

Éverton Reis Quevedo
Eliane Rosa Pereira de Moura

(Orgs.)

EDUCAÇÃO

práticas pedagógicas, aprendizagens e vivências





Neste período pandêmico, muitas foram as reflexões e revisões que realizamos em nossas vidas. Para o nosso caso, em algum momento, voltamos o olhar para, inclusive, nossas produções acadêmicas. Ao remexermos nossas estantes e gavetas acabamos por revisitar obras das quais participamos e que guardávamos com carinho. Nesse processo, retomamos contatos e nos aproximamos mais uma vez de pessoas com quem trocamos experiências e que produziram materiais significativos no campo da educação. São textos cuja temática sempre atual nos convidou a olhar nova e lentamente para antigas inquietações. Mas este também foi um período de novas construções. Novos parceiros de trabalho e, principalmente, novos educadores cruzaram nossos caminhos. Nesse sentido, esta obra cresceu ainda mais. Assim, este livro é formado por trabalhos de antigos e novos parceiros nessa trajetória fantástica que é a Educação e a possibilidade de aprender ao longo da vida!



editora *fi*.org



EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, APRENDIZAGENS E VIVÊNCIAS

Organizadores

Éverton Reis Quevedo
Eliane Rosa Pereira de Moura



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

QUEVEDO, Éverton Reis; MOURA, Eliane Rosa Pereira de (Orgs.)

Educação: práticas pedagógicas, aprendizagens e vivências [recurso eletrônico] / Éverton Reis Quevedo; Eliane Rosa Pereira de Moura (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

225 p.

ISBN: 978-65-5917-513-0

DOI: 10.22350/9786559175130

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Práticas pedagógicas; 2. Aprendizagens; 3. Vivências; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

11

PREFÁCIO

Sebastião Alaertes Bueno de Camargo

12

1

14

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O RECONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DA CIÊNCIA

Eliane Rosa Pereira de Moura

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar a complexidade de fatores envolvidos na produção e na leitura de textos de divulgação científica (doravante textos DC) para que se garanta compreensão da ciência desde o início da escolarização. O corpus da pesquisa é constituído por textos DC veiculados pela revista *Ciência Hoje* on-line. A metodologia utilizada está baseada na teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau (2008). A análise se centra não só no modelo de competência da linguagem idealizado pelo linguísta, mas também nas características do contrato de comunicação em que se situam os textos estudados. Assim, foi possível compreender que a leitura de textos DC depende de um conjunto de estratégias de reconhecimento de que o leitor desses textos precisa dispor para a produção do sentido. O estudo permitiu fundamentar a crítica de que a dimensão linguística da alfabetização científica requer muito mais do que o domínio de um vocabulário básico da ciência e que a escola tem papel fundamental neste processo. A relevância deste estudo está em contribuir, no que diz respeito à linguagem, tanto para a leitura de textos DC quanto para o cumprimento das orientações dos PCNs para o ensino da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização científica – divulgação científica – competência de linguagem – contrato de comunicação – estratégia

2

48

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Classi Barths

RESUMO: Este texto tem por objetivo registrar e analisar as experiências relativas a ações educativas desenvolvidas fora da escola regular. Entre os objetivos de nossa proposta, está apontar as causas e consequências que levam o aluno à situação de vulnerabilidade social, analisar os saberes adquiridos no processo de vivência destes indivíduos e avaliar a finalidade destes espaços não escolares na vida dos educandos. Nosso objeto de estudo é o Centro Social Marista Mário Quintana de Gravataí. Esta instituição atende crianças e adolescentes de seis a quinze anos de idade, no turno inverso à escola regular. A criança ou adolescente que frequenta este espaço não escolar, o usuário, expande seus conhecimentos através da educação não formal. Este espaço contribui na formação do indivíduo para à cidadania e sua emancipação social. Assim, nos propomos analisar/averiguar como os espaços não escolares auxiliam no aprendizado do aluno na escola regular. Para tanto a metodologia utilizada para este artigo, baseou-se na pesquisa qualitativa através de instrumentos de coleta de dados como entrevistas e observações. Também nos interessa saber como está o comportamento com a comunidade escolar e seu entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; família; convivência; usuário; vulnerabilidade.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA EM JESUS CRISTO E PAULO FREIRE COMO PROPOSTA PARA O ENSINO

Daniel Silva dos Reis

RESUMO: Partindo do pressuposto que sem a educação as pessoas não mudam e, a partir daí a sociedade se transforma, Freire pontua que a educação sozinha não transforma. Neste sentido, entre tantos outros, o ato de educar não deve estar restrito apenas as problemáticas da sala de aula. Este artigo, baseado nos princípios pedagógicos cristão e freiriano, objetiva contribuir com uma pesquisa centrada no método da pergunta, praticado pelos ilustres mestres Jesus Cristo e Paulo Freire. Para nortear com significados e aplicações o tema em curso, destaca-se com relevância a pergunta de pesquisa: "Em que medida a pedagogia da pergunta em Paulo Freire está relacionada com o modo de ensinar de Jesus Cristo?" Através de uma análise séria, crítica e criativa, salientam-se os caminhos percorridos por estes mestres, bem como a percepção de suas práticas, concepções, abordagens e principalmente o olhar educador que tinham frente aos desafios da época. Fica evidenciado através dos pressupostos, o envolvimento efetivo de ambas docências, seja pelas suas ações pedagógicas ou por suas reivindicações pela democratização educativa, com o objetivo de propiciar a todos o direito ao ensino com equidade. Outro fato que merece atenção, é a valorização do educando enquanto sujeito no processo ensino e aprendizagem e seu papel de agente transformador do mundo. A partir destes olhares, busca-se como objetivo geral, relacionar a contribuição entre as pedagogias cristã e freireana, através do método da pergunta. Vale a pena lembrar que mesmo não tendo uma familiaridade profunda das ações e da história destes mestres, os educadores vigentes, atuam sob suas influências, incorporando em suas práticas docentes, as ações pedagógicas que estes pensadores ensinaram e exerceram.

PALAVRAS-CHAVES: Educação - Ensino - Jesus Cristo - Paulo Freire - Método.

O PAPEL EDUCATIVO DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RS

Gláucia Giovana Lixinski de Lima Kulzer

RESUMO: Os museus possuem entre suas funções preservar, comunicar e pesquisar. Este artigo é um convite para (re) pensar os aspectos referentes a educação em museus, mais especificamente, o papel educativo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM), situado em Porto Alegre, (RS) e, sua contribuição para a preservação do patrimônio. O MUHM possui um acervo sobre medicina e práticas de saúde, fruto de doações de médicos do Rio Grande do Sul e, é através deste acervo que desenvolve ações junto à comunidade, principalmente com as escolas. Historicamente os museus nem sempre foram espaços democráticos e populares, distinguiam-se por seu caráter elitista. A reinvenção desses espaços oportunizou desenvolvimento de ações para valorização e preservação do patrimônio com interesse de aproximar-se da comunidade, a fim de preservar a memória coletiva e o patrimônio cultural. Este estudo apresenta parte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, 2º Semestre – 2015, no qual foi analisado a educação para além do muro da escola, percebendo novas práticas de ensinar e aprender em contextos diferentes, no caso em os espaços não formais de ensino, no qual o MUHM se insere. A proposta deste artigo é contribuir para as discussões sobre a importância da relação de parceria entre museu e escola, e como esta é responsável pela aproximação dos alunos dos espaços museais. Através das visitas mediadas os alunos entram em contato com as temáticas expositivas, com o acervo, exercitando seu olhar e experienciando uma nova forma de construir o conhecimento, tendo papel principal neste processo.

O CORPO NEGRO NO PROTAGONISMO DA CENA: PROCESSO DE MONTAGEM DO VÍDEO/TEATRO PERFORMANCE “NEGREIROS – HISTÓRIAS QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA” DO GRUPO TEATRAL LEVA EU

Igor Silva Ramos

Jessé da Cruz

RESUMO: Este artigo parte do texto “*O Navio Negroiro*” de Castro Alves, como um diálogo entre passado e presente, entrecruzando fatos históricos, sociais, culturais e políticos sobre a condição atual do negro no Brasil. Nesse cruzamento, o artigo tem como objetivo apresentar um processo de criação, a partir da montagem realizada pelo Grupo Teatral “*Leva Eu*” - Vião/RS, em forma de vídeo/teatro performance com dramaturgia negra e um núcleo artístico majoritariamente composto por artistas negros e negras, cujo foco dramático se estabelece na encruzilhada entre o início do século XVI, no início do período de escravidão preta, até a contemporaneidade, problematizando os resquícios que ainda encontramos neste tempo. O processo intitulado “*NEGREIROS - HISTÓRIAS QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA*”, nos provoca, em seu processo dramático, perspectivas decoloniais (CRUZ, 2019), utilizando o navio como metáfora para navegar por outros olhares e subir as âncoras do racismo estrutural nas ações sociais-culturais (ALMEIDA, 2019), o preconceito e o corpo negro. Um navio que carrega nos seus porões memórias e dores, (ALVES, 2015) mas também tradições e *diásporas*.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro negro. Performance negra. Narrativas negras. Protagonismo negro. Negreiros - histórias que a história não conta.

OS DOGMAS DA RELIGIOSIDADE AFRO NAS ESCOLAS: REALIDADE OU UTOPIA?

Shana da Silva Ignácio

RESUMO: Cada criança traz consigo, toda sua bagagem cultural, filosófica e ancestral. Possui sua individualidade, sujeito protagonista da sua história. Diante da diversidade cultural e religiosa encontrada em nossas escolas, este artigo aborda questões relacionadas à religiosidade Afro de nossos alunos. Objetivando discussões, reflexões e algumas respostas para a principal pergunta: Como a escola cumpre com a determinação legal da Lei 10.639/03, no que refere-se ao trabalho com as Religiões Afro? A metodologia do presente estudo se deu por pesquisa de campo através de observações, entrevistas e envio de questionários para alunos, famílias e professores de uma escola de Ensino Fundamental da rede Municipal de Gravataí, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Analisando neste contexto, o cumprimento de uma atuação didática relevante, interessante, acolhedora e de valorização à ancestralidade africana, fundamentada e amparada legalmente. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Oportunizando o respeito e a desmistificação da imagem hostil e discriminatória, alusiva a herança religiosa trazida pelos negros escravizados. E por fim, são apresentadas e discutidas as principais respostas, suas justificativas, e a relevante conclusão de que esta determinação legal, ao fim, não se cumpre em sua totalidade. Uma vez que o seu conhecimento e prática pedagógica estejam submetidas a estudos, reflexões, pesquisas, gnose e interesse docente.

PALAVRAS-CHAVE: Religiosidade Afro, Prática Pedagógica, Lei 10.639/03, Diversidade, Multiculturalismo, Ancestralidade.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS: BRINCAR TAMBÉM É UMA FORMA DE EDUCAR

Aline da Silva Machado

RESUMO: O presente trabalho nasceu da necessidade de criar estratégias de aprendizagem com intuito de melhorar o ambiente e os conteúdos de forma prazerosa para que os alunos sintam desejos de retornar à escola. Possibilitando uma aprendizagem significativa e prazerosa, estimulando potencialidades da criança, para isso, foi realizado uma pesquisa descritiva, tendo o objetivo de reconhecer a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. Jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do mundo da criança, pois estão presentes na humanidade desde o seu início. Trata-se do resgate do lúdico como processo educativo, demonstrando que ao se trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância a serem apresentados à criança, pois as atividades lúdicas são indispensáveis para o seu desenvolvimento sadio e para a apreensão dos conhecimentos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da percepção, da imaginação, da fantasia e dos sentimentos. Por meio das atividades lúdicas, a criança comunica-se consigo mesma e com o mundo, aceita a existência dos outros, estabelece relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Jogo. Séries Iniciais.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS

Suzy Stefanie Santanna Alves

RESUMO: O presente trabalho busca mostrar qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, sendo composto pelas partes afetiva, cognitiva e social. Desta forma, perseguimos a questão do porque da Educação Infantil se tornar algo tão importante para este processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Nessa busca, tivemos como objetivos prover através de diversos teóricos, sendo eles: Jean Piaget, Phillippe Perrenoud, Paulo Freire, Lev Vygotsky, David Ausubel, Philippe Ariès e Friedrich Froebel, a real importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças; expor através das legislações em nível nacional (LDB – Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil), estadual (Lei Estadual da Educação Infantil pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul) e municipal (Lei Municipal de Educação Infantil da cidade de Gravataí), que estas nos afirmam que a Educação Infantil deve ser pública e gratuita em todos os âmbitos; tornar reflexiva a questão de se ter o direito à Educação Infantil pública e gratuita a todas as crianças, sem distinção; descobrir de onde vêm o financiamento para as escolas de Educação Infantil, de forma percentual expondo o que vem para colaborar em nível nacional, estadual e municipal; conhecer e comparar a realidade de crianças que tiveram a oportunidade de realizarem a Educação Infantil e daquelas que não tiveram acesso à mesma, seja por não obrigatoriedade ou por falta de vaga, no ambiente dos Anos Iniciais. Do ponto de vista metodológico nos aproximamos da proposta qualitativa, realizando entrevistas com alunos, professoras e famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil, Legislação.

APRESENTAÇÃO

Os organizadores

Neste período pandêmico, muitas foram as reflexões e revisões que realizamos em nossas vidas. Para o nosso caso, em algum momento, voltamos o olhar para, inclusive, nossas produções acadêmicas.

Ao remexermos nossas estantes e gavetas acabamos por revisitar obras das quais participamos e que guardávamos com carinho. Nesse processo, retomamos contatos e nos aproximamos mais uma vez de pessoas com quem trocamos experiências e que produziram materiais significativos no campo da educação. São textos cuja temática sempre atual nos convidou a olhar nova e lentamente para antigas inquietações.

Mas este também foi um período de novas construções. Novos parceiros de trabalho e, principalmente, novos educadores cruzaram nossos caminhos. Nesse sentido, esta obra cresceu ainda mais.

Assim, este livro é formado por trabalhos de antigos e novos parceiros nessa trajetória fantástica que é a Educação e a possibilidade de aprender ao longo da vida!

Como organizadores, esperamos que a leitura dos capítulos seja tão enriquecedora quanto foi para nós este processo. Que tenham uma vivência cheia de aprendizagem!

PREFÁCIO

*Sebastião Alaertes Bueno de Camargo*¹

Participar de um processo educativo é um privilégio constante e desafiador na vida dos educadores e seus educandos, principalmente quando se entende e percebe que a educação está também nas práticas pedagógicas, nas aprendizagens e nas vivências de todos aqueles que fazem parte desse processo.

O desafio é constante. E as iniciativas de alargar o espaço educativo, através de experiências e iniciativas além dos muros das escolas, vem se tornando uma possibilidade cada vez mais frequente e necessária. É preciso sempre ter em vista que a educação acontece em todos os momentos das nossas vidas, precisando apenas de objetivos claros, iniciativas inovadoras, possibilidade concretas, experiências possíveis, pesquisa fundamentada e muita criatividade em todas as áreas e espaços oferecidos para essas práticas.

