus-tratos. Os comportamentos e as praticas de bullying costumam vir de maneira associada

contribuindo assim para a exclusão social da vítima, bem como grande parceiro do fracasso e da evasão escolar.

2.1.1-Bullying Direto

É a forma mais comum entre os agressores (bullies) masculinos. É aquele em que o bully confronta a vítima pessoalmente. São ataques abertos como socos, pontapés, ofensas, abusos.

O Bullying direto divide-se em :

- ✓ Bullying ou Violência Física (ação de bater, beliscar, empurrar, ferir, dar tapas, etc.)
- ✓ Bullying ou Violência Sexual (abuso ou assédio)
- ✓ Bullying Material (roubos e destruição de objetos pessoais)

2.1.2- Bullying Indireto

Segundo Carpenter e Ferguson (2011 p. 42) o Bullying indireto ocorre quando o bully destrói a reputação da vítima, espalhando boatos negativos e maliciosos. É o tipo mais difícil de se identificar, pois dificilmente pode se provar quem iniciou os boatos.

O bullying indireto divide-se em

- ✓ Bullying verbal (apelidos, ofensas, xingamentos, zoar, insultos)
- ✓ Bullying psicológico (intimidação, ameaças, exclusão, humilhação, perseguição)
- ✓ Bullying moral (difamação, calúnia, discriminação)
- ✓ Bullying virtual (envio de calúnias e insultos via web)

3- MARCO METODOLOGICO

3.1-População e Amostra

A coleta de dados foi realizada no Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constancio tendo os alunos do 3º ano do turno da manhã e noite como sujeitos, totalizando 93 sujeitos para esta pesquisa. A referida escola esta localizada na Cidade Almeirim no Estado do Pará sendo a mesma do espaço urbano. A pesquisa foi constituída de população total, ou seja, todos os alunos matriculados nas turmas de 3º ano do ensino médio do turno da manhã da referida escola participaram do processo de coleta de dados. Assim, não se aplicou nenhuma formula para o calculo de amostra. A utilização de População Total se deu pelo fato de que quanto maior o universo a ser pesquisado menor será à margem de erro, além de que por amostragem correria o risco

de escolher, sortear alunos que não apresentassem o fenômeno bullying em sua história de vida. Uma forma de poder descrever, verificar os acontecimentos com mais clareza e transparência.

Sampiere et al. (2006, p. 252) diz que precisamos definir se nos interessa ou não delimitar a população de se isso seja feito antes de coletar dados. Afirma também que nas pesquisas qualitativas em geral a população ou o universo não é delimitado a priori e que nos enfoques mistos depende da situação da pesquisa.

3.2- Desenho da Investigação

3.2.1- Problema da Investigação

Sabe-se que a violência é hoje um dos grandes males que assola o mundo. Porém, ela pode ser controlada e até evitada se houver participação e empenho da parte de todos. O interesse em mudar os rumos em que vivemos, fará com que exista uma transformação real e significativa na vida das pessoas.

È com base nestes pressupostos que o problema desta pesquisa é: **De que maneira as praticas de bullying se manifestam no contexto escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio no Município de Almeirim- Pa?**

3.2.2- Objetivos da Investigação

3.2.2.1- Objetivo Geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral: **Verificar como o Bullying acontece no cotidiano escolar dos alunos da E.E.E.M Frei Constâncio no município de Almeirim- Pa.**

3.2.2.2- Objetivos Especificos

Objetivando entender e verificar de que maneira as praticas de bullying manifestam-se no contexto escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio no Município de Almeirim- Pa elenca-se como objetivo específicos

- 1- Caracterizar os tipos de bullying sofridos pelos alunos da E.E.E.M Frei Constâncio.**
- 2- Verificar em quais momentos da rotina escolar os alunos sofrem mais Bullying.**
- 3- Descrever as características do Bullying na visão da vitima e do expectador**

3.2.3- Desenho de Investigação

A presente investigação parte do modelo não experimental, onde este se desenvolve pela manipulação deliberada de variáveis, nos quais se percebe os fenômenos em seu ambiente natural de pesquisa e depois se parte para a análise.

Segundo Sampiere et al. (2006, p. 225) afirma que pesquisa não experimental é:

É uma pesquisa sistemática e empírica na qual as variáveis independentes não são manipuladas porque já ocorreram. As inferências sobre as relações entre variáveis se realizam sem intervenção ou influencia direta e, essas relações são observadas tal como se deram em seu contexto natural.

Para tanto se trata de um estudo transversal, uma vez que a coleta de dados ocorre em apenas um momento, a fim de descrever variáveis da pesquisa sobre o bullying e a sua manifestação no espaço educativo.

Assim, a pesquisa se desenvolve em uma investigação Interpretativa, descritiva de campo, onde os resultados estão organizados sobre a metodologia estatística descritiva, a qual busca resumir um conjunto de dados numéricos obtidos durante a coleta de dados durante a pesquisa de campo.

A Constituição da amostra se deu por optar em População total, ou seja, não houve nenhum calculo para delimitar o número de alunos que seriam pesquisados. Todavia para que a coleta de dados pudesse acontecer, foi enviado primeiramente aos pais dos alunos que tinham menos de 18 anos, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse analisado e assinado autorizando seus filhos a participarem da investigação sendo os dados coletados baseados em um programa informático para o estudo estatístico (SPSS 15).

Assim, no contexto metodológico, a pesquisa obedeceu às seguintes fases:

- 1ª fase: Revisão da literatura como aporte teórico a pesquisa.
- 2ª Fase: Selecionar a amostra.
- 3ª fase: Confeccionar ou fazer os instrumentos e validá-los.
- 4ª fase: Constatação da validade através da opinião de especialistas
- 5ª fase: Aplicar os instrumentos.
- 6ª fase: Disposição dos dados num programa estatístico.
- 7ª fase: Análises e processamento dos dados estabelecendo parâmetros de análise.

- 8ª fase: Conclusão (recomendações e impacto) dos resultados obtidos.

3.2.4- Enfoque da Investigação

Esta pesquisa apresenta um Enfoque Misto Qualitativo e Quantitativo tendo em vista que:

Utiliza a coleta e análise de dados para responder as questões da pesquisa e testar hipóteses estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso da estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população. (Sampiere et al, 2006, p. 05)

Além de:

Buscar compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem se comportam e atuam o que pensam; quais as suas atitudes. (Sampiere et al. 2006, p.11)

3.2.5- Paradigma da Investigação

O empirismo deste trabalho sustenta-se pelo Paradigma Interpretativo que tem o objetivo de demonstrar uma descrição ideográfica a respeito da manifestação de bullying no espaço educativo de acordo com as características que o identificam e o individualizam.

3.2.6- Tipo de Investigação

Para que haja o alcance desta investigação esta se apresenta com um perfil descritivo. É descritiva por descrever as características das situações e manifestações de bullying no contexto escolar de forma a dizer como acontece determinado fenômeno.

3.3- Técnica de Coleta de dados

3.3.1- Ferramentas

Para esta pesquisa utilizamos para a técnica de coleta de dados a construção de um questionário fechado para os alunos responderem de forma individual e anônima, o qual tem como objetivo verificar como o fenômeno bullying se materializa na vida escolar dos alunos do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constancio.

O referido questionário possui 59 questões que correspondem a cinco indicadores, todos baseados em objetivos específicos, os quais oferecem com clareza condições para investigar o contexto sócio demográfico dos alunos, bem como seus conceitos e recordações jamais esquecidas da materialização do bullying no espaço educativo.

4- ANÁLISE DE RESULTADOS

Para a operacionalização da análise de dados, partiu-se da transcrição literal destes em tabelas e gráficos. Após esta transcrição de acordo com critérios adotados pela técnica de análise de conteúdo no que se refere à dimensão quantitativa de interpretação, os dados foram lidos, de forma a agrupar as respostas de cada questionamento, conforme os gráficos e tabelas dispostos a seguir e que se encontram organizados de acordo com os objetivos específicos propostos nesta pesquisa.

4.1- Tipos de Bullying sofridos pelos alunos do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio.

É a partir dos dados a seguir que foi possível definir os tipos de bullying que sofrem os alunos, permitindo inferir uma tomada de reflexão, prevenção e ação no âmbito de combate deste ato de violência no contexto escolar. Assim, questionou-se aos alunos do 3º ano do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio: Qual o tipo de bullying direto que mais deixou recordação?

Em relação aos alunos do 3º ano do Colégio Estadual de Ensino Médio que foram vítimas de agressão direta estes afirmaram que: 9,76% sofreram violência sexual; 31,71% sofreram violência material e 58,54% sofreram violência física.

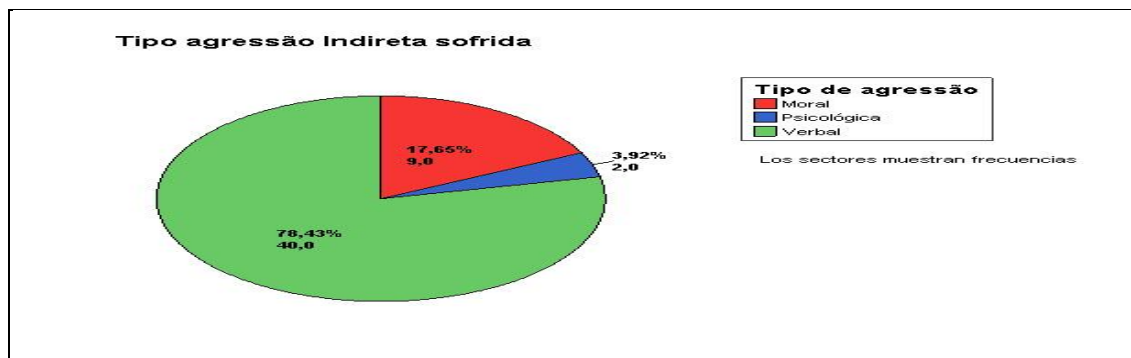


O gráfico demonstra que o bullying, a agressão direta mais sofrida pelos alunos é a violência física caracterizada pelo ato ou ação de bater, chutar, empurar, beliscar, dar tapas, murros, etc.

As agressões físicas não marcam somente o corpo, mas principalmente a alma, o que torna a vítima uma lembrança que jamais será esquecida.

Para tanto, questionou-se também aos alunos do 3º ano: Qual o tipo de bullying indireto que mais deixou recordação?

Das respostas obtidas em relação aos alunos que foram vítimas de agressões indiretas temos os seguintes dados coletados: 17,65% afirmam ter sofrido bullying moral; 3,92% sofreram bullying psicológico; e 78,43% afirmaram ter sofrido bullying verbal.



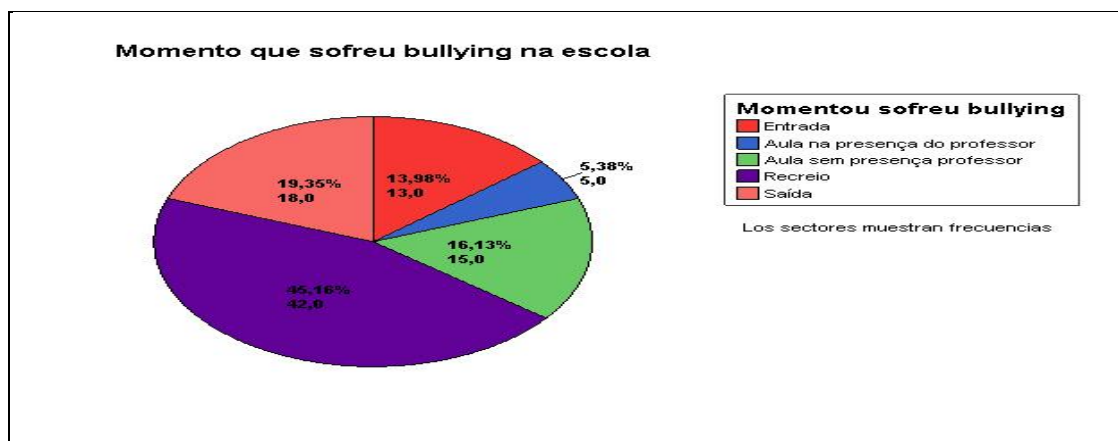
O gráfico acima demonstra que a agressão indireta mais praticada entre os alunos do 3º ano do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio é o bullying verbal que se caracteriza na ação de apelidar, falar mal, insultar, ofender, xingar, zoar, etc.

Percebe-se aqui em detrimento aos casos de alunos que sofreram bullying direto que no caso foi a violência física, os casos de vítimas de bullying indireto que aqui se deu pela violência verbal os dados coletados inferem uma incidência bem maior, o que pede com que a escola tome medidas urgentes no sentido de elaborar um projeto de combate ao bullying na escola.

4.2- **Verificar em quais momentos da rotina escolar os alunos sofrem mais bullying.**

Os dados a seguir demonstram em quais momentos da rotina escolar os alunos sofrem bullying identificando sensação de segurança, ambientes agradáveis e desagradáveis e espaços de maior incidência de bullying.

Assim, perguntou-se aos alunos em que momento da rotina escolar sofrem bullying direto, obtendo os seguintes resultados:

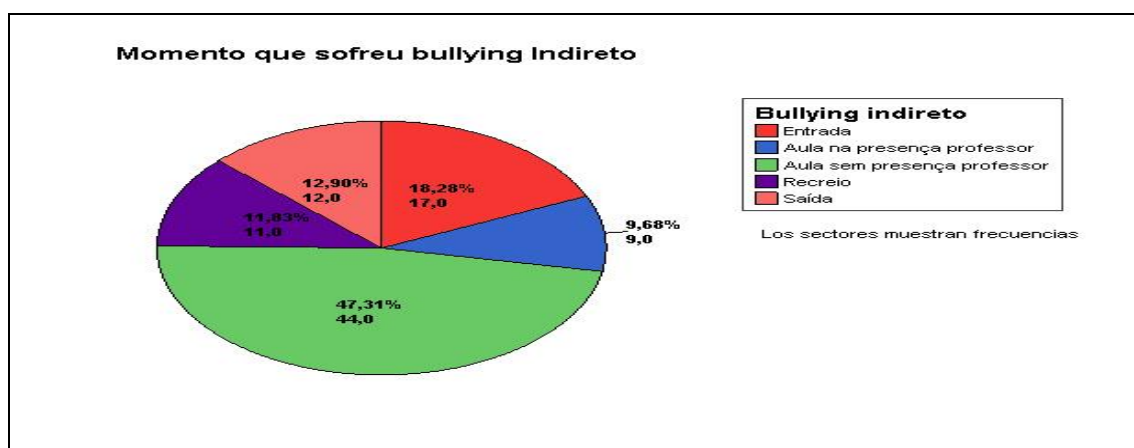


O Gráfico acima demonstra que o momento da escola onde mais ocorre o bullying direto é no momento do recreio.

O Bullying direto pode acontecer na agressão física (bater, chutar, dar tapas, ferir, beliscar, etc), material (roubar, quebrar objetos, etc) e sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar, etc).

O horário do recreio é o momento onde todos os alunos concentram-se pela área livre da escola sem qualquer monitoramento de um funcionário da escola, assim o agressor sente-se livre para agir e ter o prazer de manter a sua soberania nas relações de poder que este constrói.

Ainda buscando o momento da rotina escolar onde os alunos sofrem bullying indireto, obteve-se o resultado:



O gráfico demonstra que é durante a aula sem a presença do professor em sala que os alunos do 3º ano do turno da manhã do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio sofrem o bullying indireto com mais intensidade.

O bullying indireto se dá pela violência verbal (insultar, ofender, xingar, etc), pela violência psicológica (tiranizar, intimidar, ameaçar, etc), violência Moral (ignorar,

difamar, caluniar, etc) e pela violência Virtual (propagar atos de calúnia e difamação por meio de redes sociais).

A sala de aula é o espaço onde as relações sociais se constroem diariamente, e nesta construção também ocorrem os desvios de socialização provocados por falácias, fofocas, intrigas entre alunos de mesma turma. Em alguns momentos por divergências ideológicas, ou em outros por fatores externos e passados que as próprias relações sociais permitem formar ao longo da convivência em grupo.

4.3- Identificar as características do Bullying na visão da vítima, do agressor e expectador.

4.3.1- Características descritas pela vítima

Segundo a coleta de dados do ponto de vista da vítima esta afirma ter sofrido bullying há mais de um mês. O agressor anda em grupo, é do sexo masculino, em relação à idade é mais velho do que a vítima e pertence a uma turma inferior da mesma. Em se tratando do motivo de sofrer bullying na qualidade de vítimas estas afirmam que a aparência física é fator determinante para que se tornem alvos em potencial.

4.3.2- Características descritas pelo agressor

Segundo a coleta de dados na qualidade de agressor podemos compreender que o bullying direto do tipo violência física tem maior incidência do que o bullying indireto do tipo violência verbal e estes afirmam que não lembram da última vez que agrediram a um colega e que sentem vontade de agredir pelo fato de que a vítima anteriormente já haveria praticado bullying e que o fato da vítima provocar é o fator determinante para que o agressor cometa bullying na escola

4.3.3- Características descritas pelo espectador

Na visão do espectador, o bullying mais praticado na escola na forma direta é a violência física e na forma indireta é a violência verbal sendo a segunda com maior incidência. Os espectadores afirmaram que o agressor anda em grupo, pertencem ao sexo masculino, em relação a idade são mais velhos e que pertencem a uma turma inferior a turma da vítima.

5- RECOMENDAÇÕES

Mediante o estudo realizado e os dados coletados faz-se necessário elencar algumas sugestões de autores referendados nesta pesquisa para o combate ao bullying.

Assim de forma a contribuir no combate do fenômeno bullying no Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio recomenda-se que a escola:

- Capacite seus profissionais para a identificação, diagnóstico e intervenção. Bem como a terem o preparo adequado no sentido de conhecimento da realidade, domínio de técnicas para que não causem constrangimento maior às vítimas, agressores e expectadores de bullying.
- Promova momentos de **interação** incentivando uma discussão mais ampla sobre o bullying de forma a mobilizar a comunidade escolar através da promoção da **empatia** (capacidade de se colocar no lugar do outro) e na **otimização das relações interpessoais no ambiente escolar**.
- Desenvolva nos alunos e na comunidade escolar de maneira em geral a **Resiliência** (habilidade de reagir de maneira positiva a situações diversas) através de rodas de conversas, debates, palestras, dinâmicas de grupo.
- Implante projetos que estimulem a **criatividade**, a **autoconfiança** e **autoestima** através da criação de grupos de teatro, de dança e de iniciação musical.
- Crie um clima escolar, através de projetos educativos voltados ao **resgate de valores sociais e morais**, pautado na segurança e na confiança dos alunos a fim de que estes expressem seus sentimentos, seus pensamentos e suas motivações.
- Que ao descobrir as ações do agressor a escola **evite causar repercussão** e que o **trate com dignidade**, através do diálogo, a fim de minimizar o problema e não potencializar cada vez mais a agressividade.
- Quanto às vítimas, que a escola ao detectá-las, **mantenha o sigilo ético** e busquem ajuda de psicólogos, psicopedagogos e da família a fim de não vitimizá-la ainda mais.

Outro ponto a ressaltar é que a escola busque resgatar **sentimentos de amor ao próximo, de solidariedade** nos alunos e de forma em geral que possa também atender aos professores, funcionários da escola como um todo otimizando as relações interpessoais no contexto escolar.

CONCLUSÃO

Após o estudo realizado conceitua-se como bullying como ações de violência de forma repetida e por um tempo prolongado contra pares na escola, ocasionando desequilíbrio de poder e dificuldade de defesa da vítima. Para tanto este se manifesta de duas formas o bullying direto, onde se encontra dividido em violência física na ação de

bater, chutar, dar tapas, empurrar, etc; bullying material na ação de quebrar, destroçar, danificar, roubar objetos, etc e o bullying sexual na ação de insinuar, assediar, abusar, violentar e etc. Outra forma de manifestação do fenômeno é o bullying indireto que se divide em bullying moral caracterizado por humilhar, ridicularizar, disseminar fofocas e intrigas; bullying psicológico na ação de isolar, tiranizar, amedrontar, ameaçar, chantagear; bullying virtual no sentido de propagar difamações através do uso da internet e bullying verbal que se caracteriza pela agressão com palavras, ofensas, apelidos, etc.

Para tanto para que este fenômeno aconteça existem personagens que constroem esta história entre eles a vítima, que sofre o bullying, o agressor que pratica a agressão e o espectador que assiste a tudo que se passa nas travadas relações entre vítima e agressor.

Baseado nestes pressupostos diante ao problema traçado para este estudo: De que forma o fenômeno bullying se manifesta no contexto escolar dos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio no Município de Almeirim- Pa? Foi possível compreender através dos dados coletados, descritos e interpretados que na Escola onde se deu a pesquisa de campo o fenômeno bullying manifesta-se da seguinte forma:

- O Bullying praticado na escola se dá através da agressão direta na forma de violência física e na agressão indireta na forma de violência verbal em a segunda com maior incidência.
- As agressões ocorrem com mais frequência na sala de aula e no recreio.
- Os agressores na maioria pertence ao sexo masculino, andam em grupos e tem idade maior do que a vítima.
- Os agressores após agredirem suas vítimas afirmam que buscam o isolamento.

Os dados inferem a necessidade de que nesta escola o bullying precisa ser combatido urgentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aramis, A. Lopes Neto. Abrapia. *Bullying, o que é?*. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cdipr.org.br/cartilha/capítulos_2008/bullying.pdf. Acessado em: 20 de agosto de 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA. Programa de reeducação do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: www.bullying.com.br. Acesso em: 21 de setembro de 2012.

Calhau, Lélío Braga. **Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão**. Niterói: impetus, 2011.

Carpenter, Debora e Ferguson, Christopher. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly, 2011.

Chalita, Gabriel. **Pedagogia da amizade- bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008.

_____. **Educação: A Solução esta no Afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

Constantini, Alessandro. **Bullying: como combatê-lo?**. Tradução de Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova, 2004.

Fante, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas – SP: Verus, 2005.

Fante, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Lopes Neto, Aramis A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 81, nº 5, p. S164-S164-S172, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2013.

_____. **Bullying saber identificar e como prevenir**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

Matos, William. **Conhecer para combater, identificar para prevenir bullying e cyberbullying: o curto caminho da inocência aos crimes digitais**. São Paulo: All Print, 2012.

Pereira, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

Silva, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Cartilha 2010: Projeto justiça nas escola**. CNJ: Brasília, 2010.