O livro *Educação: Práticas Pedagógicas, Aprendizagens e Vivências*, organizado pelo Prof. Dr. Éverton Reis Quevedo e pela Profa. Me. Eliane Rosa Pereira de Moura, educadores por excelência, não apenas na teoria, mas sobretudo na prática, tanto no meio acadêmico como além muros, quer proporcionar aos leitores a possibilidade de perceber, através dos artigos, esse movimento da educação em todos os espaços da nossa sociedade e o quanto essa experiência se torna necessária para

¹ Licenciado em Filosofia – FAFIMC; Bacharel em Teologia - *Studium Theologicum* Claretiano; Mestre em Pastoral Juvenil e Catequese - Universidade Salesiana Pontifícia –Roma

que possamos ver o educativo acontecendo dinamicamente em nossas vidas.

Gostaria, através da frase de Fernando Pessoa “Tudo vale a pena quando a nossa alma não é pequena”, convidar você, leitor, a ter esse olhar, diante desses artigos, e perceber o quanto a educação é necessária, significativa, podendo e devendo acontecer de diversas formas e maneiras, através de pessoas apaixonadas, nas diversas áreas do conhecimento.

1

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O RECONHECIMENTO DAS ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO E LEITURA DA CIÊNCIA

Eliane Rosa Pereira de Moura¹

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), publicada no jornal O Estado de S. Paulo em 11 de junho de 2007, que entrevistou brasileiros quanto ao interesse por ciência, mostra que 41% dos entrevistados têm interesse por ciência. Os resultados apresentados por essa pesquisa muito alegraram especialistas, pois evidenciam que o interesse por ciência está em pé de igualdade com o interesse por esporte ao mesmo tempo que ultrapassa o interesse por política. Por outro lado, dos 59% que disseram ter pouco ou nenhum interesse pela área de ciência, a maioria justificou que não entende o assunto, o que muito preocupou os organizadores da pesquisa, que apontam a existência de poucos museus no país e a deficiência no ensino de ciências como algumas das causas para esse desinteresse. “O país tem uma péssima tradição em só começar a tratar de ciência nos últimos anos do ensino fundamental. Mas é já com os pequenos que esses preconceitos têm de ser trabalhados”, explica Jorge Werthein, ex-representante da UNESCO no Brasil, no mesmo jornal. A isso soma-se a recente tentativa de

¹ Coordenadora de Projetos da Rede Salesiana Brasil – Novo Lar – Viamão RS. Licenciada em Letras e Pedagogia. Especialista na Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Linguística Aplicada. E-mail: projetos.viamao@dombosco.net

desqualificação da ciência, em meio à crise da COVID-19, em que a discussão sobre validade de vacinas, bem como o uso de medicação inadequada invade as mídias e redes sociais tornando mais difícil ainda a confiança na ciência.

Os resultados apresentados em pesquisas como essa alertam alguns professores, convidando-os à reflexão e motivando-os à pesquisa. A opção pela presente investigação, realizada por uma professora de Língua Portuguesa, tem motivação nos resultados comentados e baseia-se em três pressupostos principais. **Primeiramente**, considera-se que os estudos da linguagem podem auxiliar na aproximação do aluno com a ciência, alterando a concepção daquilo que seria estar alfabetizado para ler e entender textos científicos. **Em segundo lugar**, acredita-se que a reflexão sobre a situação de comunicação é condição para o ensino de língua. E, **finalmente**, considera-se a possibilidade de uma ação pedagógica interdisciplinar em que o professor de língua materna, trabalhando com textos de domínios interdisciplinares, seja responsável pelos conhecimentos que pertencem à sua disciplina.

Segundo alguns estudiosos, como será possível constatar ao longo do trabalho, o interesse por ciência só viria após uma mudança provocada pela alfabetização científica, capaz de assegurar ao cidadão habilidade para atuar num mundo cada vez mais científico e tecnológico. Miller (*apud* SABBATINI, 2007) aponta que estar alfabetizado cientificamente implica quatro dimensões. A primeira delas consiste em ter um vocabulário básico de conceitos científicos que seja suficiente para que possa ser percebida a existência de visões contrapostas em uma notícia de jornal ou um artigo de revista. Segundo o autor, seria uma espécie de “vocabulário científico mínimo”, com a inclusão de alguns termos básicos, como “átomo”, “molécula”, “célula”, “gene”,

“gravidade”, “radiação”. A segunda dimensão diz respeito à compreensão da natureza do método científico, permitindo a distinção entre ciência e pseudociência e o acompanhamento de controvérsias científicas. A terceira trata da compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre os indivíduos e a sociedade. Por último, em quarto lugar, uma dimensão não muito explorada diz respeito à existência de uma atitude científica, ou seja, a disposição para mudar de opinião com base em novas provas.

No entanto, no que diz respeito à primeira dimensão, que chamaremos de dimensão linguística, o domínio de um vocabulário básico de conceitos científicos não parece ser suficiente para a alfabetização científica. A leitura e o entendimento de um texto compreendem não apenas o domínio de um vocabulário básico, mas também, entre outras estratégias, a mobilização de conhecimentos prévios, adquiridos ao longo da vida do leitor.

Independentemente das dimensões propostas por Miller para garantir a alfabetização científica, o que se percebe é que, no ensino de ciências, conforme constata Nigro (2007), a leitura e a escrita têm sido relegadas a um segundo plano, de acordo com o entendimento corrente de que a leitura consiste num processo simples e automático, como se fosse um simples processo de decodificação de palavras. Porém, ao contrário, ler é um procedimento estratégico, como ressalta Nigro (2007, p. 63): “ler estrategicamente quer dizer que o leitor, no ato de leitura, procura inferir o significado a partir do texto, integrando informação textual com conhecimento preexistente”. É por isso que se considera, neste trabalho, o pressuposto de que os estudos da linguagem, ao permitirem a compreensão de como se dá o processo de leitura e escrita de textos, podem contribuir para a alfabetização científica.

Porém, a dimensão linguística da alfabetização científica, mediante o trabalho com leitura e produção de textos, não pode ser desenvolvida sem a consideração da relação intrínseca que há entre texto e situação de comunicação. É por isso que adota-se, neste trabalho, o pressuposto de que a reflexão sobre a situação de comunicação é condição para o ensino de língua. Esse pressuposto é legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabelecem que uma das habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa é a de

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis) (BRASIL, 1999, p. 17).

Sendo assim, a conscientização do fazer dialógico da linguagem, sobretudo em relação às condições de produção e recepção de textos, parece garantir de forma mais eficaz a competência para a leitura e a compreensão desses mesmos textos.

O questionamento que leva a este estudo advém da afirmativa de Miller (*apud* SABBATINI, 2007), enfocando a dimensão linguística, de que a alfabetização científica consiste basicamente no domínio de um vocabulário básico de conceitos científicos, os quais permitiriam verificar a existência de visões contrapostas em uma notícia de jornal ou um artigo de revista. Não nos parece que apenas o domínio de vocabulário seja suficiente para o desenvolvimento da dimensão linguística da alfabetização científica. Na verdade, muitas outras competências linguístico-discursivas são necessárias. O objetivo deste artigo é apontar uma complexidade de fatores que estão envolvidos na produção e na

leitura de artigos DC, assumindo a ideia de que produzir e ler textos implica um posicionamento estratégico do sujeito (individual e coletivo), que é conduzido a escolher (de modo consciente ou não) certo número de operações languageiras. Para isso, pretende-se analisar um *corpus* de textos de divulgação científica, e opta-se, no estudo dos textos, pela teoria semiolinguística, em que a noção de estratégia tem papel crucial.

A escolha por artigos de divulgação científica midiáticos justifica-se pela motivação de uma professora de Língua Portuguesa que acredita no desenvolvimento das capacidades do aluno em contexto, como também pela contribuição que o professor de Língua Portuguesa pode dar para redimensionar o conceito de alfabetização científica, contribuindo para a alteração de resultados nas pesquisas sobre educação.

A relevância deste trabalho está em contribuir, como pesquisa acadêmica, para o entendimento de que a leitura e a escrita, sobretudo dos textos de divulgação científica, por serem constitutivas das ciências, precisam ser reconhecidas como meta fundamental, não só no ensino de ciências como também no que diz respeito aos conhecimentos que concernem à disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, a relevância também está em contribuir para o trabalho de docentes que buscam orientação junto aos PCNs para o ensino da leitura do texto em contexto.

A metodologia para a análise do *corpus* de artigos DC baseia-se no *Modelo de Competência de Linguagem* postulado por Patrick Charaudeau (2001), composto por níveis nos quais o linguista acredita se dar a construção de sentido: o situacional, o discursivo e o linguístico.

A análise se dá na apresentação de quatro artigos DC, veiculados pela Ciência Hoje on-line. Para fins de análise, esses textos encontram-se segmentados segundo a “estrutura do artigo científico” (FELTRIM et

al, 2000) com observações sobre sua semelhança em relação à “estrutura do texto midiático” (SILVA, 2001)

Nas considerações finais deste trabalho, apresentam-se as conclusões a que foi possível chegar neste estudo, por meio das quais é possível observar o que está em jogo na leitura e na produção de artigos DC.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ter pouco ou nenhum interesse pela área de ciências, como apontou a pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) apresentada na introdução deste trabalho, pode ter uma relação muito forte com a ideia de que ciência é para cientistas, de preferência dentro de um laboratório e fazendo uso de um vocabulário muito específico. Essa relação é corroborada pelo físico e educador da Universidade de São Paulo Luís Carlos Menezes (2007), ao afirmar que “a primeira barreira a ser derrubada é a ideia de que ciência é algo difícil. A alfabetização científica tem de ser pensada como uma linguagem para ser falada e discutida por todos, não só pelo cientista”. Quando o educador e físico propõe pensar a alfabetização científica, pode-se fazer uma associação entre a alfabetização científica e a alfabetização em geral, conceito com o qual se está acostumado.

O conceito de alfabetização científica é pensado neste texto levando-se em consideração aspectos da cultura científica, como será apresentado a seguir.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Resultados como os da pesquisa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) sobre o interesse por ciência, apresentados na introdução

deste trabalho, já preocupam especialistas há muito tempo. Segundo Sabbatini (2004), em 1983, a falta de interesse da população por assuntos de ciência e de tecnologia ganhou destaque por meio de uma iniciativa da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, intitulada *Ciência para todos*. Essa iniciativa visava a dar uma nova abordagem à alfabetização científica destinada ao público em geral e o fazia com três objetivos básicos: a) proporcionar o crescimento pessoal e o desenvolvimento contínuo, b) melhorar o papel de um indivíduo como cidadão em uma sociedade democrática e c) preparar o cidadão para as obrigações desse papel. Toda a evolução científica e tecnológica vivida naquela época tornou obsoletas algumas profissões e novos profissionais foram necessários para o mercado. Esses “novos” profissionais, conforme Sabbatini (2004), necessitavam de formação contínua, de auto-aprendizagem e de incentivo para cada vez mais buscarem a informação. Dessa forma, a escola também, por sua vez, precisou instituir nos alunos hábitos que os auxiliassem em suas atividades informativa e formativa, com o objetivo último de consolidá-los como cidadãos funcionais. Entretanto, nem tudo foi resolvido no que diz respeito à consolidação do cidadão como alfabetizado funcional.

Ainda hoje, vive-se um período em que as pessoas ora se beneficiam com os avanços tecnológicos e científicos, ora os ignoram por não compreenderem a ciência, seus avanços e suas mudanças. Há uma especialização muito crescente e cada vez mais específica em ciência, o que, corroborado pela linguagem utilizada e por outras características que são próprias da atividade investigadora, constitui, segundo Perdomo (2001), uma dificuldade para a aproximação entre a sociedade e os cientistas. Essa possível aproximação requer um esforço muito grande que nem o cidadão nem o cientista estão dispostos a realizar.

De um lado, estão as comunidades de cientistas, na convivência entre pares, no interior de instituições de pesquisa, universidades, laboratórios. De outro lado, está a passividade de parte da sociedade, que não pratica o pensamento científico e prefere a confortável posição de resistir à ciência. Há ainda aqueles que se sentem atraídos por crenças pseudocientíficas, mesmo diante de uma sociedade extremamente tecnológica. É o que fica evidente em alguns jornais ou revistas mais populares que priorizam, por exemplo, a previsão de horóscopo, sem dedicar espaço algum à ciência, de forma a divulgá-la, isso tudo sem falar nas *fakenews* que dedicam espaço para pseudociência.

Para Vogt (2004), a cultura científica, na sua complexidade, engloba a alfabetização, a popularização/vulgarização, a percepção e a compreensão pública da ciência, além de conter a ideia de que há um processo cultural, seja do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares, seja na dinâmica social do ensino e da educação ou, ainda, de sua divulgação na sociedade. A essa complexidade o cidadão não pode mais responder com uma atitude passiva. Realmente, não há como negar a relação permanente e necessária do cidadão com a ciência e com a tecnologia. E, para isso, urge que a sociedade esteja diretamente envolvida com o processo de produção, difusão, ensino e aprendizagem da ciência, reconhecendo a cultura científica como um fenômeno de inserção no dia-a-dia do cidadão, por meio dos temas da ciência e da tecnologia.

Ao apresentar o conceito de cultura científica, Vogt (2004) deixa claro que as interações possíveis entre os cidadãos e a ciência são muitas. O autor apresenta três possibilidades de sentido para a estrutura linguística da expressão, que tentam elucidar a complexidade do termo *cultura científica*: a) cultura da ciência: cultura que é gerada ou própria da ciência; b) cultura pela ciência: cultura por meio da ciência ou em

favor da ciência; c) cultura a favor da ciência: diz respeito à produção e à socialização. Essa última possibilidade de sentido será mais bem tratada ao longo desta seção, no que diz respeito à divulgação científica. Ela abrange a difusão científica e a formação de pesquisadores e de novos cientistas, assim como abrange também o ensino médio, a graduação e museus. Para o autor, a cultura científica poderia ser mais bem compreendida na medida em que fosse visualizada na forma de uma espiral, a “espiral da cultura científica”, representada em duas dimensões, evoluindo sobre dois eixos: um horizontal, o do tempo, e o outro vertical, o do espaço, conforme a figura que segue:

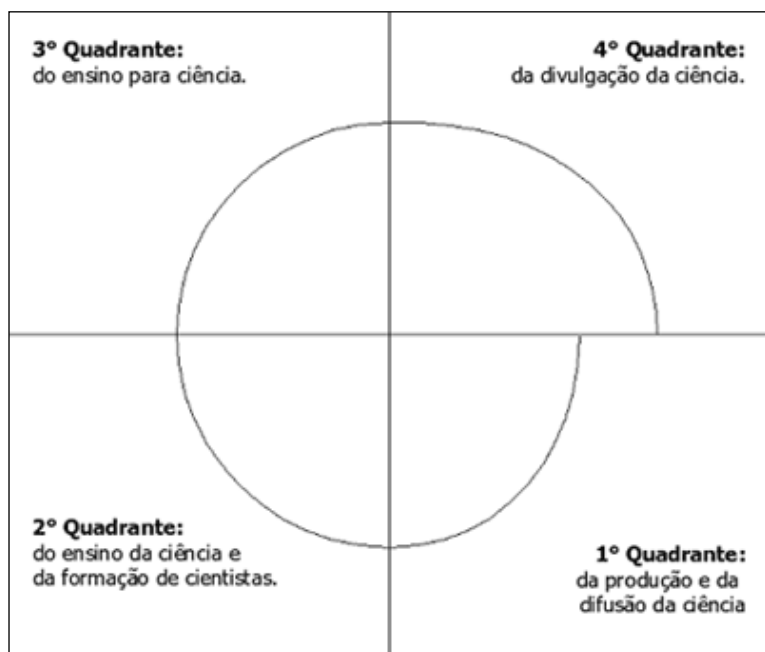


Figura 1: Espiral da Cultura Científica.