_____. **Mentes Perigosas: O Psicopata Mora ao lado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

_____. **Bullying: Mentes Perigosas na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Teixeira, Gustavo. **Manual Antibullying para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

Currículo, formação e sexualidade: um novo olhar no ensino transversal da escola.

Caticelene de Lima Oliveira²⁸

RESUMO

Este artigo tipo bibliográfico tem como objetivo promover uma discussão acerca da importância do currículo e da formação dos professores de Ciências e Biologia para o ensino da sexualidade. Percebeu-se através das leituras a grande importância da formação dos professores de ciências e biologia para o ensino desta temática, onde teoria e prática relacionam-se garantindo assim um fazer pedagógico reflexivo bem como na transformação de um currículo antes descontextualizado e estático em um currículo vivo. Para a discussão dos eixos temáticos elencados buscou-se referencial teórico em Araújo (2006), Pilete (2010), Sacristán (1998), Moreira, (2001), Apple(1982), Gaprignia (2004), Candau (1996), Stenhouse (1994), Furlani, (2007), Telarolli, *apud*. Kupstas, (2000), Foucault (1998), Dacroce,(2011), Nunes (1987), Loiola (2006), Sigmund Freud (1978), Carvalho (2007), Perrenoud, (2002), Macondes (2002), Imbernón (2011), e outros não menos relevantes para esse trabalho.

Palavras Chave: Currículo, Formação de Professores, Escola, Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva estabelecer um diálogo sobre sexualidade, currículo e formação de professores. Nessa perspectiva, o referencial teórico no qual se embasa a construção desse trabalho, fundamenta-se na literatura de Araújo (2003), Pilete (2010), Sacristán (1998), Moreira, (2001), Apple(1982), Gaprignia (2004), Candau (1996), Stenhouse (1994), Furlani, (2007), Telarolli, *apud*. Kupstas, (2000), Foucault (1998), Dacroce,(2011), Nunes (1987), Loiola (2006), Sigmund Freud (1978), Carvalho (2007), Perrenoud, (2002), Macondes (2002), Imbernón (2011), e outros não menos relevantes para esse trabalho, que são voltadas para as discussões de como o tema sexualidade é abordado nas escolas, as propostas curriculares dos cursos de formação dos professores de Ciências e Biologia.

Percebe-se que nas últimas décadas o início da vida sexual tem sido cada vez mais precoce entre os adolescentes e conseqüentemente o número de infectados por doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce entre outros problemas relacionados à sexualidade, nessa faixa etária, tem aumentado significativamente, onde a causa desse problema pode estar relacionado ao “desconhecimento” e falta de informação que os adolescentes possuem em relação a este assunto.

Apesar da sociedade nos últimos anos ter passado por um processo de modernização em que a sexualidade se tornou relevante para a vida humana, a partir das demonstrações de Sigmund Freud (1978), discutir em família *temas como sexualidade* e orientação sexual ainda é um tabu. Assim, compete a escola a responsabilidade de abordar o tema a ao professores de Ciências e Biologia o encargo pela educação sexual no contexto escolar, pois a sexualidade está ligada não só a cultura, mas também questão educacional dentro de um dado grupo social,

Neste sentido, é importante que o professor das disciplinas ciências e biologia estejam aptos e preparados para abordar o tema em questão. Entretanto, percebe-se que os professores que trabalham com essas disciplinas tem dificuldade em discutir a temática sexualidade, talvez pelas dificuldades apresentadas em sua formação ou por questões sócio-culturais, uma vez que o tema é envolvido por valores morais, crenças e tabus. Diante disso, percebe-se que a sexualidade é abordada em sala de aula de forma secundária, restringindo-se apenas aos conteúdos da disciplina não correspondendo, muitas vezes as necessidades de informações precisas sobre a sexualidade humana.

Nesse sentido, percebe-se a importância da formação inicial dos professores do curso de Ciências e Biologia para a Educação Básica, uma vez que é em sua formação que os futuros educadores deverão adquirir conhecimentos teóricos práticos, e assim ressignificar sua práxis docente em relação ao tema sexualidade, visto que as discussões sobre identidade de gênero ou sexual, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis encontram-se quase que exclusivamente nas aulas de Ciências e Biologia, assim delegando aos professores dessas disciplinas a responsabilidade pelas práticas educacionais relacionadas ao tema.

DESENVOLVIMENTO

1- Conceituando Currículo Ontem e Hoje

A palavra currículo etimologicamente deriva do latim *Scurrere*. De acordo com Pilete (2010), o termo currículo significa percurso, carreira, curso, ato de correr. Para o autor este significado não compreende somente o ato de correr, mas também modo, a maneira de fazê-lo (a pé, de carro, a cavalo), o local (estrada, pista, hipódromo) e o que ocorre no curso ou durante o percurso efetuado.

Conforme Pilete (2010), o termo currículo irá ser utilizado pela primeira vez em 1633, no Oxford English Dictionary, para nomear um plano estruturado de estudos.

No âmbito da educação, conforme o contexto histórico, o vocábulo currículo apresenta uma variação, na busca de atender as necessidades que são impostas pelas circunstâncias do momento de uma dada sociedade.

Segundo Pilete (2010), “tradicionalmente currículo significou uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos”.

Concordando com o autor acima, Sacristán (1998), afirmam que o currículo implica a idéia de regular e controlar a distribuição do conhecimento, além de estabelecer a ordem de sua distribuição. Ressalta ainda esse autor que o currículo possui um papel regulador da prática e, portanto, regulador da ação educativa.

No entanto, diante de vários acontecimentos históricos, relacionados às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, o homem passou a ter uma nova forma de pensar. Assim, de acordo com Moreira *et al*, (2001), currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob orientação da escola e que a preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber ao currículo como a totalidade das experiências por ele vivenciadas, como o próprio ambiente em ação. Afirma ainda o autor que:

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explícitas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). (MOREIRA, 2001, p.15).

Em se tratando de currículo oculto, segundo Apple (1982, p.127), “o aprendizado acidental durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso”

Segundo Gapriglia (2004)

“o currículo implícito está inserido em sala de aula e este é desenvolvido nas relações pedagógicas sem que o professor perceba, uma vez que este utiliza-os quando lança mão de suas experiências para transmitir, facilitar e reforçar a troca de informações e conhecimentos ao desempenhar suas atividades pedagógicas.”

De acordo com Candau (1996), o currículo desenvolvido por via de mão dupla, currículo formal e o aprendizado das lições ocultas têm caráter socializador, uma vez que muito do que se aprende no âmbito escolar não está declarado no conteúdo formal.

Assim, entende-se que o currículo não se limita apenas aos aspectos formais, consolidados nos conteúdos elaborados pelas instituições, mas também em valores implícitos, o que se denomina currículo oculto, e estes são efetivamente transmitidos nas escolas.

Conforme Stenhouse (1994) um currículo deve ser o instrumento de comunicação entre a teoria e a prática e deve expressar entre outras variáveis: o estado de fatos e teorias que configuram as práticas; expressão de princípios e traços essenciais de um propósito educativo, aberto à discussão e crítica, com condições de aplicabilidade prática.

Desta forma, as propostas curriculares e ensino devem estar articulados, pois:

Currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um imaneente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo estes por elas transformados. (CARR e KEMMIS, APUD FRANCO, 2002, p.173).

Assim, conforme a autora não cabe pretender do currículo uma perspectiva redutora, técnica, ou mesmo normativa, que não considere essas condições e sua dinâmica.

Assim, mediante aos pressupostos teóricos acerca do currículo é importante que estes, na formação inicial dos professores de Ciências/Biologia, abordem em suas grades curriculares temas sobre sexualidade, visto que este é um elemento que compõe a realidade discente.

Conforme Leão (2009), à formação inicial de professores, deveria contemplar no currículo, disciplinas que tratem da temática sexualidade, de modo que os futuros docentes tenham acesso ao conhecimento preciso para a sua prática pedagógica.

Neste sentido, percebe-se a importância da formação do professor que deve estar em consonância com o currículo, para que o profissional tenha embasamento e assim enfrentar as problemáticas do contexto escolar e poder tratar de temas complexos, como a sexualidade.

2- A HISTORICIDADE DA SEXUALIDADE

O termo sexualidade é muito utilizado atualmente, seja nos meios de comunicação, nos livros didáticos, ou até mesmo em rodas de conversas, por vezes esse termo estão vinculados às genitálias sexuais, masculina e feminina ou a cenas de sexo. No entanto,

pode-se entender a sexualidade como “ uma construção histórica, social e cultural. (FURLANI,2007, p. 11).

Dessa forma entende-se que:

A sexualidade consiste numa construção social, historicamente datada e culturalmente localizada, que transcende a genitalidade (...).Sexualidade está intimamente ligada à cultura, à educação, à personalidade e às circunstâncias emocionais do indivíduo; não envolvendo somente os órgãos genitais, mas também as zonas erógenas do corpo, os impulsos, desejos e fantasias; dessa forma, não abrange somente o ato sexual, que pode ser visto como um meio de reprodução e também como meio de comunicação, utilizado pelo impulso primitivo da reprodução e do prazer. Todo ser humano experimenta a sexualidade, e o sexo não se faz presente em toda manifestação da sexualidade, visto que esta não visa única e exclusivamente aos deleites provenientes do sexo. (TELAROLLI, apud. KUPSTAS, 2000, p. 22)

De acordo com Foucault (1998), a sexualidade surgiu a partir de uma invenção social, baseado em um debate sobre sexo, e nesta discussão buscava-se regularizar as normas, que serviriam ao sexo. O autor ainda afirma que:

O termo sexualidade surgiu no século XIX, marcando algo diferente do que apenas um remanejamento de vocabulário. O uso dessa palavra é estabelecido em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos; a instauração de um conjunto de regras e de normas apoiadas em instituições religiosas, judiciais, pedagógicas e médicas. Mudanças do modo pelo qual indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos. (FOUCAULT, 1998, p.9)

Diante do exposto, podemos entender que a sexualidade constitui-se em uma manifestação, que a nível humano extrapola o simples prazer ou ato de reprodução, e adentra as relações sociais, econômicas e políticas. Dessa forma, a sexualidade constituindo-se num componente cultural da vida humana, uma vez que diz respeito “[...]à conduta sexual da população, à natalidade, à saúde e à vitalidade das descendências e da espécie [...]”.(DACROCE,2011,p.28).

Para que se possa entender a sexualidade humana numa dimensão histórica, deve-se partir da observação das comunidades primitivas. De acordo com Guimaraês (1995) citado por Dacroce, o homem do período primitivo não conhecia a biologia incestuosa da espécie humana, assim, ocorrendo múltiplas uniões no interior do grupo, sem a devida delimitação da consangüinidade e do parentesco.

Conforme Nunes (1987), a fertilidade, no período Paleolítico, era representada pela Deusa-Mãe ou Terra-Mãe, estes símbolos cultuavam e veneravam as partes sexuais

femininas, mais especificamente a vagina, representada por um triângulo. O mesmo autor afirma ainda que:

O período Paleolítico é todo ele, dominado pelo matriarcalismo, isto é, pela valorização e pelo culto ao elemento feminino, materno, procriador e organizador da sociedade primitiva. Por milhares de anos a humanidade viveu sob a organização e o poder das mulheres, que trabalhando juntas e constantemente, tornando-se o grupo civilizatório mais progressista. (NUNES,1987,p.58).