Fonte: Vogt (2004, p. 5).

A espiral requer um entendimento que parta da dinâmica da produção e da circulação do conhecimento científico entre os pares,

passando pelo ensino da ciência e pela formação de cientistas, voltando então ao ponto de partida. Vogt (2004) explica que cada um dos quadrantes da espiral se vê fortalecido pelo anterior, o que favorece o entendimento da dinâmica da chamada cultura científica. No primeiro quadrante, há um movimento inicial entre os próprios cientistas, que escrevem sobre seus experimentos e suas descobertas aos seus próprios pares, no espaço das universidades, dos centros de pesquisa, dos órgãos governamentais, das agências de fomento, dos congressos, das revistas científicas. Na evolução da espiral, tem-se o segundo quadrante, no qual, segundo Vogt (2004), cientistas e professores transmitem a cultura da ciência para seus alunos, no espaço ainda da educação básica, da universidade e dos cursos de pós-graduação. Já no terceiro quadrante, cientistas, diretores de museus ou animadores culturais de ciência executam o ensino para ciência a estudantes e ao público jovem, o que é possível exemplificar com o grande número de universidades que dispõem de museus tecnológicos para visitação de estudantes. O quarto quadrante, por sua vez, apresenta a divulgação da ciência realizada por jornalistas e cientistas com a finalidade de atingir a sociedade em geral. Essa divulgação é feita por meio de revistas de divulgação científica, páginas de editoriais de jornais voltadas para o tema, assim como alguma programação de TV.

Ao se pensar na cultura a favor da ciência, é preciso pensar também na importância da escola nesse processo, uma vez que especialistas do Ministério da Ciência e Tecnologia, por meio dos dados da pesquisa apresentada na introdução deste trabalho, atribuem a deficiência do ensino de ciência ao pouco ou nenhum interesse do cidadão por ciência. É nessa perspectiva que Vogt (2004) fala em alfabetização científica. Não há como se pensar em cultura sem observar sua inserção em uma

determinada sociedade, pois uma não existe sem levar em conta aspectos da outra. Com a alfabetização ocorre o mesmo: sua definição sempre estará associada à sociedade que a utiliza, sua diversidade de sistemas sociais e econômicos existentes no mundo, conforme Miller (*apud* SABBATINI, 2007).

Alguns especialistas defendem que, para estar alfabetizado, o indivíduo precisa apresentar habilidades mínimas para leitura e escrita, ou seja, conhecimentos mínimos necessários para estabelecer funcionalidade mínima, o que garante ao indivíduo a possibilidade de operar na sociedade contemporânea. Da mesma forma, a alfabetização científica implica nível mínimo de compreensão em ciência e tecnologia. A falta de interesse pela ciência e pela tecnologia tem relação com o analfabetismo científico e consiste em um forte obstáculo para a compreensão nessa área, o que pode representar falta de condições mínimas para operar na sociedade com um mínimo de funcionalidade.

A história mostra que houve um tempo em que o cientista e suas descobertas não despertavam o interesse da sociedade, uma época em que a ciência não fazia falta para a vida das pessoas, que a viam de longe e com, no máximo, curiosidade. Hoje, o público está envolto pela ciência e pela tecnologia, e já não é possível estar alheio a esse universo que adentra a vida dos cidadãos. São estudos científicos que propõem melhorias na qualidade de vida. Mas como conquistá-los? Para Vogt (2006), é só por meio da divulgação científica que o cidadão não envolvido com a produção da ciência poderá ter essa participação efetiva.

A divulgação científica tem o papel de divulgar a ciência. Apesar disso, não garante ao público leigo entendimento e apropriação do fazer científico, pois, para isso, é preciso, antes, pensar em alfabetização científica.

Independentemente das dimensões atribuídas à alfabetização científica, os pesquisadores não deixam de relacionar ao menos uma delas com a dimensão linguístico-discursiva, a exemplo de Miller (*apud* SABBATINI, 2007), quando apresenta a necessidade de um vocabulário básico de conceitos fundamentais como uma das dimensões para a alfabetização científica. Entretanto, conforme dito anteriormente, acredita-se que essa dimensão vocabular por si só não corresponde à possibilidade de uma leitura e uma compreensão eficazes, ou seja, à construção de sentido do texto.

Kleiman (1991) assegura que a compreensão do texto escrito implica o conhecimento prévio do leitor e é evidente que a compreensão, por ser um processo cognitivo, não pode ser ensinada. O que é possível, segundo a autora, é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse amplo processo, o que está muito longe de ser contemplado apenas com o domínio de um léxico específico. Compreender um texto, na verdade, implica processos cognitivos múltiplos, numa ação interativa que envolve, além de conhecimentos linguísticos e textuais, conhecimento prévio, isto é, um conhecimento de mundo que, segundo Kleiman (1989), permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar partes discretas de um texto num todo coerente.

Para contribuir para o entendimento da relação entre a leitura eficaz de um texto e a alfabetização científica, apresenta-se, a seguir, a teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau. Acredita-se que há muitas variáveis em jogo quando o assunto é *estar alfabetizado* para a leitura de textos de divulgação científica. Estar apto para a leitura de textos DC compreende saber reconhecer variáveis manipuladas pelo enunciador e escolhidas de forma estratégica.

A teoria semiolinguística permite abarcar essas variáveis por apresentar a noção de contrato, segundo a qual o ato de linguagem não existe fora do contexto e só toma sentido numa situação de comunicação, ou seja, toma sentido ao levar em consideração as condições nas quais se realiza o intercâmbio entre sujeitos e seus propósitos.

A TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

Assumindo-se a noção de estratégia que envolve a leitura dos textos, é preciso que se adote uma base teórica que tenha como pressuposto uma concepção interativa de linguagem, na qual os sujeitos são vistos como atores, como “sujeitos ativos que – dialogicamente² – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10). Assim considerando, adota-se a ideia de que a leitura “é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (idem, ibidem, p.11).

Do leitor, espera-se, conforme Solé (1998), que seja ativo, que processe e examine o texto, já que é ele que constrói o significado do texto. Isso pressupõe, como salienta Solé (idem, p. 22), que “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Na verdade, conforme Koch (2003, p. 19), a atividade sócio-comunicativa da linguagem compreende,

² No sentido bakhtiniano.

[...] da parte do produtor, um “projeto de dizer”; e da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção de sentido, por meio da mobilização do contexto [...] a partir de pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Dessa forma, para a linguista, os componentes desse jogo são:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCH, 2003, p. 19).

A consideração desses componentes leva à adoção da teoria Semi-olinguística, idealizada por Charaudeau, na qual o texto é visto como uma “manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao projeto de fala de um determinado locutor” (CHARAUDEAU, 2008, p. 77). Nesse contexto, a noção de estratégia (de discurso, diz Charaudeau, 2008) pressupõe a existência, segundo o linguista, “de um quadro contratual que assegura a estabilidade e a previsibilidade dos comportamentos, de maneira que possa intervir um

sujeito que joga seja com os dados do contrato, seja no interior desses dados” (CHARAUDEAU, 2004, p. 219).

Conforme Charaudeau (2001), o termo *discurso*, em si, precisa ser definido pela própria teoria na qual ele se insere, tamanho o seu emprego nas mais diversas acepções. Na teoria semiolinguística, o discurso é o lugar da encenação da significação, utilizando-se de um ou vários códigos semiológicos. E toda a encenação discursiva depende das características desses códigos e dos outros que possam estar envolvidos.

Segundo o linguista, a linguagem comporta algumas dimensões: a cognitiva, a social, a psico-social e a semiótica. A dimensão cognitiva da linguagem sustenta a percepção e a categorização do mundo, independentes da ação da linguagem. Já a dimensão que é social e psico-social apresenta questões que remetem ao valor de troca dos signos e ao valor de influência dos fatos de linguagem. Por fim, a dimensão semiótica está nas construções de sentido e nas construções de forma.

Independentemente da dimensão com a qual se trabalhe, a linguagem é multidimensional. No entanto, muitas teorias circulam pelos diferentes domínios dessas dimensões e cada ponto de vista teórico também apresenta vários domínios. É natural que as teorias apresentem certos postulados em comum, assim como conceitos e hipóteses que acabam por dificultar a classificação.

Ao teorizar sobre a linguagem, Charaudeau (2001) conecta alguns domínios, integrando-os numa problemática global por julgar, por um lado, que ao se inserir em apenas um dos domínios abordaria a linguagem de forma inconsistente e incompleta, e, por outro lado, que ao criar um novo domínio incorreria no mesmo erro.

Conectar alguns domínios foi uma opção arriscada, segundo o linguista, entretanto foi considerada por ele a mais adequada, justamente

por tratar de alguns questionamentos do fenômeno da linguagem, como a lógica das ações e a influência social, numa abordagem mais externa, assim como a construção do sentido, numa abordagem mais interna.

A posição que Charaudeau (2001) assume é da teoria semiolinguística: *semio-* pela construção de sentido, partindo de um sujeito intencional, com projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *-linguística* por destacar a matéria principal da forma em questão, a das línguas naturais. Para o linguista, essa dupla articulação das línguas naturais e a particularidade combinatória de suas unidades impõem um procedimento de semiotização do mundo.

Charaudeau (2001) postula que, para semiotizar o mundo, são necessários dois processos: o processo de transformação e o de transação. O processo de transformação é aquele pelo qual “um mundo a significar” é transformado em um “mundo significado” sob a ação de um sujeito falante. O processo de transação diz respeito a esse “mundo significado” passando a ser um objeto de troca com um outro sujeito que desempenha o papel de destinatário desse mesmo objeto.

No processo de transformação, Charaudeau (2005) postula a inserção de quatro operações. A primeira delas, a *identificação*, diz respeito à apreensão dos seres materiais ou ideais, reais ou imaginários, pois é preciso conceituá-los e nomeá-los para que se possa falar deles; ou seja, o autor esclarece que os seres do mundo são transformados em identidades nominais. A segunda operação é a *qualificação*, por meio da qual os seres do mundo são transformados em seres descritíveis, uma vez que possuem propriedades e características que discriminam, especificam e motivam sua maneira de ser. A *ação*, terceira operação, diz respeito a esses mesmos seres enquanto agentes e pacientes da ação, inscritos em esquemas de ação conceituados que lhes conferem razão

de ser, ao fazerem alguma coisa. A *causação* é a quarta operação do processo, pois esses seres, então qualificados, agem ou sofrem a ação em razão de certos motivos que os inscrevem numa cadeia de causalidade.

O segundo processo de semiotização, o de *transação*, é a base para o contrato de comunicação e compreende quatro princípios que estão na estrutura sócio-lingueira. O primeiro princípio é o de *alteridade*, que garante no contrato um reconhecimento recíproco entre dois parceiros³, que precisam se reconhecer como semelhantes ou diferentes,

[...] semelhantes porque, para que a troca se realize, é necessário que tenham em comum universos de referência (saberes compartilhados) e finalidades (motivações comuns) e diferentes porque cada um desempenha um papel particular: de sujeito emissor-produtor e de sujeito receptor-interpretante (CHARAUDEAU, 2005, p. 15).

É nesse princípio que se encontra o fundamento de todo o aspecto contratual do ato de comunicação, pois implica que os parceiros se reconheçam e assim se legitimem.

O segundo princípio do processo de transação é o de *pertinência*, princípio pelo qual os parceiros do ato de comunicação reconhecem os universos de referência que constituem o objeto da transação lingüística; isto é, eles devem compartilhar os saberes implicados no ato de linguagem – saberes do mundo, valores psicológicos e sociais, comportamentos.

O princípio de *influência* diz respeito à intenção que todo sujeito tem ao produzir um ato de linguagem a fim de atingir o seu parceiro para fazê-lo agir, para afetá-lo emocionalmente ou para orientar seu pensamento. Na verdade, todo sujeito interpretante sabe que é alvo de

³ Pessoas associadas em uma relação recíproca e de reconhecimento mútuo (CHARAUDEAU, 2001).

influência. Isso confere aos sujeitos a interação, mas os obriga a levar em conta algumas restrições.

Por fim, o quarto princípio do processo de transação é o princípio de *regulação*, que, ligado ao princípio de influência, faz parte daquilo que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem do qual participam. A regulação se dá por meio da busca por estratégias, no interior do quadro situacional, que assegurem uma intercompreensão mínima, para que se efetive a troca. No processo de transação, os princípios confirmam o aspecto contratual da troca linguageira.

O duplo processo de semiotização do mundo compreende, portanto, os processos de transformação e transação. Ambos são interdependentes, embora diferentes, uma vez que as operações do processo de transformação não são realizadas de forma livre, por estarem sob o controle do processo de transação e seus princípios. E é isso o que confere às operações um sentido. Charaudeau (2001) afirma que essa dependência entre o processo de transação e o processo de transformação é o que estabelece uma mudança significativa nas orientações nos estudos sobre a linguagem. Para o linguista, essa mudança busca conhecer o sentido comunicativo dos fatos de linguagem, aquilo que nesses fatos diz respeito ao seu valor semântico-discursivo. A partir disso,

[...] já não é mais possível contentar-se com as operações de transformação isoladamente, também é necessário considerá-las no quadro situacional imposto pelo processo de transação, quadro que serve de base para a construção de um contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Cabe esclarecer aqui o que se entende por divulgação científica. De um modo genérico, essa atividade é de difusão, pois é dirigida para fora de seu contexto originário, mobilizando diferentes recursos para a veiculação de informações científicas para o público em geral. A difusão científica, segundo Bueno (apud ZAMBONI, 2001), se encontra na posição de é um gênero que se desdobra em *divulgação*, *disseminação* e *jornalismo científico*.

O conceito de *difusão*, na verdade, abrange

Os periódicos especializados, os bancos de dados, os sistemas de informação acoplados aos institutos e centros de pesquisa, os serviços de alerta das bibliotecas, as reuniões científicas [...], as seções especializadas das publicações de caráter geral, as páginas de ciência e tecnologia dos jornais e revistas, os programas de rádio e televisão dedicados à ciência e tecnologia, o cinema dito científico e até mesmo os chamados colégios invisíveis (BUENO apud ZAMBONI, 2001, p. 46).

Percebe-se que o conceito de difusão engloba: 1) a difusão para especialistas e 2) a difusão para o público em geral; ou seja, disseminação e divulgação científica, respectivamente.

A *disseminação* científica comporta dois níveis, conforme Bueno (apud ZAMBONI, 2001, p. 46): a disseminação intrapares e a disseminação extrapares. A *disseminação intrapares* diz respeito à circulação de informações científicas e tecnológicas entre especialistas de uma área e de áreas conexas. Esse nível da disseminação científica tem um público especializado, um conteúdo específico, além de um código fechado. Já a *disseminação extrapares* se dá para especialistas que se encontram fora

da área objeto, em revistas que podem ser consumidas por diferentes especialistas.

No que diz respeito à *divulgação científica* propriamente dita, esta inclui o jornalismo científico, dada sua característica de divulgação, e ainda os livros didáticos, as aulas de ciências do Ensino Médio, os cursos de extensão para não-especialistas, as histórias em quadrinhos, os suplementos infantis, os fascículos de ciências e tecnologia produzidos por grandes editoras etc.