Assim, durante a vigência das comunidades paleolíticas, a mulher era tida como o símbolo da fertilidade, e em torno de si girava a sexualidade na época. Já Durante a Antiguidade Clássica Grega muda-se a o contexto cultural e conseqüentemente a configuração da sexualidade, haja vista que agora há predomínio do exagero no embate das forças naturais na busca da satisfação completa, no que se refere a ingestão de bebida, comida e a atividade sexual.[...] leis ecoavam a existência desses três grandes apetites fundamentais à bebida, alimento e a geração: todos três são fortes, imperiosos, ardentes, mas, sobretudo o terceiro, apesar de ser o último a despertar é o mais vivo de nossos amores.(FOUCAULT, 1984,p.48).

É importante ressaltar, que em Esparta, uma importante cidade da Grécia, a educação era voltada para a formação de rijos soldados guerreiros “o homem tinha um jovem que o acompanhava nas guerras. A sexualidade estava voltada ao grande homem que era merecedor de um jovem companheiro, essa relação era marcada pela amizade, gratidão, lealdade e fidelidade”. (NUNES,1987,p.3). Neste contexto, surge as praticas homossexuais que são utilizadas para estreitar os laços afetivos entre os guerreiros durante as batalhas.

Conforme Nunes (1987), em Roma a orgia fazia parte de seu cotidiano, não haviam regras nem limites ao prazer corpóreo. Para tanto, segundo Dacroce (2011), as condutas foram condicionadas às normativas do Estado, que controlava as relações sexuais dos cidadãos, as relações homossexuais permaneciam, mas tinham regras específicas. Conforme Loiola (2006), os homens poderiam se casar por volta de vinte e cinco anos para constituir uma família, visto que este não era bem visto sendo amante apenas de rapazes.

O Cristianismo surge para contestar as práticas adotadas pelos gregos e romanos, portanto

O cristianismo traz a castidade como símbolo máximo, aparece para apagar da história o liberalismo sexual romano. José é casto, Maria é virgem e Jesus é o homem livre dos pecados humanos. Na era medieval, o corpo é o pecado. A sexualidade tinha de ser contida e controlada. No final do século VII, tudo sobre sexo é proibido. Sexo é o próprio demônio e deveria ser punido. Todos

aqueles que geravam tentação deveriam ser queimados. Essa tortura partiu da Igreja, pois o Estado era subjugado às crenças religiosas. (FOUCAULT,1984,p.2)

Assim, com o advento do Cristianismo a igreja cristã passa a controlar a sociedade, determinando as regras e condenando tudo que estivesse fora de suas determinações, no que diz respeito a sexualidade.

Para tanto, Segal (1997), afirma que à centralidade que a sexualidade assume na representação do corpo é um conceito moderno. Para o autor,

A íntima relação entre a biologia e sexualidade permaneceu por muito tempo não questionada, para em seguida ser trazida à tona, através do argumento de que é principalmente no corpo que se inscrevem as marcas da cultura, as distinções sociais, raciais e de gênero. (SEGAL,apud,SABAT,1999,p.244)

No século XX, com as contribuições da Psicologia, surge Sigmund Freud (1978), que demonstrou a importância da sexualidade humana através de seus estudos, o qual gerou muita polêmica na sociedade, visto que defendeu a tese, que a vida das pessoas tem como estímulo motivador a energia sexual, no qual ele denominou de libido.

Percebe-se que as manifestações da sexualidade ao longo da história, estão sujeitas as transformações. Transformações estas, marcadas pelas mudanças no contexto social, político e econômico que modificam a sua maneira de ser percebida, pois como foi visto acima, ela é intrínseca a vida cultural, portanto podemos encontrá-la sendo entendida e, por isso vivenciada, de várias formas e em diversos momentos da história humana.

3- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação dos educadores que atuarão na educação básica tem sido um dos principais pontos de discussão no campo educacional. Essa preocupação acentuou-se a partir dos anos 90, quando a LDB, em seu Título IV, trata a formação dos profissionais da educação, afirmando em seu artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, oferecida em ensino médio, na modalidade normal.

Assim, a formação inicial passa a ocupar lugar de destaque nos projetos educacionais, sendo um fator importante para o exercício da docência, uma vez que na formação o educador amplia sua visão sobre a atividade educacional, passando a vê-la como resultado de um aprendizado teórico.

Neste sentido, Carvalho (2007) afirma que os professores que não receberam formação diretiva para atuar na docência ficam a margem das informações, fato que infere limitações da realidade da práxis pedagógica e os reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

A formação inicial, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético. (PERRENOUD, 2002, p.12)

Segundo Perrenoud (2002), a autonomia e responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação e esta capacidade está em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Assim sendo, a figura do profissional reflexivo está no âmago do exercício de uma profissão.

Dessa forma é importante que a formação inicial dos professores seja voltada para a reflexão, visto que em sua rotina diária em sala de aula, precisa ter uma postura crítica mediante as determinadas situações.

Um profissional reflexivo nunca deixa de se “surpreender”, tece vínculos entre o que observa e seus marcos conceituais, sua reflexão apóia-se em leituras, saberes acadêmicos ou profissionais construídos por pesquisadores ou profissionais. Assim, seus conhecimentos, fundados nas ciências da educação, oferecem subsídios importantes para a reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.200)

Conforme Marcondes (2002), existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois consequentemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão *a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações.

Assim Marcondes remete-se a prática reflexiva da seguinte forma:

A prática reflexiva não é uma prática específica nem um componente autônomo do currículo, portanto, não pode estar desvinculada do conjunto da formação como um todo(.....). Assim, a reflexão deve permear todo o enfoque curricular(.....). (MARCONDES, 2002, p.195).

É a partir da reflexão que o professor transforma o fazer pedagógico de forma autônoma, independente de um currículo pronto e acabado, mas um currículo vivo, dinâmico. É o ato de refletir que ressignifica a prática docente, onde esta prática necessita estar embasada em uma teoria ou em várias teorias. É a partir da reflexão que o currículo realmente é materializado no espaço educativo de forma a garantir a função social da educação, a de realmente formar pessoas preparadas a enxergar o mundo e interagir com ele.

4- A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA SEXUALIDADE NA ESCOLA

Diante dos discursos presentes nas escolas sobre a sexualidade considera-se ser necessário, refletir sobre essa temática na formação inicial dos profissionais da educação. Ressalta-se ainda que esta é de suma importância para garantir aos profissionais uma maior segurança para trabalhar o referido tema no contexto escolar.

Nesta perspectiva, Imbernón (2011) afirma que os que participam da formação devem poder beneficiar-se de uma formação qualificada que seja adequada as suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em evolução e que repercute na qualidade do ensino. O mesmo autor ainda acrescenta que a formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular.

Assim, a formação deve “Desenvolver uma reflexão ética, não de modo abstrato, mas sobre casos concretos e sobre dilemas vivenciados pelos participantes”. (Perrenoud,2002, p.172).

Neste sentido, considerando que a sexualidade faz parte da realidade dos adolescentes, sendo um tema que gera conflitos e dúvidas, é importante que a escola, diante de sua função social de educar cidadãos para a vida, seja voltada para um trabalho que proporcione a discussão da temática em questão, a sexualidade.

Dessa forma, é de suma importância que o docente esteja preparado teoricamente para lidar com questões referentes às manifestações da sexualidade, uma vez que este assunto pode surgir em meio a rotina de sala de aula.

Para tanto, faz-se necessário que professor esteja apto e preparado para abordar o tema em questão e assim ressignificar sua práxis docente. Conforme Figueiró (2006), para que se tenha sucesso na implantação da Educação sexual nas escolas, é necessário que ocorra um envolvimento serio dos profissionais da Educação , para que a temática seja inserida de forma qualitativa e igualitária. Neto (2006), afirma que é muito difícil para um professor de Ciências e Biologia trabalhar com a Educação Sexual, ainda mais quando esta distante na sua formação inicial.

Segundo Pereira (1996), a função de preparação de professores para trabalhar com os níveis básicos da educação tem sido deixada de lado pelas universidades, que procuram afastar-se dessa função. Esse fato provavelmente levará a criação de uma enorme distancia entre o nível básico e o nível superior.

De acordo com FURLAN (2007), é fundamental investigar a Educação Sexual pensada e praticada no espaço escolar pelos profissionais da educação, sobretudo no que diz respeito formação destes profissionais, se estão preparados para desenvolver trabalhos associados à sexualidade no cotidiano.” A orientação sexual supõe uma sistematização do trabalho com os educadores(...) implantar o trabalho é muito difícil sem apoio técnico aos educadores” (EGYPTO, 2003, p. 24)

(...) os educadores não estão recebendo a formação adequada para desenvolver ações para uma nova Educação sexual. Existe uma contradição na inserção desta temática nos currículos escolares, pois essa não está inserida no currículo dos cursos de licenciatura. (BONFIM ,2009,p.26)

Diante desse contexto, percebe-se que a formação inicial do professor de Ciências e/ou Biologia exerce um papel fundamental no sentido de subsidiar a prática docente, uma vez que nesta práxis permeiam eixos temáticos como aparelho reprodutor humano, doenças sexualmente transmissíveis, desenvolvimento humano que se relacionam ao tema transversal, a sexualidade, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deixem claro que estes temas também podem ser trabalhados nas demais disciplinas do currículo

Sabe-se que, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB,(Lei Federal nº.9.394), que definiu a introdução das questões relacionadas à orientação sexual nos currículos escolares do Brasil.

A partir dessa Lei o Ministério da Educação e do Desporto lançou os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde se destaca a importância da escola em abordar, em seus currículos escolares, temas relacionados a sexualidade.

Desta forma, os PCN's, por meio do tema transversal orientação sexual, vem confirmar a necessidade do tema em questão ser trabalhado pelo professor em sala de aula. “É inegável o avanço na legislação, que passa a assumir a importância da inserção em todas as escolas brasileiras, “do Oiapoque ao Chui”, de temas como orientação sexual”. (ARAÚJO,2003,p.40)

Dessa forma, no currículo escolar deverá contemplar temas que se referem a sexualidade, visto que:

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. (BRASILMEC 1997).

Percebe-se então, que a escola a partir da LDB nº.9.394/96, passa a desempenhar um papel importante na educação sexual dos alunos, e esta deve proporcionar discussões sobre a temática. “Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-dia.” (ARAÚJO,2006,p.28).

Assim, a escola deve promover debates sobre gravidez indesejada, abuso sexual, métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, pois estes são temas que compõem o universo dos adolescentes, portanto, devem ser esclarecidos para a prevenção de eventuais problemas.

Neste sentido, a escola passa a ser um ambiente importante para a construção de uma vida sexual plena e saudável,” a escola é o espaço também de crítica sobre a sexualidade estabelecida e o laboratório das novas significações e vivências”.(NUNES, 1997,p.27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os PCN's, com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e

pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

Assim, é impossível separar a escola das discussões sobre sexualidade, pois pelo que foi dito falar dessa temática no ambiente escolar torna-se imprescindível, visto que a escola é o espaço por excelência de reflexão dos adolescentes onde estes buscam respostas acerca dos vários temas, dentre os quais a sexualidade, que nessa fase da vida suscita as mais variadas dúvidas e inseguranças.

Portanto, é importante que os professores que trabalham com as disciplinas ciências e biologia tenham uma preparação pedagógica que lhes forneça o cabedal necessário para que transforme o ambiente escolar num local que promova os debates democráticos, necessários ao aprofundamento das temáticas que envolvem a sexualidade. Portanto, o professor deve estar teoricamente preparado a conduzir o processo de reflexão para que possibilite aos alunos uma maior autonomia e segurança no que se refere a sua própria sexualidade.