Com a ciência e a tecnologia entrando cada vez mais no cotidiano dos cidadãos, urge que sejam conquistadas por meio da divulgação científica, o que Vogt (2004) tão bem ilustrou no quarto quadrante da *espiral da cultura científica*⁴, proposta para mostrar a dinâmica que envolve a cultura científica.

Para Vogt (2007), a divulgação científica tem como destinatário final a sociedade em geral, o cidadão, por meio de “revistas de divulgação científica, páginas de editoriais dos jornais voltados para o tema e programas de TV”, cumprindo assim, segundo corrobora Zamboni (2001, p. 40), “a função social de aproximar o homem leigo dos saberes e conhecimentos excluídos da laicidade, restritos a comunidades fechadas”. Trata-se de divulgar um conhecimento já produzido, mas que circula apenas no interior de uma comunidade restrita.

O modo como se organizam as comunidades de cientistas presentes no interior das instituições de pesquisa, das universidades, dos centros de pesquisa privada e dos laboratórios apresenta uma ligação com o modo de funcionamento do discurso da própria ciência dessas comunidades, no que diz respeito ao rigor. Quanto maior o crescimento

⁴ Ver Figura 1, *Espiral da Cultura Científica*.

da ciência, maior é a publicação científica, assim como o valor de prestígio atribuído ao cientista com maior número de publicações em seu currículo, o que gera ainda mais prestígio ao cientista em relação às instituições de fomento à pesquisa.

Para que o discurso utilizado pela comunidade científica passe à comunidade leiga de forma acessível é preciso que o discurso pertinente ao contrato científico passe por uma recodificação. Conforme Zamboni (2001, p. 84), a divulgação científica para leigos passa por especialistas em comunicação, que, na recodificação, transpõem a linguagem especializada para a linguagem não-especializada. Conforme Authier-Revuz (1998), na “transmissão de um discurso existente em função de um novo receptor, a divulgação científica dá-se, então, imediatamente, como uma prática de reformulação de um discurso-fonte [...] em um discurso segundo [...]” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 108).

O contrato acadêmico-científico

Quando um pesquisador produz o discurso científico, não tem como intenção apenas o fazer-saber. Para Maingueneau (1997, p. 57), há a intenção maior da “troca de notoriedade existente no interior do meio científico visado”, haja vista o grande número de textos escritos aos pares, de modo a não levar em consideração se o receptor leigo está ou não em condições de entendimento.

A linguagem tem presença permanente no fazer científico, pois “ciência, teoria e expressão lingüística se entrelaçam na constituição do discurso” (CORACINI, 2007, p. 37). Esse fazer não se esgota apenas em suas descobertas, mas também na sua comunicação, para que ele possa, afinal, ter seu reconhecimento. Esse reconhecimento se valida na medida em que o texto produzido comunique de forma eficiente, o que só é possível a partir de alguns cuidados em relação ao conteúdo e à

estrutura. Quando o cientista escreve a fim de divulgar sua pesquisa no interior de sua comunidade científica, faz isso por meio de um *paper*⁵, que é publicado posteriormente por revistas especializadas. E já que esse cientista escreve para outros cientistas, automaticamente a elaboração desse texto se caracteriza pelo uso de um jargão científico próprio, por algumas marcas modalizadoras⁶ e por uma estrutura específica, entre outras características.

Quando se enfoca a composição do gênero textual *artigo acadêmico* do discurso científico, observa-se uma organização comum. Feltrim e colaboradores (2000), numa revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos, apresentam um esquema, que, segundo eles, “já se tornou clássico pela simplicidade, pelo desenvolvimento metódico e por abranger aspectos essenciais de uma comunicação científica” (p. 2).

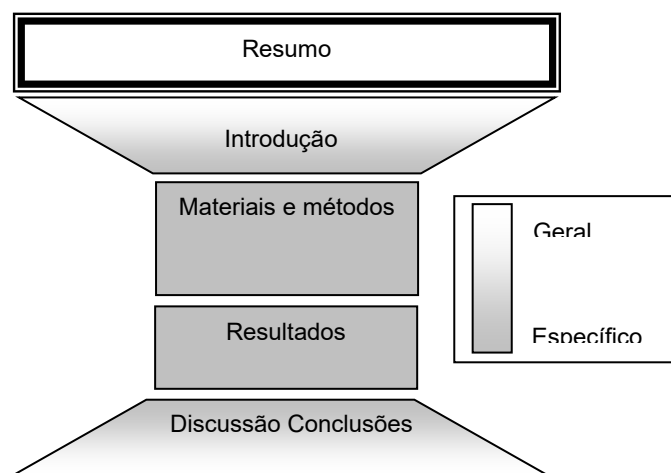


Figura 2: O movimento geral-específico da estrutura global.

Fonte: Feltrim et al. (2000, p. 4).

⁵ Artigo científico.

⁶ Marcas modalizadoras são elementos lingüísticos que funcionam como indicadores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do enunciador no que diz respeito ao seu discurso (GUIMARÃES, 2001, p. 68).

A Figura 2 indica como o leitor deve ser guiado dentro de uma estrutura global do texto científico, mostrando o movimento do geral para o específico, realizado a partir da introdução, e do específico para o geral, realizado na conclusão. Nos textos de divulgação científica, essa estrutura também pode ser observada de certa forma. Afinal, o profissional responsável pela recodificação do texto científico, embora transforme o discurso num discurso de divulgação, direciona a estrutura desse texto para a estrutura global pertinente à estrutura do texto científico, como será visto posteriormente.

Na revisão bibliográfica de Feltrim e colaboradores (2000), o *Resumo*, que aparece de forma destacada na Figura 2, é a parte que contém informações de todo o texto, o que possibilita aos leitores um breve apanhado sobre o tema, a fim de que possam optar pela continuidade da leitura ou não. Para isso, a elaboração do resumo deve dar a ideia do trabalho, de forma interessante e informativa. E é por essa característica de abrangência que a escrita do resumo deve ser realizada ao final do trabalho, quando então é possível ter a visão do texto como um todo, embora o resumo seja a primeira parte do texto.

Após o *Resumo*, segue a *Introdução*, responsável por apresentar o assunto do trabalho com clareza, inscrito num quadro de referência teórica atualizada, deixando claro a que se propõe a pesquisa em questão e em que quadro se situa a investigação. Feltrim e colaboradores (2000) apresentam as perguntas que precisam estar respondidas na introdução: qual a área e o tópico do trabalho? O que já foi feito de importante nessa área? Qual a lacuna existente na área? Quais os objetivos do seu trabalho? Qual foi a metodologia usada? Quais os principais resultados alcançados? Por que este trabalho deve ser feito? Como seu trabalho está organizado?

Os autores orientam que a *Introdução* precisa fazer o movimento do geral para o específico; assim o leitor é conduzido, primeiramente, ao contexto no qual a pesquisa está inserida, para, a partir disso, passar a uma subárea e então chegar ao ponto específico.

Quanto à revisão bibliográfica, também presente na *Introdução*, cabe o argumento de autoridade, familiarizando o leitor com outras pesquisas e com autores que devem ser devidamente referenciados no corpo do texto e ao final, aquele que, naquele momento, serve de suporte para o estudo.

Após contextualizar o leitor e apresentar-lhe a revisão bibliográfica, é hora de a *Introdução* conduzir a atenção do leitor ao ponto específico da pesquisa: a descrição da *Metodologia*, que deve ser breve, pois o “passo por passo” da metodologia utilizada é apresentado em seção própria no trabalho. Os principais resultados obtidos na pesquisa estão dispostos ao final da *Introdução*; porém, “um trabalho científico não deve fazer suspense”, conforme orientam Feltrim e colaboradores (2000, p. 6); portanto, esses resultados devem ser apresentados de forma clara e objetiva. Além disso, com o objetivo de conduzir o leitor, a *Introdução* ainda apresenta, por meio de um roteiro, aquilo que será encontrado ao longo do trabalho.

Dando sequência à estrutura que o contrato acadêmico-científico estabelece para textos científicos, tem-se o *Desenvolvimento*. Nele são descritos os materiais, os métodos e os resultados do trabalho, esses últimos também podendo estar na conclusão. O leitor precisa compreender como o método utilizado influenciou os resultados, portanto é importante que cada passo esteja bem explicado. Os materiais também precisam estar bem especificados, por traduzirem o material utilizado na pesquisa. Essa parte do *Desenvolvimento* apresenta detalhes

que asseguram que a repetição da pesquisa poderá chegar a dados similares.

Para tratar de *Resultados*, os autores orientam que essa seção deve apresentar uma exposição factual sobre o que foi observado, além de mostrar que foi desenvolvida apoiada em estatísticas. Isso pode ser feito por meio de tabelas e gráficos, todos elaborados no decorrer da análise de dados e apresentados como suporte ao entendimento dos resultados obtidos.

Na sequência, tem-se a *Conclusão*, que, por constituir a última parte do texto, finaliza o assunto, devendo, portanto, fazê-lo de forma objetiva, conduzindo às principais conclusões ou discussões. Apesar de não dever trazer fatos novos ao trabalho, a conclusão pode fazer, se necessário, referência adicional aos problemas apresentados na *Introdução*. Feltrim e colaboradores (2000) alertam que essa seção deve proporcionar um resumo sintético, sem deixar de ser completo, relacionando as partes da argumentação, unindo as ideias desenvolvidas e servindo ainda como um despertar para possíveis futuras pesquisas na área. Estruturalmente, a conclusão apresenta uma visão do texto como um todo, examinando-o num contexto maior do que seu campo de estudo, muito semelhantemente ao que acontece na introdução, salvo que, na conclusão, a discussão parte do específico para o geral. Além disso, essa discussão presente na conclusão deve servir para abrir novos horizontes em pesquisas futuras.

Os artigos acadêmicos acabam por manter uma estrutura fixa, que lhes confere rigor e traduz a busca por um desejado índice de impessoalidade.

O cientista, ao produzir o texto científico, procura ser porta-voz da verdade, buscando atribuir inquestionabilidade a sua verdade, o que lhe

é legitimado por seus pares. Ao tentar ser porta-voz da verdade, o cientista procura apagar o traço subjetivo em sua pesquisa, concedendo ao homem apenas o papel de mero observador diante da realidade, o que, na verdade, é impossível, segundo Guimarães (2001, p. 65). Para a autora, a subjetividade é o que caracteriza essencialmente o processo da modalização. O termo *modalização* diz respeito aqui aos elementos linguísticos utilizados como fator argumentativo – constituindo, consequentemente, traços de subjetividade – presentes nos textos científicos. Conforme Guimarães (2001), o discurso científico necessita das funções argumentativas, uma vez que, além de apresentar uma tomada de posição, busca a aceitabilidade na comunidade científica, comunidade esta responsável por manter rigorosos métodos e padrões científicos. Para Charaudeau (2006, p. 171), na divulgação científica midiática, a modalização é o meio pelo qual o locutor relator, no caso, o jornalista, expressa sua atitude de crença para com o locutor de origem, no caso, o cientista. O autor afirma que “essa atitude se reflete na escolha dos verbos que descrevem o modo de declaração ou nas diversas marcas de distanciamento, e depende do que se pode chamar de posicionamento do locutor relator”.

Visto que no artigo científico estão presentes a modalização e o caráter argumentativo, entende-se que o público para o qual a publicação científica é direcionada não é um público passivo, e que o texto científico se constrói numa situação de interação, levando em conta as condições do seu receptor. Afinal, é esse receptor que precisa ser convencido da validade do texto, um texto com um fazer persuasivo, conforme Coracini (2007). Apesar da tentativa dos cientistas de imprimir objetividade e racionalidade no discurso científico, é questionável o alcance dessas características, já que o enunciador, por meio da

argumentação, se propõe como sujeito, e os modalizadores utilizados em maior ou menor grau são a prova disso. Até mesmo as escolhas às quais o enunciador tem direito, no momento de realizar um resumo, garantem o caráter subjetivo ao texto científico, conforme postula Corracini (2007, p. 73).

Esta dissertação tem como *corpus* artigos de divulgação científica midiáticos, que se dão na intersecção de dois contratos, conforme anunciado anteriormente: o acadêmico-científico e o midiático. A seguir, será apresentado o contrato midiático.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se propõe a investigar as estratégias que estão em jogo ao se produzir ou ler um texto DC. Por se tratar de um texto cujo discurso se dá na intersecção do contrato midiático e do contrato acadêmico-científico, o texto DC se configura num novo discurso, com características e finalidades próprias, em que a mudança dos interlocutores, do veículo de transmissão e do fim discursivo influenciam as estratégias de produção e leitura dos textos.

Para investigar as estratégias em jogo nesses textos, parte-se para a análise, seguindo-se a teoria semiolinguística. Os textos DC compreendem atos de linguagem por tomarem sentido numa situação de comunicação, e, por isso, esse sentido depende das condições nas quais se realiza o intercâmbio. Como já se disse, a escolha da teoria semiolinguística, de Patrick Charaudeau, para sustentar teoricamente este trabalho se dá especialmente pela noção de contrato, na medida em que o linguista postula que é essa noção que define o ato de linguagem como dependente de um conjunto de condições de realização que determinam, em parte, tanto o processo de produção quanto o processo de interpretação.

Assim considerando, analisam-se quatro textos DC: *Família influencia fumo na adolescência*, *Um olho na rua e outro em casa*, *Adiando o casamento* e *É dos barbudos que elas gostam menos*, todos veiculados pela Ciência Hoje on-line. O site da revista é uma iniciativa pioneira de divulgação científica na internet, do Instituto Ciência Hoje (ICH), uma organização social de interesse público, vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Além de disponibilizar parte dos conteúdos das publicações do ICH, o site publica notícias da atualidade científica no Brasil e no mundo. Quanto ao leitor da Ciência Hoje on-line, trata-se do público que acessa o site, apresentando um interesse prévio pelos temas. A escolha dos textos foi realizada levando-se em consideração temas de interesse e relevância social.

Diante disso, cada texto DC é entendido na sua complexidade, pois a construção de sentido se dá por meio de um sujeito que realiza suas escolhas discursivas e lingüísticas levando em conta a situação de intercâmbio.

Cada um dos textos foi segmentado segundo a estrutura que compõe o artigo acadêmico-científico, a saber, *resumo*, *introdução*, *métodos*, *resultados*, *discussão* e *conclusão*, dada a semelhança entre a organização textual desses textos e a organização dos textos acadêmico-científicos. Durante a análise nos níveis de competência de linguagem, cada texto foi, também, analisado quanto às características de ambos os contratos que lhe servem de origem: o acadêmico-científico e o midiático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão geral a que se chega com este estudo é a de que há muitos fatores a serem considerados quando o assunto é leitura de artigos DC. Esses fatores correspondem a competências linguístico-discursivas que são necessárias ao produtor e ao leitor dos textos.

No caso específico dos artigos DC que compõem o *corpus* desta dissertação, sua leitura implica posicionamento estratégico por parte do leitor, que precisa reconhecer várias operações languageiras, muito além de simplesmente dominar um vocabulário de termos científicos.

Para que ocorra intercompreensão, é necessário que também haja, entre enunciadores e leitores, alguns saberes compartilhados somados ao sentido lingüístico do enunciado. No caso dos textos DC midiáticos, tanto na manipulação quanto no reconhecimento das estratégias discursivas, os interlocutores precisam compartilhar alguns conhecimentos sobre o fazer científico; um desses conhecimentos é o método, que, de um modo geral, está presente em todos os âmbitos da experiência humana, mas, no caso específico da ciência, apresenta etapas bem definidas que auxiliam o pesquisador a explicar a realidade pelo uso da razão e da experimentação.

Para produzir um texto DC midiático, seguindo as orientações do artigo científico, é necessário ao enunciador um conhecimento prévio acerca do fazer científico. Esse conhecimento prévio compreende o reconhecimento do conjunto de procedimentos já aceitos e validados pelos cientistas. Os estudos apresentados nos textos analisados neste trabalho tratavam de uma investigação da realidade e traziam, inicialmente, problemas que pediam uma explicação a partir de pesquisas anteriores ou do senso comum estabelecido. Da mesma forma, o entendimento do caráter sempre provisório da ciência possibilitou ao enunciador dos textos DC analisados a sugestão de novas investigações. O leitor, por sua vez, para ler o texto DC midiático com competência, vai, da mesma forma que o enunciador, acionar conhecimentos prévios que possam dar sustentação ao entendimento do fazer científico. Com

essa prática, é possível compreender minimamente como a ciência funciona e influencia o cotidiano.

O texto é resultado de uma encenação, e a leitura, reitera-se, é um processo estratégico. Para que o aluno, ao ler um texto DC, reconheça as escolhas estratégicas do enunciador, é preciso que o professor de Língua Portuguesa perceba o importante papel que desempenha na alfabetização científica. Cabe a ele trabalhar com o desenvolvimento da competência de linguagem dos alunos para a produção e a leitura de textos. Muitos professores, porém, na dúvida de como a orientação dos PCNs pode ser colocada em prática, evitam apresentar uma diversidade de textos aos alunos, o que em nada contribui para a leitura e a produção de textos diversos. Isso sem falar no próprio despreparo desses professores com relação à complexidade que a produção e a leitura de diferentes gêneros textuais envolvem.

Com base nas análises trazidas neste estudo, é possível tecer ainda algumas observações para os professores, com vistas ao aperfeiçoamento das aulas de Língua Portuguesa. Essas observações vêm ao encontro das orientações dos PCNs para o ensino da língua materna. Sugere-se aos professores que, no trabalho com os textos DC:

a) partam de uma situação concreta de comunicação em que a leitura de textos considere os domínios que os cercam, a identidade dos parceiros e a finalidade da comunicação. A produção desses textos deve ser adequada ao contrato de comunicação. Segundo orientam os PCNs de Língua Portuguesa, no que diz respeito às habilidades para investigação e compreensão, o aluno deverá ser capaz de “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/ contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção” (BRASIL, 1999, p. 47).

b) proponham um ensino de Língua Portuguesa que leve em consideração a situação de comunicação, partindo do princípio de que

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para firmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. [...], as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (BRASIL, 1999, p. 44).

c) proponham atividades que relacionem língua e discurso para expressar uma intenção de comunicação.

O presente estudo tem a pretensão de contribuir para futuras pesquisas e discussões acerca do reconhecimento de estratégias discursivas para a produção e a leitura de artigos DC e de propor possibilidades que contribuam para o cumprimento das orientações dos PCNs tanto para o ensino da Língua Portuguesa, quanto para o que diz respeito a uma perspectiva inter e transdisciplinar. Investigações futuras podem complementar as conclusões aqui apresentadas. Por exemplo, é possível uma investigação das estratégias para a leitura de artigos DC para crianças. Essa investigação seria relevante dada a observação de Jorge Wertheim, ex-representante da UNESCO no Brasil, no jornal O Estado de São Paulo, em 11 de junho de 2007: “O país tem uma péssima tradição em só começar a tratar de ciência nos últimos anos do ensino fundamental. Mas já é com os pequenos que esses preconceitos têm de ser trabalhados”.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.
- ALVES, Fernanda. Família influencia fumo na adolescência. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/4240>> Acesso em: 30 de jul. 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1999.
- BURKETT, Warren. *Jornalismo científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- CÊSAR FILHO, Mário. É dos barbudos que elas gostam menos. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/4240>> Acesso em: 1º mar. 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. De La competencia social de comunicacion a las competencias discursivas. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, Caracas, p. 7-22, 2001.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/ FALE/ UFMG, 2001.
- _____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I.L.; MELLO, R. de. (orgs.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

CORACINI, Maria José. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência. Campinas: Pontes, 2007.

ERBOLATO, Mário L. Técnicas de codificação em jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário. São Paulo: Ática, 2002.

FELTRIM, V.D., ALUÍSIO, S.M.; NUNES, M.G.V. Uma revisão bibliográfica sobre a estruturação de textos científicos em Português. Série de Relatórios do NILC. NILC-TR-00-11, [S.l.], out. 2000.

FERNANDES, Thaís. Um olho na rua e outro em casa. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/3471>> Acesso em: 20 de mar. 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Falha na alfabetização científica prejudica interesse pelo assunto. Disponível em:** < <http://cbl.org.br/news.php?recid=5189>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

GIERING, Maria Eduarda et al. Análise e produção de textos. 3. ed. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

GUIMARÃES, Elisa. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. Revista Educação e Linguagem, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 67-80, 2001.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LAGE, Nilson. Teoria e técnica do texto jornalístico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NIGRO, Rogério G. Leitura e escrita em ciências. Ciência hoje. São Paulo, v. 41, n. 241, p. 61-63, set. 2007.

PERDOMO, I. C. Alfabetismo científico y educación. Contexto educativo: Revista digital de educación y nuevas tecnologías, ano II, n. 18. Disponível em: <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-01.htm>> Acesso em: 02 ago. 2007.

SABBATINI, M. Alfabetização e cultura científica: conceitos convergentes? Disponível em: <<http://www.jornalismocientifico.com.br/revista1artigomarcelosabbatini.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2007.

SILVA, Mirna Gurgel Carlos da. Notícia e reportagem: uma proposta de distinção. Boletim da Abralín, [S.l.], v. 26, n.esp., p. 619-621, 2001.

SKABA, Bárbara. Adiando o casamento. Disponível em <<http://cienciahoje.uol.com.br/94622>> Acesso em: 20 de jun. 2007.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOCHON, François Victor. A língua como projecto didáctico. Porto Alegre: Porto, 1995.

TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e lingüística. São Paulo: Contexto, 2004.

VOGT, Carlos. A espiral da cultura científica. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>> Acesso em: 06 out. 2007.

_____. Cultura científica: desafios. São Paulo: EDUSP, 2006.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

2

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Classi Barths¹

INTRODUÇÃO

A educação brasileira configura-se em ambiente escolar regular, ou seja, “educação formal”, onde os alunos vivenciam aprendizados sistemáticos, programados e embasados em metodologias específicas. Aprofundando os estudos sobre a educação, nos interessamos pela educação para além dos espaços regulares formais e o interesse dessa pesquisa recai sobre a educação que acontece em diferentes lugares, e de diferentes maneiras.

Acreditamos que a criança ou adolescente que participa de um espaço não escolar expande sua área de conhecimento através da educação não formal. Estes espaços contribuem na formação do indivíduo para à cidadania e sua emancipação social, pois considera-se que o grande educador é o “outro”: aquele com quem interagimos e/ou nos integramos, ou seja, é através do processo de troca de ações coletivas, de socialização dos indivíduos, desenvolvendo hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que frequentamos, que se dá a aprendizagem auxiliando na educação formal.

¹ Pedagoga formada pelo Centro Universitário Cesuca, 2016. Desde 2010 atua no Centro Social Marista Mario Quintana, Gravataí/RS. E-mail: classi_ba@hotmail.com

Afirmamos isto pela nossa experiência, pois trabalhamos há alguns anos como educadora em instituição de educação não formal, sem fins lucrativos denominada Centro Social Marista Mário Quintana/Rede Marista. Pretendemos a partir desta experiência na referida instituição, construir nosso problema de pesquisa e desenvolver o trabalho.

Os usuários dos serviços prestados pela instituição são oriundos de camadas sociais em risco, ou seja, enfrentam problemas de vulnerabilidade social. Quando as crianças e/ou adolescentes sofrem violência doméstica ou envolvem-se em algum delito são retiradas de suas famílias e conduzidas às casas lar, onde são abrigadas ou, são encaminhadas para locais que desenvolvem projetos sociais.

Em outras ocasiões a própria família sabedora deste serviço que é prestado gratuitamente à comunidade busca informações junto ao Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) na intenção de colocar seus filhos nesta instituição de forma espontânea. E desta maneira na “rádio corredor” o Centro Social foi tornando-se conhecido e as filas de espera foram se formando e aumentando a demanda.

O problema que essa pesquisa procura responder é compreender como os espaços não escolares auxiliam no aprendizado do aluno na escola regular. Como objetivo geral, nos propomos a registrar e avaliar as experiências relativas às ações educativas desenvolvidas fora da escola regular, verificando se estas ações proporcionam uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Para atender a esse propósito, os objetivos específicos visam: apontar as causas e consequências que levam o aluno à situação de vulnerabilidade social; relatar como a educação não formal influencia no aprendizado na escola regular; analisar os saberes adquiridos no processo de vivência destes indivíduos; e avaliar a finalidade destes espaços não escolares na vida dos educandos.

Para tanto, o tema de pesquisa aqui exposto se justifica pelas observações que apontam para uma melhoria das condições de ensino e de aprendizagem por parte dos alunos que participam de atividades educativas oferecidas no contra turno de suas aulas na escola regular.

O tema é atual na sociedade, já que partimos do pressuposto que a educação regular necessita de complementos e liberdade para explorar a autonomia dos usuários, sendo eles os protagonistas de sua própria história. A insuficiência de relacionamentos pessoais e a fragmentação das famílias modificaram a sociedade, hoje carente de seus afetos. Portanto, a relevância da pesquisa também está em acompanhar a realidade dos educandos, buscando alternativas para a educação brasileira.

Acreditamos que a proposta pode articular conceitos de educação em seu sentido mais amplo com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos. Assim, articular a escola com a comunidade é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Nossa proposta analisará esses comportamentos e como os mesmos podem ser modificados a partir do ensino não formal, construindo subsídios para que estas ações sejam ampliadas.

Para fundamentar a pesquisa, utilizamos teorias que nos auxiliaram a tencionar e compreender o tema que orienta o estudo, desta forma, para contemplar nossos objetivos dividimos este trabalho em três seções. Na primeira realizamos uma revisão bibliográfica, trazendo as ideias referentes aos conceitos de ensino e de aprendizagem, bem como abordaremos os conceitos da educação formal e não formal, importantes mecanismos para entendermos as dinâmicas de ensino. Também trazemos o contexto da vulnerabilidade social e o papel da família.

Na seção seguinte descreveremos a metodologia utilizada na pesquisa. Na sequência, vamos analisar as ações desenvolvidas pelo Centro Social Marista Mário Quintana a partir da ótica dos pais dos alunos que frequentam a instituição bem como, a partir da visão dos professores que recebem estes alunos na escola regular.

1 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Um dos estudos principais de Vygotsky (1978 apud REGO, 1995), trata dos processos de transformação do desenvolvimento humano, entendido numa perspectiva histórica. Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) é originado no contato do homem com a cultura, ou seja, tem origem sociocultural. Entretanto, é preciso esclarecer que as mesmas emergem das funções psicológicas inferiores (FPI). Para exemplificar o desenvolvimento das FPS, Davis e Oliveira (1990) citam o caso verídico de duas meninas (“meninas-lobas”), que estiveram confinadas durante vários anos de sua infância à convivência com lobos, adquirindo características desta espécie, tais como o modo de andar, comunicar-se, alimentar-se etc. Com esse exemplo, pode-se perceber a influência da ausência de mediação dos instrumentos e da linguagem (signos) no desenvolvimento do ser humano. No caso citado, as estruturas orgânicas das FPI estavam presentes, mas as FPS não foram desenvolvidas.

Assim, temos um exemplo claro da necessidade de interação sociocultural da espécie humana para que tais funções sejam desenvolvidas, exemplificando a importância da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, em qualquer modalidade de ensino. Segundo Rego (1995), a compreensão ampla dessa teoria depende do

estabelecimento de cinco teses básicas acerca do pensamento de Vygotsky, conforme vemos abaixo:

1º- Relação indivíduo/sociedade: Refere-se à importante interação dialética do homem e seu meio sociocultural, daí resultando as características tipicamente humanas. Entende-se por relação dialética o fato de o homem agir sobre o ambiente modificando-o e vice-versa.

2º- A cultura é parte da natureza humana: Refere-se à origem cultural das FPS, ou seja, as funções psicológicas essencialmente humanas originam-se das relações que o homem estabelece em seu contexto sociocultural. A cultura define, assim, as características psicológicas a partir do momento que fornece subsídios para a sua internalização.

3º- Base biológica: Refere-se à base biológica do funcionamento psicológico, ou seja, o cérebro. Entendido como substrato material da atividade psíquica, o mesmo é o órgão principal da atividade mental, mutável durante a vida do homem, sem requerer, necessariamente, transformações no órgão físico.

4º- Mediação: Refere-se à característica mediadora presente nas inter-relações existentes entre os homens e o mundo, podendo ser compreendida como elemento de extrema relevância para o desenvolvimento das FPS. Este conceito é fundamental na perspectiva sócio histórica, estabelecendo que todas as relações dos seres humanos entre si e deles com o mundo são mediadas por “ferramentas auxiliares”. 5º- Conservação das características básicas dos processos psicológicos: Refere-se à necessidade de toda a análise psicológica conservar as características básicas dos processos psicológicos, não os reduzindo a simples reflexos (REGO, 1995, p. 24).

Para Vygotsky (1978 apud REGO, 1995), compreender a questão da mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo é extremamente importante. É por meio dela que as FPS se instauram e se desenvolvem. Será através dessa interação e da forma como a mediação cultural for estabelecida que o sujeito terá maiores ou menores oportunidades de se desenvolver de forma qualitativa e prospectiva.

Em relação ao contexto educacional, no processo de interação existente entre professor e aluno, a mediação pedagógica apresenta-se como forma de favorecer o surgimento e expansão das FPS. Ou seja, além da mediação simbólica oriunda dos signos e dos instrumentos através da qual os sujeitos apropriam-se da cultura, temos a mediação humana, que se configura também como propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo Rego (1995), para Vygotsky o cérebro humano passa por inúmeras modificações durante a existência do sujeito, sendo moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, a partir dessas relações compartilhadas. Ainda segundo Rego as interações com o meio social no qual o sujeito se encontra inserido são de importância fundamental para o desenvolvimento das funções de ordem mais elevada do pensamento humano:

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Para cada nova aprendizagem a ser realizada, o homem possui uma capacidade inicial e um potencial de desenvolvimento relacionado a esse aprendizado. Gallimore e Tharp (1996) apresentam o progresso pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em quatro estágios: Estágio I – Desempenho assistido por indivíduos mais capazes: nesse estágio ocorre uma regulação externa ao desempenho da atividade, por indivíduos com maior nível de conhecimento sobre a mesma, tais como os pais, professores, colegas, especialistas no assunto, etc. A compreensão progressiva da tarefa ocorre primeiramente por intermédio de conversações (linguagem), passando a outros meios como

perguntas, feedback e estruturações cognitivas mais avançadas. Entretanto, de acordo com estes autores, o estágio I somente é percorrido quando o aluno assume a responsabilidade em desempenhar a atividade proposta. Estágio II – Desempenho auto assistido: nesta etapa de transição o desempenho passa a ser auto assistido, cessando a regulação externa. O desenvolvimento ainda não está plenamente internalizado pelo sujeito que realiza a ação, ocorrendo o controle por meio da verbalização aberta (discurso autodirigido). Esse princípio permanece válido por toda a vida, na medida em que os adultos falam consigo mesmos, buscando auxiliar a si mesmos de todas as formas possíveis. Estágio III – Desempenho desenvolvido e fossilizado: ocorre quando cessa a regulação externa e auto regulação. O sujeito emerge da Zona de Desenvolvimento Proximal, atingindo o desenvolvimento pleno para determinada atividade e dispensando o auxílio do mediador (internalização). Estágio IV – Des automatização do desempenho conduzindo um retorno à ZDP: ao longo da vida, a nova aprendizagem segue as mesmas regras e consequências da ZDP, da assistência externa à auto existência, retornando a estas reiteradas vezes para a construção de novos conhecimentos. Um adulto pode recorrer a tal estratégia para qualificar e manter a sua performance ou por ter deixado de fazer determinada atividade que antes conseguia realizar. O desempenho não ocorre em um ciclo linear, apresenta idas e vindas, com mesclas de regulação externa, auto regulação e processos internalizados para cada pessoa. Para os autores, essa teoria demonstra como é importante e necessário oferecer assistência ao aluno de várias maneiras em seu movimento pela ZDP, para que ele avance no domínio de sucessivas habilidades (REGO, 1995, p. 61).