Assim, percebe-se a importância da formação inicial dos professores do curso de Ciências e Biologia para a Educação Básica, uma vez que é em sua formação que deverão adquirir conhecimentos teóricos práticos em relação ao tema sexualidade. Para tanto, as propostas curriculares do curso de Biologia devem incluir conteúdos que contemplem temas relacionados à sexualidade, e assim, subsidiar a prática docente do futuro profissional da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BONFIM, C. R de S. **Educação Sexual e Formação de Professores de Ciências Biológicas**:contradições, limites e possibilidades. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**:Pluralidade Cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes de Educação Nacional.

CANDAU, MOREIRA, Antônio Flávio [et al]. **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997 Vera Maria (org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CARVALHO, A. **Gestão do conhecimento**: uma visão transdisciplinar no contexto empresarial. CEETEPS. Rio Janeiro, 2007.

DRACOCE, Marlete. **Orientação Sexual nas Escolas Públicas Municipais de Sinop Mato Grosso**: Análise das Práticas Pedagógicas dos docentes nas 6ª séries do Ensino Fundamental. Asunción- Paraguai, 2011.

EGYPTO, Antônio Carlos. **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual. In: _____. **Formação de Educadores Sexuais, adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1984. v.1

_____. **História da Sexualidade I**. A vontade do saber .Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREUD, Sigmund . **Cinco lições de psicanálise. A historia do movimento psicanalítico. O futuro de uma ilusão. O mal estar na civilização**. Esboço de psicanálise/Sgmund Freud, seleção de textos de Jaime Salomão: tradução de Durval Marcondes... (et al.). São Paulo: Abril cultural, 1978.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GARRIDO, Selma. **O Estágio na Formação de Professor**: unidade teoria e prática? – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9ªed. São Paulo:Cortez,2011.

KUPSTAS, Márcia (org.). **Comportamento sexual em debate**. São Paulo: Moderna, 2000.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 350f. Tese(Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LOIOLA, Luis. **Diversidade sexual**: Perspectivas Educacionais (vol.I). Fortaleza: UFC, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio [et al]. **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papyrus, 1987.

PEREIRA, J.E.D. **A formação de professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões.** In: Anais Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. IX ENDIPE. São Paulo: 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica** – Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETE, Claudino. **Didática Geral.** 24.ed.São Paulo: Ática,2010.
Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professor/[Organizadores, Dalva E, Gonçalves Rosa, Maria Amélia Franco. [et al.]. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SABAT, R. **Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade.** In: HERON, S.(org.) Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Aproximação ao conceito de currículo.** In: _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

SILVA, R. C. P.; NETO, J. M. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas.** **Ciência e Educação**, v. 12, n.2, p.185-197, 2006.

A literatura contra as drogas²⁹: resultados de uma pesquisa de campo

Alvaro Carvalho Dias da Silva³⁰

RESUMO

A presente análise tem pretensão exclusiva, apresentar dados relevantes acerca de pesquisa de Mestrado desenvolvida durante o curso de Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción-Paraguai, onde este traz como fundamento a leitura como ferramenta de prevenção e conscientização ao uso de drogas, descrevendo assim, a partir desta perspectiva, o importante papel que a escola ocupa na “luta” no combate às drogas, dando uma interface mais ampla à função pedagógica da educação, observando-a como agente de transformação social, possibilitando aos co-participes do processo de aprendizagem a oportunidade de pensar, refletir e agir com autonomia diante dos problemas que a sociedade nos impõe.

Palavras-chave: leitura. prevenção e conscientização. drogas. escola.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas circunstâncias atuais, onde o tráfico e consumo de drogas vem tomando conta de grande parcela do bem estar público e social, causando danos quase irreversíveis nos centros urbanos periféricos da sociedade, a Escola como agente da transformação numa administração que visa à construção da cidadania, tem por obrigação sócio-ideológica procurar meios que impeçam a expansão do envolvimento de seus educandos neste cenário caótico e paradoxal.

As drogas representam hoje, uma das questões que mais afligem a sociedade contemporânea, sendo que, em escala mundial, constituem-se numa ameaça à estabilidade das estruturas e valores econômicos, políticos, sociais e culturais de uma nação. Observamos que diariamente a situação avança como uma epidemia, numa demonstração de doença terminal para os envolvidos, provocando um amplo crescimento da criminalização de pequeno porte, ou seja, inúmeros assaltos e assassinatos que tem como conseqüência a dependência química dos agentes envolvidos. Sendo este avanço não apenas em camadas periféricas da sociedade como pensavam os órgãos governamentais, mas o uso de drogas afeta todos os grupos sociais, independente de classe sócio-econômica, idade e sexo, espalhando-se sem fronteiras pelos diversos espaços geográficos.

Dentro deste prisma, associar educação e prevenção ao uso de drogas é um enfoque relativamente recente. Estudos históricos nos mostram e (Abramovay e Castro, 2002; Labate, 2008; Baptista Neto, 2009) apontam que, somente após a Segunda Guerra Mundial, a área da educação passou a integrar-se de forma mais ativa em busca de uma solução para o aumento do uso abusivo dessas substâncias. Porém nos primeiros esforços era padronizado a ideia de que persuadir o “não às drogas”, através de uma metodologia de exposição do medo dos efeitos maléficos das drogas seria o suficiente. Porém a experiência demonstrou sua ineficácia, ficou constatado que, as informações dadas de forma não-planejada e repressiva, provocam ao invés do esperado o oposto, estimula a curiosidade dos jovens.

É neste ponto que emerge outro objetivo deste estudo, que seria a importância da escola como meio essencial na luta contra as drogas. Visando estabelecer a necessidade do engajamento de políticas de prevenção no contexto escolar, já que a informação através de palestras dinâmicas, leituras de reflexão, mobilização grupal, diálogo constante, tentaria fazer valer o dito que é “informando que se educa”, fazendo

compreender o papel da educação como prática da liberdade, que estimule a reflexão crítica e social dos co-participes no processo de aprendizagem (Ribeiro, 2005; Freire, 1996).

De certo modo, não se faz necessário uma ampla justificativa para o empreendimento de tal empenho, já que é parte integrante das normas que viabilizam a educação em nosso país – LDB –, que esta, busque adequar um projeto que sirva para a construção pessoal de cada integrante do processo de ensino-aprendizagem, fazendo valer uma Gestão Democrática para fins de formação ideológica cumprindo o papel político da educação, que seria a construção da cidadania plena³¹.

Para melhor entender a necessidade de uma educação voltada para construção cívica do cidadão, foi proposto descrever em linhas gerais como deveria ser o método educativo mais adequado tomando como base Paulo Freire e outros estudos da área (Piaget, 1984; Kuenzer,2003; Chiappine, 1998) compreendendo assim os fundamentos da educação e sua intencionalidade social, sendo através deste ponto apresentada a proposta de uma educação preventiva ao abuso de drogas, fornecendo aos estudantes subsídios que os ajudem nas decisões acerca da problemática em questão através de incentivo a leitura específica (Silva, 2011; Naveira,2007).

Por fim, a partir de leitura desenvolvida, refletir sobre a relevância que estas abordando a temática das drogas proporcionam reflexão e conscientização entre os alunos. E para alcançar uma visão mais geral dentro desta perspectiva, buscou analisar o ponto de vista dos educandos no ambiente familiar e escolar e seus conhecimentos prévios sobre o assunto, identificando, através da visão do público alvo da pesquisa e bibliografia levantada, como a falta de leitura e informação pode levar jovens a entrarem no caminho das drogas.

Fortalecendo assim, a utopia educacional como valor transformador da sociedade acima de suas contradições. Onde defender a liberdade e as possibilidades de todos os seres humanos significa criar condições para exercê-las, como chama a atenção Bobbio (1993) quando descreve que na sociedade ocidental “existe uma falta de liberdade mais fundamental, mais radical e objetiva, a falta de liberdade como submissa ao aparato produtivo e ideológico, que conduz não só a mercantilização do trabalho e da vida humana, como de todas as ações realizadas pelos cidadãos” (p.143).

Assim não basta prepararmos nossos jovens para o mercado de trabalho, mas procurar meios que desenvolvam um método eficaz na construção de uma consciência crítica, que é pré-requisito e função social da Escola. A consciência de superar os

fatores problematizadores que minam a sociedade atual, possibilitando o compromisso de enquanto parte da comunidade escolar e agente dessa transformação, tomando como base o *paradigma descritivo ecológico*³² aqui utilizado (Pelizzoli, 1999), abraçar a função de construir um mundo mais humano, solidário e ético para o bem estar de todos.

Diante disso, nosso problema é verificar se a leitura de material complementar sobre as drogas é um instrumento útil para o aumento da conscientização dos jovens contra as drogas? Deixando claro que este não é o único caminho para amenizar seus danos no contexto social, mas uma alternativa que poderá fortalecer e engajar-se a esta luta. Onde emerge nesta pesquisa, a necessidade da formação de leitores como uma das reais necessidades para a formação plena do indivíduo, este, tornando-se mais crítico e reflexivo, deixando de ser uma mera peça no mundo, para ser protagonista de suas histórias (Freire, 1987). Tendo como objetivo principal do estudo o de analisar a importância da leitura abordando a temática das drogas na escola como construção desse cidadão mais reflexivo ajudando-o na conscientização acerca da problemática das drogas, visando estabelecer esta metodologia alternativa como uma ferramenta que possa auxiliar no contexto social existente.

Sendo assim, será apresentado como desenvolvimento desta pesquisa dados relevantes obtidos no decorrer deste estudo, transcorrendo junto a estes, comentários e confirmações da literatura consultada para poder assim confirmar a hipótese que a leitura pode ser uma ferramenta essencial na prevenção contra as drogas.

Foi trabalhado como problema de pesquisa o seguinte questionamento: "A leitura de material complementar sobre drogas é um instrumento útil para o aumento da conscientização dos jovens contra as drogas?", onde para alcançar esta resposta foi traçado como Objetivo Geral deste estudo "Analisar a importância da leitura abordando as drogas na escola como construção do cidadão mais reflexivo ajudando-o na conscientização acerca da problemática das drogas".

Então sobre os seguintes pressupostos, buscou-se no presente trabalho fundamentar a necessidade de uma nova política pública de combate as drogas, esta não como uma solução definitiva para o problema, mas uma alternativa que busca engajar a escola no viés preventivo, já que acreditamos que o uso de drogas pode ser descrito como falta de consciência ou informação adequada. Tornando a prevenção mediada pela educação, uma forma significativa para deter o crescente envolvimento dos jovens ao uso indevido de drogas, principalmente por vermos a escola como o ambiente de maior

socialização entre indivíduos, concretizando assim, durante a vida escolar, um arsenal cognitivo que supere o conturbado período da adolescência, dando um norte ao educando diante de suas escolhas.

2.DESENVOLVENDO E CONHECENDO O TEMA

A investigação se procedeu no sentido de verificar o conhecimento prévio dos educandos acerca da problemática das drogas, e conseqüentemente a influência do livro “O triste percurso dos usuários” na opinião destes estudantes sobre o assunto. Tomando como ponto de partida o incentivo e apoio que este tem em casa e na escola sobre o problema em questão.