Volquind (1999, p.141), diz que todo professor, independentemente do ambiente em que desenvolve sua prática pedagógica e que deseja ser um mediador, deve ter uma postura diferenciada no sentido de favorecer a aprendizagem do aluno, visando enriquecer suas habilidades essenciais e superar as dificuldades que possam ocorrer, tais como: modificar o desafio cognitivo conforme o nível de compreensão do

educando, escolhendo o material adequado; criar ambiente agradável e organizado; preferir perguntas que levem à reflexão; estimular a criatividade; modificar a posição, a expressão facial, o nível de inflexão da voz, para dar significado ao trabalho; encorajar o aluno a buscar e encontrar relações complexas durante as atividades; apresentar tarefas não convencionais; possibilitar que o aluno esteja ciente dos seus avanços; formular objetivos levando em conta o interesse e a auto percepção dos alunos; conscientizar os alunos da sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, auxiliando-os na conquista da autonomia; possibilitar que avaliem seus próprios trabalhos.

2 EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Existem dois campos de educação: na educação formal destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis dentre as quais a LDBEN. De acordo com esta lei de 1996, a escola objetiva formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, como a criatividade, percepção, motricidade. Já a educação informal socializa os indivíduos desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento (GOHN, 2010). Enquanto a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo no mundo.

Principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando: a educação formal - requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer a normatização das formas de organização de vários

tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Educação informal - não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ou seja, o conhecimento passa de geração em geração. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não formal - não é organizada por séries/idade/conteúdos, atua sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento, ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (GOHN, 2010, p. 18).

Os resultados esperados em cada um destes campos, é que na educação formal ocorra a aprendizagem efetiva (o que nem sempre ocorre), que haja uma certificação com a devida titulação que capacita os indivíduos a seguir para graus mais avançados. Na educação informal, os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. E na educação não formal são aqueles processos citados anteriormente.

Ainda segundo Gohn (2010, p. 11) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange “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 finalidade da educação não formal é capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Abrindo-lhes janelas de conhecimento sobre o mundo que os circunda e suas relações sociais. Seus objetivos se

constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo. Também ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (GOHN, 2010, p. 19)

O autor também coloca que a educação não formal poderá desenvolver como resultados, uma série de processos, tais como:

- Consciência e organização de como agir em grupos coletivos;
- A construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo;
- Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;
- Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho);
- Quando presentes em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio, dá condições para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais).
- Os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria prática, eles aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca;
- Desenvolve a cultura política do grupo.

(GOHN, 2010, p. 21)

A citação acima nos remete ao Centro Social Marista Mário Quintana, onde atuamos como educadora. Ela nos traz a ideia real do

contexto desta instituição. Os usuários chegam revoltados, com a auto-estima baixa, tímidos, como se todos estivessem contra eles. A partir da acolhida dada pelo Centro Social e pelos demais colegas, na valorização do ser humano, estes, vão se adaptando e vão se identificando com o local. Neste espaço encontram outros que também estão lá pelo mesmo motivo e aos poucos sentem segurança e vão adquirindo autonomia.

O Centro Social Marista Mário Quintana deve, de acordo com a Tipificação Nacional de serviços Sócios Assistenciais (2009), estabelecer intervenções pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. O Serviço deve incluir crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações de direitos. Aos usuários, deve oferecer atividades que contribuam para resinificar vivências de isolamento e de violação dos direitos, propiciando experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e atuando no sentido preventivo de situações de risco social.

3 VULNERABILIDADE SOCIAL E O PAPEL DA FAMÍLIA

Entendemos por vulnerabilidade social todo aquele indivíduo que esteja desprovido de seus direitos, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto. Uma pessoa que sofre constrangimentos seja por racismo, pobreza, orientação sexual, entr outros, está em estado de vulnerabilidade social. Uma criança ou adolescente que não tem um bom rendimento escolar, que por diversas vezes repete de ano, este também encontra-se na mesma situação².

² Para maiores informações, consultar: Família em situação de vulnerabilidade social uma questão de vulnerabilidade social. Ciência & saúde coletiva, 10 (2): 357-363, 2005.

Portanto, todo esse cenário de vulnerabilidades e riscos sociais, que impacta diretamente no núcleo familiar, enfraquecendo-o em seu papel protetivo, gera consequências diretas para a infância e adolescência, tais como: negligência, violência física, psíquica, sexual, abandono, situação de rua, exploração do trabalho infantil.

Para Kaloustian & Ferrari (1994, pag.358),

[...] a família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal; é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e morais, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Quando a família não compartilha de condições mínimas de infraestrutura, saneamento básico, geração de renda compatível que lhe garanta vida digna, esta, se desestrutura vindo a se fragmentar. Desse modo a família deixa de ser o espaço de convivência fraterna e é absorvida pela vulnerabilidade.

Petrini (2003, p. 358) acrescenta que

No decorrer da evolução histórica, a família permanece como matriz do processo civilizatório, como condição para a humanização e para a socialização das pessoas. A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é, e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Mas mesmo que a família esteja em estado de vulnerabilidade social, ela é o grupo primário em que os filhos estão inseridos é ali que eles têm o seu porto seguro, apesar de todas as dificuldades que venham a sofrer.

Experiências vividas no Centro Social, objeto desse estudo, indicam que apesar das violências que filhos são expostos pelos familiares estes não se desapegam da mesma. Alguns, ao serem retirados da primeira constituição grupal e abrigados, na primeira oportunidade fogem para o seio da família, não importando em que condições ela se encontra.

O estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o lugar para a concretização desta experiência. A confiança que o indivíduo tem de que pode estar no mundo e estar bem entre os outros lhe é transmitida pela sua aceitação dentro do grupo familiar. O sentir-se pertencente a um grupo, no caso, à família, possibilita-lhe no decorrer de sua vida pertencer a outros grupos.

Para a família pobre, marcada pela fome e pela miséria, a casa representa um espaço de privação, de instabilidade e de esgarçamento dos laços afetivos e de solidariedade. Segundo Gomes (2003, p. 359),

[...] quando a casa deixa de ser um espaço de proteção para ser um espaço de conflito, a superação desta situação se dá de forma muito fragmentada, uma vez que esta família não dispõe de redes de apoio para o enfrentamento das adversidades resultando, assim, na sua desestruturação. A realidade das famílias pobres não traz no seu seio familiar a harmonia para que ela possa ser propulsora do desenvolvimento saudável de seus membros, uma vez que seus direitos estão sendo negados.

Por outro lado, vemos o contexto de estudantes em situação de risco e prevenção. Em relação ao tema que estamos tratando, devemos levar em consideração a evolução dos direitos humanos nos últimos

tempos. Se existe um direito que se desenvolveu de maneira especial são os direitos dos menores. As mudanças mais significativas se encontram na legislação internacional e nacional e na ampla literatura existente neste âmbito, que embora não tenhamos acessado, citamos: SAULLE, 1992; ITALIA, 1988; JEFFS, 1995; BOYDEM; BIRGITTA; MYERS, 1998; MYERS; BOYDEN, 1998.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1992, garante direitos. Em contrapartida os pais ou os responsáveis legalmente deveriam cumprir com seus deveres. Na realidade isso deixa a desejar, o que deveria ocorrer naturalmente na maioria das vezes é caracterizado pelo descaso pela própria família. Esta é uma situação que ocorre com frequência com os educandos do Centro Social Mário Quintana: muitos evadem da escola e até do Centro Social por vários dias e a família é omissa, sendo necessário as autoridades competentes (CRAS, Conselho Tutelar) entrarem em ação para que a situação se normalize.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este estudo é a pesquisa qualitativa e a amostra é composta de observações e entrevistas com três pais cujos filhos frequentam o Centro Social Marista Mário Quintana e, três professores da rede pública de ensino de Gravataí que atendem os filhos destes pais citados acima. Os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas com perguntas abertas realizadas a partir de questionários e os mesmos tabulados, transcritos e analisados.

Nossa pretensão é diagnosticar junto aos pais entrevistados se houve melhora de comportamento e se houve crescimento em relação à escola e a convivência familiar, bem como, entre outros aspectos que os

pais julgarem conveniente pontuar. Em relação aos três professores da rede pública de ensino entrevistados, objetivamos analisar o rendimento escolar, a convivência com colegas, professores e funcionários de forma geral. Estas crianças e, por conseguinte, seus pais, que aqui serão identificados pelas iniciais de seus nomes – bem como os professores – foram escolhidos de forma aleatória. Também é do nosso interesse saber como está o comportamento com a comunidade escolar e seu entorno.

Este estudo foi baseado em subsídios qualitativos por ser mais significativo conforme Günther (2006) os autores Flick, von Kardorff e Steinke (2000), apresentam quatro bases teóricas:

- a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições objetivas devida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa.

Segundo os autores, existem cinco grupos de atributos da pesquisa qualitativa: a) características gerais; b) coleta de dados; c) objeto de estudo; d) interpretação dos resultados; e) generalização.

De acordo com Dilthey, Flick e cols. (2000 apud Günther 2006, p. 202) deve haver compreensão como princípio do conhecimento, “que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis”. Também apontam que a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção, como a construção da realidade, onde a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem qualitativa.

Os autores relatam que a pesquisa qualitativa é “uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente” (DILTHEY, FLICK E COLS, 2000 APUD GÜNTHER 2006, p. 202). Também afirma que os passos da pesquisa precisam ser explicitados, ser documentados e seguir regras fundamentadas (apud Günther 2006, p. 202).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, conforme já mencionado, contatamos três professores e três pais, para os quais solicitamos que respondessem as seguintes perguntas:

Questionário para os pais

1. Por que você quis que se filho(a) frequentasse o Centro Social Marista Mário Quintana?
2. Como era o rendimento escolar e o comportamento de seu filho(a) antes de participar no Centro social Marista Mário Quintana?
3. O que mudou com a participação dele(a)?
4. Houve crescimento? (na família, escola...)
5. Se houve, relate o aspecto mais significativo.
6. Se ele(a) não estivesse participando das atividades do Centro Social, o que estaria fazendo?
7. Ele(a) gosta de estar lá?
8. O que ele(a) comenta do Centro Social?
9. Você participa do Centro Social sempre que é solicitado(a)?

Questionário para os professores da rede pública de ensino

1. Você tem conhecimento das ações desenvolvidas pelo Centro Social Marista Mario Quintana ou passou a conhecer com seu aluno(a)?
2. Qual sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pela entidade?
3. Como era seu aluno(a) antes de frequentar o Centro social?
4. Como você o(a) enxerga hoje? Houve crescimento no rendimento escolar e no relacionamento pessoal?

5. Caso sim, destaque pontos que considera mais significativos nesse processo de crescimento?
6. Caso não, quais sugestões faria ao processo desenvolvido pelo Centro Social?
7. O que ele(a) relata em relação as atividades oferecidas no Centro Social?

5 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Nesta seção vamos analisar as ações desenvolvidas pelo Centro Social Marista Mário Quintana a partir da ótica dos pais dos alunos que frequentam a instituição bem como, a partir da visão dos professores que recebem estes alunos na escola regular.

5.1 HISTÓRICO DO CENTRO SOCIAL MARISTA MÁRIO QUINTANA

Se faz necessário abordarmos aspectos referentes a constituição do espaço educativo que estamos estudando. A partir do trabalho desenvolvido por nós na instituição e a partir da leitura dos materiais oficiais que dão suporte as ações do Centro Social, vamos discorrer brevemente sobre sua formação, organização e objetivos.

O Centro Social Marista Mário Quintana de Gravataí é um dos 10 Centros Sociais mantidos pela Rede Marista de Educação em todo o Rio Grande do Sul (conta também com 8 Escolas Sociais igualmente espalhadas pelo Estado)³.

A entidade alvo de nossa análise situa-se na Av. Otávio Schemes, 212 parada 76, no bairro Barnabé em Gravataí. Esta instituição recebe crianças e adolescentes de seis a quinze anos de idade, no turno inverso

³ Para saber mais, acesse <http://socialmarista.org.br/> Acesso em 20/05/2015.

à escola regular. O serviço oferecido é totalmente gratuito. O programa, “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” executado nesta instituição tem por objetivo contribuir para a formação cidadã, dando ênfase aos valores morais e éticos dos indivíduos. Este serviço atende 90 crianças e adolescentes, sendo 45 no turno da manhã e 45 no turno da tarde.

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Sócio Assistencial,

O Serviço oferecido para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos tem como foco: a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir de interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária (2010, p. 44).

As crianças ou adolescentes flagrados em atos infracionais são encaminhadas para o Conselho Tutelar e no processo que se segue estas famílias recebem a intimação para participar de uma audiência junto à promotoria pública que impõe condições para que possam permanecer com a guarda de seus filhos. Entre estas condições está a participação nas ações do Centro Social Marista Mário Quintana que executa o programa denominado “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”.

Outra condição imposta aos pais que precisam adequar-se à justiça está a exigência de que a criança não falte a este serviço, e esteja regularmente frequentando a escola, além de estar em dia com aspectos de saúde (consultas médicas, odontológicas, vacinas, remédios contínuos, etc.).

Já presenciamos casos em que crianças abrigadas fogem da escola e voltam para suas casas. Quando isso ocorre, há um novo processo, nova audiência e novas regras. Todo esse processo acarreta problemas principalmente para as crianças que não compreendem o complexo contexto.

Alguns pontos importantes fazem com que o Centro Social torne-se um local de referência no processo de ensino: a acolhida, a sustentabilidade, a preocupação com o meio ambiente e o zelo com o espaço onde convivemos. Não existe desperdício de comida, nem de água, papel, luz, entre outros. Existe ainda muitas plantas: horta, flores, verduras, canteiros suspensos com folhagens, alfaces, ervas de chás, sendo estes canteiros feitos com material reciclado. Observamos também bancos de pneus, cercas de garrafas pet, enfeites de natal com material reciclado, como também quadros decorativos feitos também com material reciclado. Tudo isso é processo educativo que se desenvolve ao longo da trajetória de convivência.

O objetivo do Centro Social Mário Marista Quintana é oportunizar espaço de acolhida e convivência a partir do convívio grupal desenvolvendo atividades que ampliam o universo individual, familiar e comunitário.

A metodologia dá-se através de projetos que são desenvolvidos bimestralmente fazendo uma avaliação com relatórios também bimestralmente e as reuniões são sistemáticas⁴.

A interação entre educadores e educandos é de muita alegria, amizade e troca e ao mesmo tempo exige-se disciplina. Há um profundo respeito com as diferenças, tanto entre usuários como entre os

⁴ Ver <http://socialmarista.org.br/centro-social/marista-mario-quintana> Acesso em 20/05/2015.

profissionais que lá atuam, pois trabalha-se com o lema criado por São Marcelino Champagnat (fundador das obras Maristas⁵): “educar para a vida e com o coração”.

O Centro Social está localizado no Bairro Barnabé, como já nos referimos. Este bairro fica perto do centro de Gravataí. A população que transita pelas imediações é variada apesar de que na instituição são atendidos usuários com vulnerabilidade social. Neste bairro localiza-se o Posto de Saúde 24 horas, várias escolas, CRAS, muitas lojas, madeireiras, farmácias, academias, faculdades, supermercados, fruteiras, padarias, igrejas, entre outros. O bairro também é atendido por linhas regulares de ônibus.

Mesmo com uma estrutura que nos parece adequada do ponto de vista estrutural, é comum encontrarmos nos meios de comunicação notícias sobre a violência presente no bairro⁶.

5.2 RECURSOS HUMANOS

A assistente social dá assistência aos usuários e também aos educadores quando assim solicitada. Faz visitas às famílias e participa de reuniões externas. A psicóloga por sua vez, dá suporte aos educadores

⁵ Para saber mais sobre São Marcelino Champagnat, ver: http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19990418_champagnat_po.html Acesso em 20.05.2015.

⁶ Correio de Gravataí, 02/08/2014 – Mulher é presa após denúncia de tráfico no Bairro Barnabé. http://www.correiogravatai.com.br/_conteudo/2014/08/noticias/regiao/69792-mulher-e-presa-apos-denuncia-de-trafico-em-gravatai.html Acesso em 20/05/2015. Chamamos atenção para o fato de que uma das filhas da mulher envolvida, citada na reportagem, é nossa aluna no Centro Social Marista.

Correio de Gravataí, 11/04/2015 – Homem é executado durante a madrugada em Gravataí. http://www.diariocachoeirinha.com.br/_conteudo/2015/04/noticias/regiao/148035-homem-e-executado-durante-a-madrugada-em-gravatai.html Acesso em 20/05/2015.

2M Grupo de Comunicação, 13/05/2015 - Deic prende cinco em desmanche no Barnabé. <http://www.2mnoticias.com.br/policia/deic-prende-cinco-em-desmanche-no-barnabe> Acesso em 20/05/2015.

acompanhamento aos usuários, às famílias, e participa também de reuniões externas, trabalha em parceria com as outras profissionais. A fonoaudióloga faz acompanhamento e encaminhamento aos usuários, trabalhando em parceria também. A nutricionista elabora o cardápio e acompanha o desenvolvimento dos usuários. (peso, medidas, etc.) A pedagoga assessora os educadores, realiza reuniões com os mesmos para revisar planejamentos, relatórios, diários de classe e, também faz intervenções junto aos educandos e participa de reuniões junto às escolas para saber como está o rendimento escolar de cada usuário. Ela participa também de reuniões no CRAS e em outros setores onde sua presença é imprescindível. Cada profissional tem sua função, mas suas atribuições são integradas tornando o trabalho concreto.

As educadoras que atuam em grupos divididos por idades, desenvolvem atividades diversas. Desenvolvemos atividades diversificadas, segundo a Tipificação Nacional de Serviços Sócio Assistencial. A fim de exemplificar, a seguir elencamos os objetivos específicos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos, expressos na Tipificação:

- » complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- » assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e para o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural de crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;

- » estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;
- » contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional. (2010, p. 44)

Percebe-se que o Centro Social cumpre com os objetivos da Tipificação, estimulando as crianças e os adolescentes para que não percam o vínculo com suas famílias e que frequentem a escola regular diariamente.

5.3 RECURSOS MATERIAIS E FÍSICOS

O Centro Social Mário Quintana é uma casa grande de alvenaria com dez peças e 03 banheiros, onde são realizadas as atividades. Em anexo está a secretaria o laboratório de informática, o refeitório e a cozinha gourmet onde são realizadas as oficinas de culinária. Ao lado desta, existe uma sala de descanso para os funcionários e dois banheiros.

O espaço comporta ainda uma quadra de esporte e uma piscina. Há um funcionário da área de construção civil que presta serviço de manutenção na casa e uma empresa contratada cuida da manutenção da piscina. Há ainda funcionárias que cuidam da limpeza do pátio. Quanto à segurança, são os próprios funcionários que zelam pela integridade física dos usuários. Em todos os ambientes existem ventiladores, exceto na sala da equipe técnica e laboratório de informática por serem climatizados.

Frequentam o espaço cerca de 90 usuários de 06 a 15 anos. A eles são oferecidos café da manhã e almoço, para os que participam no turno da manhã e, almoço e lanche para os que participam no turno da tarde.

5.4 ENTREVISTAS COM PAIS

Conforme Bock et. al (2002 apud PAULA; MENDONÇA, 2009) a criança não é um adulto em miniatura, ao contrário, apresenta características próprias de sua idade. Compreender isso é compreender a importância do estudo do desenvolvimento humano. Assim, nas entrevistas que realizamos com os pais buscamos informações sobre o comportamento, hábitos e atitudes de seus filhos.

Nosso primeiro entrevistado foi o senhor “A”, pai adotivo de 2 duas crianças e fizemos a ele algumas perguntas. O pai trabalha como porteiro numa empresa de segurança e sua esposa é cozinheira num convento. Procuraram o Centro Social Marista Mário Quintana porque trabalham o dia todo e, por possuírem baixa renda, e esta instituição prestar um serviço gratuito, acharam conveniente, devido as atividades educativas oferecidas, inscrever seus filhos.

Segundo o pai, o comportamento dos filhos era bastante difícil, pois sempre estavam disputando entre si as mesmas coisas, ocorrendo muitas brigas. A menina, “M”, que possui deficiência mental, apresenta defasagem no rendimento escolar, contudo, desde que passou a frequentar o Centro Social, “melhorou”, estando mais calma e mais interessada. O pai diz que ela se comportava “feito bicho” e que agora “está gente completamente mudada”, havendo crescimento na maneira de agir de ambos. Eles escutam e obedecem aos pais. O menino que era tímido devido a uma deficiência nas mãos, depois que começou a

frequentar o Centro Social não se exclui mais e está desinibido. O aspecto mais significativo do crescimento destas crianças, segundo o pai, foi a obediência e o crescimento na aprendizagem escolar.

Isso nos remete a refletir sobre o fato de que todos os seres humanos têm potencialidade para aprender. Todos têm curiosidade natural para aprender. Se houver ambiente favorável, aprenderão, pois “em contato com os problemas da existência, todos querem estudar, desejam crescer, procuram descobrir, esperam dominar, almejam criar” (JUSTO, 1987, apud LA ROSA, 1999, p. 67).

Segundo “A”, “elas gostam muito de estar lá, pela amizade com os colegas, pelas atividades, pelo espaço bonito, pela comida gostosa e pela autonomia”. No Centro Social seus filhos têm várias atividades educativas tais como: informática, hora do conto, culinária, esporte, piscina, muitas brincadeiras, entre outras. Como já mencionamos, tais atividades são relacionadas aos valores e que preparam para a cidadania.

A partir da conversa com este pai, podemos observar que ele se faz presente no local sempre que é solicitado, acompanhando o desenvolvimento dos filhos. Contudo, ele se emocionou ao presenciar algumas atividades: após a entrevista, que ocorreu no Centro Social, o levamos até a sala onde os filhos desenvolvem algumas das atividades. Ele pode perceber a acolhida dada pelos colegas de seu filho, que cantaram as boas vindas, explicaram os cartazes afixados na parede e mostraram os brinquedos.

Também entrevistamos a senhora “J”, recicladora, 33 anos, e que é mãe de quatro filhos. Um menino de nove meses, uma menina de três anos e um adolescente de dezoito anos, fruto de outro relacionamento ainda na adolescência e que mora com o avô materno no interior de

Santa Catarina e, “J. M”, de oito anos que frequenta o Centro Social. Os dois menores ficam na creche do município o dia inteiro.

“J” recolhe o material reciclável das oito horas da manhã até às 14h e depois o separa no pátio de sua casa. Esta é a sua rotina de segunda a sexta-feira, deixando claro que sempre limpa o pátio depois do trabalho “para não atrair animais”. Ela recebe por este trabalho em torno de R\$ 150,00 por semana.

Seu esposo “J. B”, 33 anos, serralheiro, trabalha com o tio sem carteira assinada e recebe em torno de R\$ 800,00. Quando perguntamos para a mãe porque colocou “J. M” no Centro Social, ela respondeu “que ele trocou de professora e ela o estimulava mais, era mais severa e um dia ele avançou nela”. A partir deste episódio, a escola contatou o Centro de Referência a Assistência Social (CRAS) que indicou a ela o Centro Social Marista Mário Quintana como um espaço que poderia auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

A mãe reconhece que o rendimento escolar de “J.M” era muito fraco antes de ele frequentar o Centro Social: “não copiava do quadro, o caderno era quase em branco, era agressivo, chorava muito”. O comportamento mudou significativamente. Brinca tranquilo, pede ajuda na lição de casa, “o caderno está caprichado”.

Percebemos a partir da fala da mãe que as ações desenvolvidas pelo Centro Social estimularam positivamente esta criança, tornando-o mais receptivo ao aprendizado em sua escola regular.

“Deixou de ser nervoso e brabo por qualquer coisa, já é mais calmo, não responde, não resmunga, aceita bem o que lhe é solicitado. Antes avançava por qualquer coisa. Parou com as brigas na família com a irmã ele compartilha os brinquedos, ajuda a mãe a cuidar dos irmãos, nos afazeres da casa, arruma a cama, pergunta para a mãe se ela precisa de ajuda, houve grande

mudança de comportamento. Se ele não tivesse participando do Centro Social, estaria em casa assistindo televisão e fora do mundo” (Entrevista com “J”).

A aprendizagem é significativa quando o aluno percebe a relevância do que estuda. Será significativo para o aluno tudo o que ele julgar importante e que estiver associado à valorização da sua pessoa e das necessidades pessoais, isto é, do seu eu. (JUSTO, 1987, apud LA ROSA, 1999).

Foi possível constatar que a mãe de “J. M” é uma pessoa presente na vida da família e muito satisfeita com o trabalho da instituição já mencionada, pois percebe que o filho “melhorou muito”, estando afastado de problemas, o que segundo a mãe, ocorreria certamente, tendo em vista o que ela presencia no seu entorno, onde pais estão em constante contato com o Conselho Tutelar em função de seus filhos.

Por fim entrevistamos outra mãe, a qual visitamos. Vamos chamá-la de “K”. Ela tem 33 anos e trabalha de balconista numa padaria. Tem dois filhos: “J.J” de seis anos e “L” de oito anos e ambos frequentam o Centro Social Marista Mário Quintana.

Ela nos relatou que os filhos estão na instituição pela segurança, educação e aprendizagem. As crianças sempre apresentaram bom desempenho na escola, mas o comportamento deles deixava a desejar. “L” era agressivo, por exemplo. Os dois mudaram bastante e o aspecto que mais destaca diz respeito à higiene, comportamento e carinho.

Se eles não estivessem na instituição no turno inverso à escola, estariam na casa de uma senhora da região que cobra para tomar conta de crianças, mas, sem nenhuma atividade pedagógica. Segundo a mãe, eles gostam de estar no Centro Social: “às seis horas da manhã já estão acordados, pois vão à escola à tarde”.

O que eles destacam de significativo do Centro Social é que a comida é muito boa e as atividades de maneira geral são dinâmicas e auxiliam no dia a dia na escola.

“K” é separada, mas os filhos mantêm contato com o pai, inclusive ele frequenta o Centro Social quando é solicitado. Os dois consideram este espaço onde seus filhos passam as manhãs muito importante para o seu desenvolvimento. Esse relato corrobora com o que cita Justo (1987 apud LA ROSA, 1999):

Para o mundo de hoje, tão conturbado e rico em mudanças, é preciso que o aluno esteja preparado para enfrentar “a aventura da existência em tendas movediças em lugar de instalá-las em casas fixas reconhecidas como inadequadas já no ato da inauguração” (JUSTO, 1987, apud LA ROSA, 1999, p. 68).

Assim, o apoio dos pais para o desenvolvimento do alunos em espaços não formais é essencial para o processo e aprendizagem e formação, pois o aluno muitas vezes não sabe para onde caminhar, a família é tão desestruturada que ele não se reconhece no seu eu.

5.5 ENTREVISTA COM PROFESSORES

Conversamos com três professoras da Rede Pública Municipal de Ensino do município de Gravataí, que são professoras dos alunos referenciados no subcapítulo anterior. Nosso objetivo ao entrevistá-las era perceber o desenvolvimento dos alunos e se a participação deles no Centro Social influenciou no comportamento, atitudes, aprendizagem e relacionamento pessoal.

A professora “S”, formada em pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 2012 e que atua na escola desde de 2007,

trabalhando atualmente com o 1º ano, nos relata que tem pouco conhecimento sobre a instituição em questão, passou a conhecer com uma de suas alunas, “M”, porque ela relata as atividades que lá realiza. Ela resalta que o trabalho desenvolvido pelo Centro Social é muito importante, pois as crianças que lá são atendidas apresentam situação de risco e vulnerabilidade social. A professora conta também que sua aluna era muito agitada, apresentava dificuldades em interagir com seus colegas de classe e em alguns momentos era até agressiva. Depois que começou a frequentar a instituição esta situação mudou: ela percebe que houve avanços leves no aspecto cognitivo, já que, como mencionado, possui deficiência mental, mas no que diz respeito a sociabilidade, a aluna apresentou grandes avanços, adquirindo boas maneiras, não demonstrando irritação e, sua autonomia é visível, sabendo resolver pequenos conflitos. Em relação as atividades oferecidas no Centro Social “S” relata que a aluna gosta de falar sobre o que faz: culinária, informática, colagens, banhos de piscina, artesanato, muitas brincadeiras entre outras atividades.

Essa percepção de que todas as atividades fazem parte do processo educativo, nos leva ao que nos coloca Gore (1994, p. 37)

A metodologia do ensino de hoje, é somente uma parte do processo educativo. O sucesso ou não do ensino se deve a um conjunto de fatores, entre os quais pode-se destacar a relevância e o significado dos conteúdos, a relação professor-aluno (respeito mútuo, diálogo, etc.), a seriedade e as condições do trabalho tanto do aluno quanto do professor, as relações dentro da sala de aula, dentro da escola, da escola com a comunidade, a consideração do contexto sociocultural, etc. Essa perspectiva enriqueceu as reflexões educacionais. Em outras palavras, a metodologia, a “didática do professor” já não é mais “tudo”. E os métodos usados não estão necessariamente relacionados a uma postura progressista ou conservadora do professor.