Para a análise quantitativa, os dados obtidos foram coletados e tabulados nos gráficos abaixo. Acreditou-se que através dos gráficos, pode-se mostrar claramente a aquisição de uma consciência mais reflexiva entre os educandos no processo de ensino aprendizagem. Sendo a partir desses gráficos e da literatura consultada nesta pesquisa, que chegamos a perspectiva que a **hipótese tem fundamento e se confirma** e os **objetivos traçados para esta investigação foram mensurados e confirmados**. Já que o incentivo a leitura através de atividade pedagógica pode sim ser uma alternativa viável para ajudar na luta contra as drogas. Cabe aqui ressaltar que apesar deste ser um caminho para a prevenção e conscientização dos jovens, é apenas uma alternativa e não a solução para o problema, mas uma atividade que vem a somar forças para a ideia da construção de uma educação mais crítica e reflexiva.

O sistema de abordagem da população investigada foi por amostragem, levando em consideração os critérios e técnicas de uma amostra probabilística por conglomerados, já que os estudantes alvo, muitas vezes não se faziam presentes para a análise.

Segue abaixo os resultados que demonstram os dados obtidos nesta pesquisa, onde as questões expostas puderam demonstrar a viabilidade do tema pesquisado:

Questionamento 1 – Tenho uma relação de diálogo com meus pais, sempre converso com eles sobre tudo, e esses já tinham buscado informar-se sobre o perigo das drogas.

Nas respostas obtidas nos dados coletados, vemos que os pais tem uma relação de diálogo com grande maioria dos filhos, onde 57,50% Concordam plenamente com a afirmação e 22,50% Concordam, sendo apenas a minoria de 20% que Discordam ou estão Neutros(sem opinião). Vemos aqui que se procede o que Ribeiro (2005, p.81) nos passa que “a prevenção deveria começar com os pais e ter continuidade com a escola e os pais, e ainda, que os pais poderiam ser mais bem preparados pela própria escola, para abordar o tema com seus filhos”, já que o filhos passam maior parte de suas vidas entre ambos – família e escola – dessa forma, estas deveriam se unir para que a prevenção seja mais coerente, pois como aponta Maluf (et.al., 2002, p.29) “os pais não sabem quando, como e o que falar para seus filhos. A escola pode auxiliá-los fornecendo informações sobre drogas, orientando-os sobre o papel deles na prevenção e dando dicas práticas de atitudes a serem tomadas”.

Questionamento 2 – Tenho conhecimento sobre o habitual uso de drogas em minha cidade, já que muitos consideram as drogas como um veículo de diversão.

Neste ponto obtemos um dado preocupante acerca da problemática em questão, pois muitos jovens acreditam que as drogas não passam de um veículo de diversão. Como expressa os dados acima, onde 57,50% Concorda Plenamente ou apenas Concorda (mais da metade da amostra); Sendo que 25% encontram-se indecisos ou “Neutros”, e apenas 17,50% Discorda Plenamente ou apenas Discorda da afirmação. Aqui percebemos que alguns jovens sem acesso a verdade das informações, acaba acreditando no que testemunha e vê. Aprende a aceitar os velhos argumentos de que “são caretas os que falam mal das drogas”, Tiba (2007, p.37) define este entendimento dos jovens como “informações erradas, sem comprovação científica, que minimizam os prejuízos e maximizam o prazer”.

Questionamento 3 – Já presenciei conhecidos fazendo uso de drogas ilícitas (lança-perfume, cocaína, maconha, crack, etc...).

Para dar ainda maior justificativa a causa, vemos a partir desses dados que o consumo de substância psicoativas fluem de forma clara no convívio social dos jovens. Sendo que 65% dos jovens Concordaram Plenamente ou simplesmente Concordam em já terem visto o uso de drogas por conhecidos. Sendo que 7,50% não quis opinar e apenas 27,50% nunca presenciaram o uso de drogas em seu convívio. Neste caso, nos aponta Normando (2009) que o melhor remédio seria realmente a prevenção, pois

“enquanto não se encontra verdadeiros meios para desestimular o abuso (...) um recurso seria a renovação de bons costumes, da moral, educação e crença. Medidas preventivas, quando constantes, apresentam métodos saudáveis para livras as pessoas do vício” (p.140).

Questionamento 4 – Em tempo livre fora da sala de aula, raramente costumo ter o hábito de ler um livro como passa-tempo, prefiro fazer outras atividades mais significativas.

Ao buscar compreender como anda o hábito da leitura entre os jovens, vemos que esta ainda não ocupou lugar no cotidiano de vários estudantes no Brasil segundo a amostra da pesquisa. Onde 25% Concordam Plenamente e 37,50% Concordam que preferem fazer outras atividades ao invés de ler; Porém 30% Discorda Plenamente ou Discordam da indagação e costumam ler em tempos livre; E 7,50% dos estudantes não opinaram. Quanto a leitura vemos que esta tem poderes de construção pessoal (Naveira, 2007), já que através dessas leitura reflexivas “o adolescente compreendera que o sucesso em tudo o que fizer dependerá da confiança que tiver em si mesmo. Por isso, precisa acreditar em suas reais possibilidades e agir com moderação” (p.28).

Questionamento 5 – Seus pais lêem com frequência, sendo a partir deles que você teve este estímulo e descobriu o mundo da leitura tornando bastante prazerosa pra você.

Quanto a influência dos pais na vida dos filhos estimulando-os ao hábito da leitura, obteve-se que 35% respondeu que Concorda Plenamente e que receberam estes incentivo em casa, e 17,50% também Concordaram; enquanto que 42,50% dos estudantes Discordam ou Discordam Plenamente da afirmação; e 5% dos entrevistados não opinou (Neutros). A influência dos pais como espelhos para os atos dos filhos já é uma hipótese validada por inúmeros pesquisadores (Normando, 2009; Baptista Neto, 2009; Tiba, 2007; Ribeiro, 2005).

Questionamento 6 – É bem certo que não tinha conhecimento aprofundado sobre o tema das drogas até este ser abordado em sala de aula.

Uma das questões mais recentes enrentadas no cotidiano da escola refere-se à utilização e tráfico de drogas, dessa forma “a escola, como instituição educativa privilegiada de socialização de indivíduos, tem sido chamada a mediar tal situação”

(RIBEIRO, 2005, p.15). Neste requisito obteve-se a importância que a escola se faz como mediadora de informação na vida dos educandos, já que 30% Concordam Plenamente e 47,50% Concordam que não tinham conhecimento prévio aprofundado até ser abordado em sala de aula; Apenas 12,50% Discordam ou Discordam Plenamente da afirmação; E ainda obteve a Neutralidade (sem opinião) de 10% dos estudantes. Porém mesmo da relevância do problema, alguns educadores despreparados e descompromissados, “acreditam que este fenômeno das drogas é passageiro, ou então é “assunto de polícia” que com repressão será resolvido” (Normando, 2009, p.226).

Questionamento 7 – Encarava as drogas como sendo uma substância não muito perigosa até certo ponto, seu uso moderado era visto por mim e outros amigos como normal em noites de diversão.

Neste requisito observa-se mais uma vez a necessidade fundamental de ainda mais campanhas contra a problemática em questão, já que ainda 37,50% Concordam e 7,50% Concordam Plenamente que viam as drogas como mero instrumento de diversão não entendendo os riscos; Enquanto 22,50% Discordam e 17,50% Discordam Plenamente entendendo a complexidade da situação; 15% dos entrevistados mantiveram-se Neutros (sem opinião).

Questionamento 8 – Até certo ponto de vista, não acreditava que as drogas pudessem causar tantos danos na vida de uma pessoa até ler o livro “O triste percurso dos usuários”.

O fundamento da pesquisa começa a tornar-se ainda mais válido a partir deste ponto, já que a grande maioria dos estudantes (37,50% Concordam Plenamente e 50% Concordam) que até o contato com o livro em questão não acreditavam no potencial destruidor das drogas na vida dos indivíduos; E apenas 5% Discordaram e 7,50% não opinaram (Neutros). Neste ponto vemos a necessidade de uma prevenção voltada para autonomia, pois “o jovem deve ter consciência dos seus atos, fazendo de sua vida um caminho de felicidade e não de arrependimentos, como muitas vezes acontece por causa de decisões precipitadas. O simples fato de ter tido curiosidade de experimentar o caminho das drogas pode levar a um abismo” (Naveira, 2007, p.25).

Questionamento 9 – As campanhas contra as drogas que tinha visto até o contato com o livro não tinha provocado grande impacto na minha opinião sobre as drogas.

Tendo em vista que existem outras campanhas contra as drogas, porém esta muitas vezes acabam não obtendo os resultados previstos ao observarmos o crescente índice de envolvimento com as drogas e os resultados obtidos neste estudos refletem a afirmação, já que 52,50% dos entrevistados Concordam ou Concordam Plenamente que as demais campanhas não foram tão significativas; Enquanto 35% dos estudantes Discordam ou Discordam Plenamente da questão; 12,50% ficaram Neutros (sem opinião). Ribeiro (2005, p.17) nos aponta que “a principal estratégia é a criação do medo”, Tiba (2007) sobre este método que busca inserir no jovem esse sentimento de medo, afirma que “os jovens se caracterizam principalmente pela rebeldia e, naturalmente, são pouco propensos a se deixar influenciar por campanhas comportamentais que eles classificam, em geral, como moralistas” (p.20).

Questionamento 10 – Se um amigo seu chegasse a lhe oferecer drogas hoje, você chegaria a experimentar pela simples curiosidade da aventura no desconhecido.

Reforça-se aqui a idéia que a leitura pode estimular nas decisões, pois ao perguntar aos entrevistados se experimentariam drogas hoje por curiosidade, a grande maioria de 87,50% dos educandos foram concisos em Discordar ou Discordar Plenamente da afirmação; apontado que apenas 5% Concordariam em experimentar e 7,50% preferiram manter-se Neutros (sem opinião). Sabemos que “a curiosidade é inerente ao ser humano (...) é o desejo do ser humano de ver, sentir ou conhecer algo até então desconhecido” (Baptista Neto, 2009, p.102). Na adolescência a curiosidade ganha maior importância, pois o indivíduo conquista maior autonomia para explorar o mundo e novas experiências, sobretudo aquelas proibidas por valores familiares. Nesse momento um sujeito consciente se faz necessário para o não envolvimento com as drogas (NAVEIRA, 2007, RIBEIRO, 2005).

Questionamento 11 – Ocorreu uma grande reflexão acerca do tema após a leitura do livro “O triste percurso dos usuários”, gerando uma forte conscientização acerca do problema.

Os objetivos e hipóteses da pesquisa começam a tomar forma mais significativa, já que os entrevistados responderam que após a leitura do livro em questão este

provocou grande conscientização. 32,50% dos educandos Concordaram Plenamente com a afirmação e 42,50% simplesmente Concordaram, gerando uma perspectiva de 75% positiva quanto a hipótese inicial da pesquisa; Apenas 12,50% dos entrevistados Discordaram ou Discordaram Plenamente da indagação e a mesma porcentagem de 12,50% mantiveram-se Neutros (sem opinião). Dessa forma, concretiza-se aqui uma educação mais cidadã e auto-reflexiva, fazendo os jovens pensarem e serem responsáveis por seu atos, “a ideia de uma participação consciente e voluntária” (Gonçalves, 1994, p.60).

Questionamento 12 – Após a leitura do livro “O triste percurso dos usuários”, posso dizer com convicção e certeza que se chegassem a me oferecer drogas, recusaria sem pensar duas vezes.

Tendo em vista que o ingresso é mais fácil que a saída das drogas (NORMANDO, 2009), faz valer aqui a paráfrase do mesmo pesquisador que a “prevenção é o melhor remédio” (p.222). Assim, as confirmações hipotéticas continuam a se desenhar tomando força na investigação científica em questão. Pois 80% dos estudantes entrevistados afirmaram que Concordam Plenamente ou simplesmente Concordam que a leitura do livro em questão gerou uma conscientização e reflexão influenciando nas suas futuras decisões; Já apenas 10% afirmam que a leitura não teve nenhuma significância em sua vida quanto as suas decisões sobre as drogas; Ainda obteve-se uma Neutralidade (sem opinião) de 10% dos entrevistados.

Questionamento 13 – A Escola é lugar de fundamental importância para levar esta mensagem de conscientização e prevenção acerca do problema das drogas.

Um outro objetivo deste investigação é apontar a Escola como local essencial na luta contra as drogas, junto com a bibliográfica levantada e os dados obtidos observa-se que a lógica tem fundamento, pois 82,50% dos entrevistados Concordam Plenamente ou Concordam com a afirmação; enquanto apenas 12,50% Discordam ou Discordam Plenamente; e 5% mantiveram Neutros (sem opinião). Desta maneira, com o levantamento dos dados obtidos, vemos que a escola se materializa como principal mediadora na luta contra as drogas, entendendo assim a prevenção primária (impedir antes que aconteça o uso) como principal saída pra problemática em questão (Baptista Neto, 2009).

Questionamento 14 – O livro “O triste percurso dos usuários” assim como outras bibliografias que tratem do assunto pode ser realmente utilizado como uma forte ferramenta de conscientização nesta luta de prevenção contra as drogas.

Outro indagação seria a importância da leitura na construção de cidadãos mais críticos e reflexivos na sociedade contemporânea (parte dos objetivos específicos). Nesta perspectiva obteve-se que 45% dos entrevistados Concordam Plenamente na eficaz funcionalidade da leitura e 35% simplesmente Concordam dando ainda mais ênfase na afirmação; Enquanto que apenas 5% Discordam Plenamente e 7,50% Discordam da questão; 7,50% preferiram não opinar (Neutros).

Questionamento 15 – Acredito que a falta de informação sobre as conseqüências das drogas poderia ter influenciado-me a chegar a experimentar drogas por curiosidade.

Quando abordado no início da pesquisa que a falta de informação pode levar jovens a se envolverem com as drogas (Ribeiro, 2005), os dados obtidos apontam que a afirmação tem fundamento. Pois 37,50% dos educandos Concordam e 27,50% Concordam Plenamente; já 12,50% Discorda Plenamente e 17,50% simplesmente Discorda da afirmação; 5% dos entrevistados mantiveram-se Neutros (sem opinião). Tiba (2007, p.202) nos expõe que “a escola tem por obrigação capacitar-se para enfrentar o maior mal evitável do século, as drogas. Queira ou não, seus alunos entrarão em contato com drogas (...) por meio de pessoas que as usam ou com informações que bombardeiam o cotidiano deles. A escola precisa ajudá-los a fortalecer a opinião contrária ao uso”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se claramente que ainda é escasso na área educacional brasileira a tradição de uma educação preventiva, o que não justifica, pois, existe uma demanda social necessária sobre este conhecimento. Durante os primeiros contatos na escola que seria nosso campo de estudo, foi notada uma angústia por parte de alguns professores, coordenadores e até mesmo o diretor do estabelecimento ao serem abordados a respeito do tema, pode-se perceber que praticamente inexistem preparação ou projetos contínuos discutindo o tema da prevenção na escola. Houve vários pedidos de palestras e

orientação, como também uma possibilidade para manter o projeto na referida escola ao observarem os resultados satisfatórios.

Ao tentar encontrar resquícios sobre anteriores projetos contra as drogas na instituição, observa-se que não existe uma produção marcante que descreva práticas concretas sobre a questão, principalmente, relativas à prevenção. Este é um problema não unicamente escolar, mas traz influências diretas para a formação dos professores, já que estes não tiveram preparação acadêmica de como lidar com a temática. Entretanto, a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser, isto é, sua vida e experiência, seus projetos e perspectivas de futuro. É uma conquista que se faz através de esforço pessoal, sendo os mestres apenas auxiliares e orientadores nesse processo.

Esta assertiva vem ao encontro dos fundamentos de uma metodologia “interpretativa ecológica”, pois parte do processo ação e reflexão-crítica da própria prática pedagógica. Onde o professor/dinamizador se insere não de forma imposta, mas através de seu compromisso ético com a sociedade (Freire, 2008).

Percebe-se assim, que tudo faz parte da consciência, ou algo semelhante, de uma questão individual de compromissar-se com a sociedade, porém passar do pensar para o fazer ainda é um dilema em nosso país afirma Naveira (2003). Isto contudo, não nos autoriza a manter-se no comodismo, a não sairmos dos nossos nichos e buscarmos referências que nos conduzam a uma atitude crítica. Igualmente a busca de um referencial ético claro, que consiga perpassar o fio vermelho da história da cultura e pensamento do ocidente capitalista e o seu atual estágio de precipitação desagregadora na pós-modernidade e na “barbárie social”. Isso deve dar-se em conjunção com o acompanhamento concreto aos movimentos de “contracultura”, organizações que lutam em seus diversos campos em torno de um novo paradigma (holístico, ecológico, fraterno, ético-político...). Sendo a participação efetiva e interconectada a grande resposta da crise de nosso tempo.

No que se refere à gestão da escola, promover novos modelos de gerenciamento que favoreçam a participação coletiva e responsável é imprescindível, como criar dentro da escola uma rede de informação e intercâmbio de conhecimentos no campo da prevenção contra o uso indevido de drogas, como o já citado projeto Prevenção, Educação e Droga (PEDDRO), que a UNESCO realiza em conjunto com a Comissão Européia. Atenção especial deve ser dada à educação preventiva, adotando procedimentos que priorizem a abordagem afetiva, a metodologia ativa, vivencial

através da aplicação de leituras conscientes. Educar para o século XXI envolve uma pedagogia fundamentada em três pilares: saber interpretar, reflexão-crítica, ter consciência de seus atos.

Enfim, repensar uma nova concepção de escola, a partir da tese da UNESCO, que defende a combinação dos projetos de prevenção com a construção de uma escola protetora/protegida. Uma escola que esteja voltada á proteção integral do aluno, onde a prevenção ao consumo de drogas seja mais um dos temas incluídos. A cultura de uma escola protetora se faz pelo diálogo, pela discussão de valores, princípios e limites, pela educação com participação, com respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância (Abramovay e Castro, 2002).

Assim cabe mencionar que o presente estudo visou à compreensão dos educandos acerca da problemática. A visão que estes tinham a respeito da educação preventiva na escola, observando como estes dinamizavam seu cotidiano diário e a influência que a cultura das drogas desempenham em suas interpretações, além de como a leitura como ferramenta didático-pedagógica preventiva poderia ajudar num pensamento mais crítico e reflexivo.

Desta forma, ao buscar responder o **problema desta pesquisa** se “A leitura de material complementar sobre drogas é um instrumento útil para o aumento da conscientização dos jovens contra as drogas?”, buscou-se “Analisar a importância da leitura abordando a temática das drogas na escola como construção do cidadão mais reflexivo ajudando-o na conscientização acerca da problemática das drogas”, sendo este segundo o **Objetivo Geral** deste estudo.

Para alcançar nossa meta foram elaboradas a princípio questões que mapeassem a realidade do público alvo tendo em vista os **objetivos específicos** desta pesquisa, onde através do conhecimento prévio dos estudantes sobre as drogas, teve como finalidade primeira o seguinte objetivo: **1) Revelar através do conhecimento prévio dos alunos a necessidade de uma nova política de combate as drogas identificando o importante papel da escola nessa luta.**

Logo em seguida, no segundo bloco de questões, dando ênfase ao objeto geral deste estudo, foram elaboradas questões que objetivaram: **1) Analisar a partir de leitura desenvolvida a relevância que estas leituras abordando as drogas proporcionam reflexão e conscientização entre os alunos; e 2) Identificar na opinião dos alunos se a falta de informação adequada poderia levá-los a entrarem no caminho das drogas.**

Com esse procedimento, tentamos delimitar até que ponto as leituras complementares acerca das drogas contribuiriam para uma educação preventiva.

Analisando os resultados obtidos e fazendo uma ponte com a bibliografia levantada para este estudo, vemos que apesar de existir uma relação de diálogo com a maioria dos pais na contemporaneidade sobre o perigo das drogas, existe uma pequena percentagem que os pais mantêm-se neutros, muitos achando que a melhor saída é não comentar, neste ponto ficaria a cargo da escola alertar mais uma vez a todos e alertar aos que não tiveram apoio familiar necessário. Já que a grande maioria dos dados levantados, apontam que os jovens ainda hoje veem as drogas como um mero veículo de diversão. Onde 65% dos entrevistados já presenciaram o consumo de drogas ilícitas (lança-perfume, maconha, cocaína, crack...) por pessoas próximas.

Quando tentamos verificar o hábito da leitura entre os adolescentes, vemos que esta atividade ainda não ocupa lugar no cotidiano da maioria, ficando claro que a escola em muitos casos não participa da tarefa de formar leitores, ficando dividida na opinião dos estudantes quando perguntados se a escola demonstra preocupação com incentivo a leitura. Ainda sobre a questão obteve-se que cerca de 52% dos pais tem o hábito de ler em casa, acabando a influenciar seus filhos. Segundo Baptista Neto (2009, p.139) “a ausência real dos pais, ou no desempenho de seu papel, tem sido citada como importante fator causador de desajustes que podem levar ao uso de drogas”.

Os dados também apontaram para uma certa estrutura familiar, onde praticamente 70% dos entrevistados afirmam não terem problemas de relacionamento e apoio emocional adequado em casa. Já que especialistas concordam que a estrutura familiar e emocional também é um fator crucial para o envolvimento com as drogas, já que “entre os muitos fatores relacionados ao mal-estar psíquico que contribuem para o uso de drogas, inclusive álcool e tabaco, podemos mencionar: fatores sócio-familiares e ambientais” (Baptista Neto, 2009, p.107)

Decidiu-se em conformidade com a pesquisa, verificar a visão que os jovens têm acerca da educação. Percebemos que o sistema educativo caminha em direção de uma educação de qualidade traçadas pela LDB, porém esta ainda não atingiu as metas pré-estabelecidas caminhando a paços lentos, pois muitos dos jovens que compõem o público da amostra concordam que esta serve apenas para chegar à faculdade e posteriormente ao mercado de trabalho. Contudo, apesar desse impasse, mais de 80% dos entrevistados admitem gostar de freqüentar o ambiente escolar. Desta forma a escola se projeta como ferramenta indispensável na construção formativa da cidadania.

No que tange o foco principal de nossa temática, apenas uma minoria dos educandos, menos de 10% não veem as drogas como um grave problema social, e que só tomaram consciência dos malefícios das drogas quando este foi abordado na escola. Viabilizando a crença que a escola é local essencial para a prevenção. Santos(1997) compartilha esse pensamento quando frisa que, “prevenção na escola significa estar atento ao jovem, abrir um canal de comunicação, valorizá-lo como ser humano, procurando um espaço para que ele aprenda a se valorizar (...)” (pp.84-85).

Ao adentrarmos na importância da leitura como ferramenta pedagógica, foi surpreendente o percentual de alunos que até o momento da leitura não acreditavam que as drogas pudessem realmente causar tanto impacto na vida dos usuários, pois mais de 87% dos entrevistados afirmaram que só tiveram essa consciência após a leitura do livro “O triste percurso dos usuários”, tornando assim justificável tal iniciativa.

Os estudantes também deixaram evidente, que as campanhas anteriores não causaram impacto em suas vidas, dando fundamento ao que Ribeiro (2005, p.90) argumenta que “a escola ainda insiste na concepção repressiva de educação e acredita que, se advertido o aluno estará cumprindo sua cota de responsabilidade”.

Dando ainda maior credibilidade ao projeto de prevenção, praticamente respondendo o **problema inicial da pesquisa**, 90% dos entrevistados responderam que hoje não chegariam a experimentar drogas por curiosidade, reforçando a ideia que a leitura pode estimular nas decisões. E ainda estes declararam que ocorreu grande reflexão acerca do tema após a leitura da obra em questão, **comprovando positivamente nossa hipótese** que leitura complementar ajuda na conscientização e reflexão crítica sobre as drogas.

Quanto a importância de uma educação preventiva, junto em conformidade com a bibliografia consultada e os resultados obtidos em nosso estudo de campo, observou que este é o meio ideal no combate as drogas através de políticas preventiva, sendo este ponto fundamental das Políticas Nacional Antidrogas (PENAD), quando aponta que deve-se “priorizar a prevenção do uso indevido de drogas, por ser a intervenção mais eficaz e de menor custo para a sociedade” (BRASIL, 2001, p.10). Sendo que 82% do público alvo também compartilha desse principio, pois deixaram registrado que o ambiente escolar é lugar essencial para levar a mensagem de conscientização acerca do problema das drogas.

Diante do que foi exposto até aqui, constatou-se diante de análise bibliográfica e pesquisa de campo o **Objetivo Geral** que, tanto a obra objeto deste estudo, assim como

outras que tragam uma reflexão-crítica e social podem ser realmente uma alternativa que gera consciência. Podendo constatar **hipótese positiva ao nosso problema**, já que a falta de informação pode ser influencia decisiva para que mais jovens cheguem a experimentar substâncias ilícitas. Dando ênfase no princípio que expressa Ribeiro (2005) que *é informando que se educa*, lema da pedagogia libertadora defendida em sua obra.

É importante destacar que apesar da escassez de políticas preventiva nas escolas, em passado recente – 1998, o Brasil elaborou nova legislação e estruturou o Sistema Nacional Antidrogas, este resultou na criação da SENAD re-elaborando nova metas na luta contra as drogas. Nestes tempos, têm sido realizados inúmeros eventos, publicações, portal na internet, pesquisas, serviço de orientação, o que demonstra avanços nas políticas públicas de prevenção ao abuso de drogas.

Entretanto, todas estas conquistas alcançam pouco nas escolas, algumas vezes não culpa unicamente dos gestores das instituições, pois é premeditado a necessidade de mobilização governamental para os recursos financeiros. Acredito que somente uma vontade política a ser manifestada em ações concretas possa incrementar nos municípios medidas mais ágeis. É consenso que a escola seja lugar privilegiado para intervenções educacionais, porém sem o compromisso de todos os agentes envolvidos pouco poderá ser feito.

Finalmente, a presente dissertação não pretende abranger todos os aspectos referentes às drogas e a prevenção, mas sustenta-se na perspectiva que a escola deve ser vista como um local dirigido não só para a educação como também para a prevenção, pois esta quando ocorrida em meio escolar tem inúmeras vantagens, como o fato de a escola ser um dos principais agentes de socialização. Embora a intervenção aqui desenvolvida no projeto intitulado “Literatura contra as drogas” tenha sido basicamente experimental e de curta duração, resultados encorajadores foram alcançados. Por esse motivo, é desejado que tais resultados possam abrir outras perspectivas de estudo em prevenção ao abuso de drogas, de forma que a educação preventiva seja fortalecida como um dos alicerces de uma rede de proteção social a favor da vida.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam. Et CASTRO, Mary. **Drogas nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria do Estado dos Direitos

Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Sena, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BAPTISTA NETO, Francisco. **Drogas: por que as pessoas usam? É possível prevenir?**. 1.ed. Florianópolis: Insular, 2009.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UNB, 1993.

BRASIL. **Política Nacional Antidrogas**. Brasília: Presidência da República, Gabinete de Segurança Institucional, Secretaria Nacional Antidrogas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 27^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MALUF, Daniela Pinotti. [et al.] **Drogas: prevenção e tratamento – o que você queria saber e não tinha coragem de perguntar**. São Paulo: Editora CL-A Culturall, 2002.

NAVEIRA, Raquel. *Literatura e Drogas: e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Razão cultural, 2007.

NORMANDO, José Hernan. **Drogas, por quê?**. 1.ed. Fortaleza: Grafimagem, 2009.

PELIZZOLI, M.L. **A emergência do Paradigma Ecológico – reflexões ético-filosóficas para o século XXI**. 2.ed. São Paulo: Vozes, 2004.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

RIBEIRO, Wânier. *Drogas na Escola: Prevenir Educando*. São Paulo: Annablume, 2005.

SANTOS, Rosa Maria Silvestre. **Prevenção de drogas na escola: uma abordagem psicodramática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SILVA, Alvaro Carvalho Dias. *O triste percurso dos usuários*. 1.ed. Curitiba: Prottexto, 2011.

TIBA, Içami. **Juventude e Drogas: Anjos caídos – Para pais e educadores**. São Paulo: Integrare, 2007.

¹ Termo utilizado para referir-se aos alunos que entram na jornada de iniciação científica como pesquisadores.

² Professor e pesquisador vinculado a equipe da Assessoria Educacional CARDAN (Faculdade Dr. Carlindo Dantas-Caicó/RN); Doutorando em Filosofia da educação e docência Teológica; Mestrado em Ciências da Educação; Pós-graduado nas áreas de Psicopedagogia e Metodologia do ensino de História e Geografia; Graduado em Licenciatura Plena em História e graduando em Pedagogia.

³ Mestrando em Docência da Educação Brasileira – Faculdade de Ciências Humanas – Sapiens; Graduado em Letras – Faculdades Integradas de Patos - FIP.

⁴ Expressão utilizada para referenciar o latim como língua veicular da religião católica.

⁵ eunice2075@hotmail.com

⁶ Licenciada em Pedagogia e Matemática (UVA); Ciências Naturais (UFPB). Pós-graduada em Psicopedagogia (FESC). Pós-graduanda em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (UEPB). Mestranda em Docência da Educação Brasileira (FAC Norte).

⁷ Mestrando em Docência da Educação Brasileira na Sapiens – Caicó – RN . Email: albertinojp@hotmail.com

⁸ Segundo Cottingham (1995, p.138) a compreensão de ideia, em Descartes, “pode ser considerada, ou do ponto de vista psicológico, com uma certa modificação na consciência, ou do ponto de vista de seu conteúdo representacional”.

⁹ O termo ideia, para o conhecimento Ocidental, tem sua base no grego - (transliterado – ideia) que pode significar FORMA. Junto ao latim, designa aquilo que permite entender a forma de uma coisa, para além da coisa existente em si.

¹⁰ Segundo Japiassú (2006, p.181), para Descartes, matéria é entendida “sem a substância, reduzindo o mundo material a propriedades geométricas do espaço. A matéria é aquilo que ocupa espaço”.

¹¹ Expressão *latina*: posterior à experiência – que é estabelecido e afirmado em virtude da experiência.

¹² Expressão *latina*: anterior à experiência – que é logicamente à experiência e dela independe.

¹³ Mestranda em Docência da Educação Brasileira-SAPIENS/2014; Bacharel em serviço social-UNITINES/2007; Graduação em pedagogia- UERN/2014; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional- FLATED/ 2013.

¹⁴ Mestranda em Docência da Educação Brasileira; Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia; Graduanda em Licenciatura em Física; E-mail jailmajj@yahoo.com.br.

¹⁵ Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Atlântico. Professor de História do Colégio Diocesano Seridoense e do Externato Santa Clara. E-mail: joaldodantas@bol.com.br.

¹⁶ Luiz Marcelino de Oliveira é professor do Município de Marizópolis- PB e Coordenador pedagógico no Município de vieirópolis- PB.

¹⁷ Aluna do Programa de Mestrado em docência Brasileira – (MT.edb) cris.eudes@hotmail.com

¹⁸ Aluna do Programa de Mestrado em docência Brasileira – (MT.edb) petrucyafracao@hotmail.com

¹⁹ Aluna do Programa de Mestrado em docência Brasileira – (MT.edb) irineidebraga@msn.com

²⁰ Graduada em Pedagogia (FAIBRA) - dasdores.f.bd@gmail.com

²¹ rosangela-pv@hotmail.com

²² Mestranda em Docência da Educação Brasileira; Pós-graduada em Supervisão, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica; Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Ciências.

E-mail ralydiana@hotmail.com

²³ Pedagoga, Pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar, da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Pólo Mossoró. Mossoró/RN, 2012, Mestranda em Docência na Educação pela SAPIENS

²⁴ Mestrando em Educação Profissional. Pós-graduado em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela Universidade FIP- Faculdade Integrada de Patos; Pós-graduada em Coordenação e gestão Escolar pela FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe. E-mail do autor: suelydechico@hotmail.com.

²⁵ Mestrando em Docência da Educação Brasileira – SAPIENS Faculdade de Ciências Humanas – Campina Grande / PB – tulioacari@yahoo.com.br

²⁶ Entrevista concedida por Alice dos Anjos Dantas Cortês, realizada em 07/05/2009.

²⁷ Alana Borges Lins - Professora de Língua Inglesa do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. Aluna do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Inclusiva da Faculdade do Noroeste de Minas.

²⁸ Licenciada Plena em Biologia. Professora de Biologia do Colégio Estadual de Ensino Médio Frei Constâncio. Pós-Graduada no Ensino de Biologia da FAEIB. celenecati@gmail.com

²⁹ Saiba mais: SILVA, Alvaro Carvalho Dias da. **Literatura contra as drogas: uma proposta a prevenção**. 1.ed. São Paulo: DigitalBooks Editora, 2013.

³⁰ Doutorando em Filosofia da educação teológica; Mestrado em Ciências da educação; Pós-graduado nas áreas de Psicopedagogia Institucional e Metodologia do Ensino de História e Geografia; Graduated em Licenciatura Plena em História e em Pedagogia; Autor dos livros "O triste percurso dos usuários" e "Literatura contra as drogas: uma proposta a prevenção", publicados respectivamente pela Editora Protex (2011) e DigitalBooks Editora (2013). aci.alvaro@gmail.com

³¹ No Brasil o termo Cidadania plena é ter consciência de direitos e deveres. Não somente conhecer os direitos e deveres, mas também distingui-los e respeitá-los. Vivenciá-los no dia a dia. Oferecer ao outro a

mesma liberdade que busca para si. Viver em equilíbrio, respeitando o planeta como nossa casa e que deverá ser a casa dos que ainda virão. Possibilitar a sustentabilidade da vida para gerações futuras.

³² Saiba mais: Pelizzoli, M.L. *A emergência do Paradigma Ecológico – reflexões ético-filosóficas para o século XXI*. 2.ed.São Paulo: Vozes, 1999.