Consideramos então, que nenhuma metodologia é perfeita ou consegue resolver tudo, lembramos a importância relativa dos métodos e dessa forma alguns devem ser atendidos: diferenças entre alunos (idade, contexto sociocultural, interesses e necessidades dos alunos, interesses e necessidades dos professores, linguagem oral e escrita, autonomia, diferentes formas sociais de trabalho (individual, pequeno grupo, turma), especificidade da matéria, do assunto, da disciplina, do projeto.

Dando sequência as entrevistas, conversamos também com a professora “P”, formada no magistério pela escola Dom Feliciano em 2014 e que atua na escola desde 2015, trabalhando com o 3º ano. Atualmente está cursando artes visuais pelo módulo EAD pela universidade UNIASSELVE em Porto Alegre. Ela conheceu o Centro Social através do seu aluno “J.J” e, por intermédio deste, pode perceber o bom trabalho que é desenvolvido pela entidade. Ela conta que conheceu seu aluno que frequenta o Centro Social este ano, mas já pode perceber que ele está mais tranquilo e participativo. Antes dele participar na instituição, era necessário sempre chamar-lhe atenção, agora nem tanto. O rendimento escolar dele cresceu significativamente, copia e realiza as atividades do quadro.

Neste processo, ela destaca pontos significativos em relação a aprendizagem: o educando consegue prestar atenção nas suas explicações tendo um bom rendimento. A professora destaca ainda como fundamental trabalhar os valores, fator que implica no desenvolvimento humano, o que ocorre de forma sistemática no Centro Social.

Por fim entrevistamos a professora “V”, formada no magistério pelo Instituto Estadual de Educação em 2009 e atualmente cursando pedagogia pela universidade UNIASSELVI em Porto Alegre. Está há seis

anos na profissão e leciona em uma turma do 3º ano. Ela nos relata que passou a conhecer o Centro Social também através de seu aluno “J.M” que comenta com os colegas as coisas que acontecem na van que o transporta para o Centro Social. É através destas conversas e por instigar o aluno a contar que sabe do trabalho significativo que é desenvolvido na instituição. “J” “M” era agressivo, não copiava as atividades do quadro, era desleixado com o caderno, mochila, era muito desinteressado, chorava por qualquer coisa e o relacionamento com demais colegas deixava a desejar. Atualmente apresenta melhora significativa, principalmente nas relações pessoais. Está mais esforçado, interessado, e não reclama e copia as atividades que a professora escreve no quadro. A professora atribui o crescimento do aluno a esse processo educativo que o Centro Social desenvolve.

Piaget (1974 apud LA ROSA, 1999, p. 53) identifica três espécies de sentimentos ou tendências afetivas que ocorrem inicialmente na mente da criança:

- 1º - uma necessidade de amor;
- 2º - um sentimento de medo em relação aos maiores e mais fortes que ela, levando à obediência e ao conformismo;
- 3º - um sentimento de respeito, um misto de afeição e temor, que é importante na formação e no exercício da consciência moral.

O sentimento do dever não é simplesmente produto da vontade do mais forte (medo), mas a ordem ou recomendação será aceita como obrigação se emanar de uma pessoa respeitada, que seja o objeto de uma. Enquanto unilateral, essa forma inicial de respeito é fator de heteronomia. A criança poderá manter-se heteronômica quando as regras são impostas unilateralmente. No caso do aluno “J M” citado na entrevista

acima, ele se encontra no estágio em que a heteronomia cede lugar à autonomia, onde os indivíduos numa relação de reciprocidade, participam da elaboração das regras e onde a fonte da obrigação é o respeito mútuo que não mais impõe regras preestabelecidas mas propicia a sua elaboração, através da mútua coordenação dos pontos de vista e das ações.

Freire (1991 apud DALLA ZEN; SOUZA, 2001, p. 22) também faz seus apontamentos quanto ao que acabo de relatar:

Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunho a seus alunos constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e faz, a sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

É assim que identificamos o papel de educadores, apaixonados pelo magistério, emocionados quando os alunos se apropriam dos conhecimentos, mas principalmente, todo o engajamento em fazer a nossa sociedade mais justa e fraterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das revisões bibliográficas sobre educação formal e não formal, foi possível constatar a relevância do tema no campo da pedagogia diante da realidade brasileira. Registramos e analisamos as experiências relativas a ações educativas desenvolvidas fora da escola regular, verificando se estas ações proporcionaram uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Também apontamos as causas e consequências que levaram o aluno à situação de vulnerabilidade social

relatando como a educação não formal influencia no aprendizado na escola regular, analisando os saberes adquiridos no processo de vivência destes indivíduos e, portanto, avaliamos a finalidade destes espaços não escolares na vida dos educandos.

Entendemos que as causas e consequências que levam o aluno à situação de vulnerabilidade social estão associadas à desestruturação da família, à falta de limites que leva o usuário a indisciplina ficando refém da marginalidade, pobreza e miséria, pois a casa, o seu convívio, representa um espaço de privação. O que deveria ser um espaço de proteção passa a ser de conflitos rompendo os seus sonhos e a fragilidade ocupando lugar.

Os saberes adquiridos no processo de vivência destes indivíduos acontecem através de relatos dos pais e também dos professores que enfatizam o crescimento dos usuários de ordem pessoal e também no rendimento da aprendizagem cognitiva.

Compreendemos que estes espaços auxiliam no aprendizado do aluno na escola regular, pois de acordo com as entrevistas realizadas constatamos que há transformação referentes à comportamento, higiene, alimentação, relações familiares e rendimento na escola formal. Portanto, a articulação entre o Centro Social e a escola complementam ações essenciais na formação dos usuários, muitas vezes deficientes no ambiente familiar. Além disso, há constante preocupação da instituição em preparar os usuários para o exercício da cidadania diante dos desafios de uma sociedade tão complexa e desta forma possibilitar a autonomia em solucionar conflitos afim de promover a pacificação entre as relações humanas.

REFERÊNCIAS

- DALLA ZEN, Maria Isabel H.; SOUZA, Nadia Geisa S. de (orgs). Práticas de Ensino na UFRGS: narrando pedagogias. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.
- GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. Vygotsky e a educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social. SP: Cortez, 2010.
- GOMES, Annatália Meneses de Amorim. M. A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: Educar, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.
- GOMES, Mônica Araújo. Filhos de ninguém? Um estudo das representações sociais sobre família de adolescentes em situação de rua. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde - UECE, CE, 2003.
- GOMES, Mônica Araújo, PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. Ciênc. Saúde coletiva [online]. 2005, vol.10, n.2, pp. 357-363.
- JEFFS, T. Children's educational rights in a new era?. In: FRANKLIN, B; HAMMARBERT, T. (Org.). The handbook of children's rights: comparative policy and practice. London: New York: Routledge, 1995.
- KALOUSTIAN SM & FERRARI M. Introdução. In SM KALOUSTIAN (org.). Família brasileira, a base de tudo. Ed. Cortez-Unicef, São Paulo-Brasília, 1994.
- LA ROSA, Jorge (org.). Psicologia e Educação: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; MENDONÇA, Fernando Wolff. Psicologia do Desenvolvimento. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- PETRINI, João Carlos. Pós-modernidade e família. Ed. Edusc, Bauru, 2003.
- REGO, Cristina Teresa. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

Tipificação Nacional de serviços Socioassistenciais. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social, Brasília, 2009.

VOLQUIND, L. O processo de mediação e a construção do conhecimento matemático: vivência de professores de séries iniciais de uma escola de Porto Alegre. 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto alegre. 1999.

3

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA EM JESUS CRISTO E PAULO FREIRE COMO PROPOSTA PARA O ENSINO

Daniel Silva dos Reis¹

INTRODUÇÃO

Entende-se que a educação secular² não está limitada aos princípios normativos, pensamentos filosóficos, teóricos da área, leis e regimentos de base ou políticas públicas. É preciso destacar que os princípios e valores por ela norteados, podem apresentar uma relação de cumplicidade e propósitos, quando colocados lado a lado com os pressupostos cristãos e suas concepções. Esta relação, equilibrada pelo bom senso, respeito e efetividade, contribuirá significativamente para o desenvolvimento e qualidade no processo educativo e formativo do sujeito.

Com base nesta concepção, sinaliza-se uma caminhada consciente pelos corredores da história de dois grandes mestres: Jesus Cristo e Paulo Freire. O propósito é valer-se dos princípios pedagógicos em comum entre ambos, para dimensionar o entendimento instrutivo. Este entendimento, surge da necessidade de um estudo sobre a metodologia educativa e suas implicações como referencial teórico e prático.

No sentido de avançar esta proposta e nortear o assunto em pauta, apresenta-se como pergunta de pesquisa, a seguinte reflexão: **Em que**

¹ Pedagogo pelo Centro Universitário Cesuca. Contato: danireis.pedagogia@gmail.com

² Entende-se por secular aquilo que não é religioso ou não é relativo à igreja.

medida a pedagogia da pergunta em Paulo Freire está relacionada com o modo de ensinar de Jesus Cristo? É com base nesta interrogativa e, considerando o objetivo geral que é relacionar a contribuição entre as pedagogias cristã e freireana, através do método da pergunta, que se estabelece os seguintes objetivos específicos: conduzir a uma reflexão equilibrada e coesa sobre os princípios pedagógicos dos mestres em pesquisa; instigar o pensamento inquiridor, porém construtivo e pesquisador, sobre as abordagens apresentadas; identificar dentro de um raciocínio lógico, a importância da pedagogia em seu aspecto educativo, seja religioso ou humanista e contribuir no sentido de possibilitar as comunidades interessadas, um caminho de pesquisa que conduza a busca de conhecimento e apropriação dos pressupostos apresentados.

Indispensavelmente, a ponderação parece ser o melhor caminho para a reflexão sobre a seguinte hipótese: é possível pensar a pedagogia de Jesus Cristo, percebendo toda a dimensão do seu ensino e, incluí-la num estudo científico relacionando-a com outros teóricos, neste caso, Paulo Freire.

Outro fator importante é à necessidade permanente de qualquer geração educadora, a preocupação em conhecer, acompanhar e assimilar os aspectos pedagógicos praticados por ilustres mestres na arte de ensinar. Tanto no âmbito da fé como na área da formação intelectual, ambos mestres ensinaram valores e conceitos que implicam no resgate do sentido da vida e as suas responsabilidades frente à concepção de mundo espiritual e humano. Enquanto este propõe uma pedagogia que implica nas práxis da ação reflexiva e dialógica, como um método educativo e religioso voltado para a transformação das pessoas e também da sociedade; Aquele, já há mais de dois mil anos, valeu-se do mesmo

método articulador em sua proposta pedagógica: instigou através do diálogo norteado por perguntas, a reflexão sobre os valores humanos, no que diz respeito a transformação e crescimento.

A escolha deste tema justifica-se, por entender que a pedagogia de Jesus Cristo se relaciona com a pedagogia de Paulo Freire, numa cumplicidade de princípios, centrada no esforço e abnegação do trabalho docente. Conforme Freire em sua obra, *Educação como Prática de Liberdade* (2010, p.150), “O trabalho humano não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar, e ajudar o mundo a ser melhor.”

ENTENDENDO A PEDAGOGIA CRISTÃ E SECULAR

Para compreender a pedagogia cristã é preciso entender que a experiência de fé vivida nesta prática não reduz a vida, ao contrário, essa experiência acrescenta a vida! Quando se conhece a Deus, mais disposição se tem para viver e existir em felicidade, na consciência de que se vive por algo que traz motivação.

Ao percorrer o caminho científico, na busca pela formação adequada, entende-se que os conhecimentos adquiridos fazem parte do crescimento pessoal e contribuem para a excelência da missão educativa.

Para Paulo Freire (1983, p.28), Deus é aquele que sabe todas as coisas e as sabe de forma absoluta, ou seja, esse é um atributo de Deus - sua Onisciência³. Com relação ao ser humano, este sim, por ser um elemento incompleto e cheio de necessidades, está sempre sujeito ao processo de aprender/ensinar e ensinar/aprender.

³ Onisciência. Capacidade de saber tudo infinitamente.

No contexto religioso, em sua forma de educar, os ensinamentos cristãos estão voltados para a formação e o desenvolvimento dos valores, dons, atitudes, habilidades e, fundamentalmente, apelam para a busca de um caráter centrado nos princípios da fé bíblica. Como corretamente afirma Tenney (2008, p.233): “Todo e qualquer ensino de Jesus tinha um propósito moral e espiritual que estava ligado com a missão para a qual fora enviado pelo Pai”. Isso significa que os ensinamentos de Jesus Cristo não eram simplesmente conselhos especulativos, muito menos palavras de extrema ordem religiosa; eles transcendiam em singularidade! A finalidade dos ensinamentos de Jesus Cristo, portanto, foi a construção moral e espiritual que constituem a base para a formação do homem enquanto ser social, moral, cultural e espiritual: “(...) quem ouve estas minhas palavras e as pratica é como um homem prudente que construiu a sua casa sobre a rocha.” (Cf. Mt 7.24)⁴.

Sociologicamente, o homem como um ser ético, tem suas obrigações com o meio em que vive. Este meio é chamado por Paulo Freire de mundo. Constitui-se de espaço, lugar, momento, realidade e dimensão física. Segundo o pensamento freireano “não há mundo sem homens.” (FREIRE, 2010, p.81):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A pedagogia cristã por sua vez, reconhece intimamente esta relação homem/mundo. A oração intercessora feita por Jesus Cristo nos

⁴ Bíblia Sagrada. Versão Revista e Atualizada.

instantes finais do seu ministério, não deixa nenhuma dúvida: “não rogo que os tire do mundo...” (Jo 17.15)⁵. Neste contexto bíblico, a palavra mundo significa terra habitada. Paulo Freire chama de espaço da criação, onde estão os objetos, os bens materiais, as coisas sensíveis, as instituições, as ideias e concepções (2010, p.91).

O compromisso deste homem social aumenta à medida em que ele se envolve como agente transformador e superador de obstáculos, uma vez que, as hostilidades são muitas e se opõem a plena humanização. No final de sua oração intercessora, Jesus Cristo rogou ao Pai: “... mas que os livre do mal” (Jo 17.15).

As obrigações que o homem enquanto ser ético tem com o meio em que vive, são resultados de uma consciência movida pelas manifestações, interações e inter-relações em sociedade, por meio da crença em alguma divindade.

No contexto científico e, observa-se o mesmo na concepção cristã, o núcleo norteador educativo é o diálogo. Entende-se o diálogo, como integrante no processo comunicativo e indispensável da educação que favorece e estimula as possibilidades de pesquisas, discussões e reflexões, ambas nascidas do incentivo a buscar o novo, ou seja, novos métodos de pensar, agir e fazer.

Obviamente que o diálogo não é um processo isolado e passivo, ou seja, ninguém dialoga sozinho. Para Paulo Freire (1985, p.28):

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o

⁵ O termo grego no Novo Testamento para mundo é Kosmos.

conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para o outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.⁶

Entende-se então, que o diálogo é conduzido por concepções, entre estas, a pedagogia da pergunta, que instiga e estimula a participação assertiva⁷ do educando frente ao conhecimento, as necessidades pessoais e as realidades sociais. Segundo Antonio Faundez (2011, p. 67), “O início do conhecimento é perguntar”.

Partindo do pressuposto de que a missão de ambas propostas é a contribuição efetiva na formação do sujeito como um todo, o método da pergunta conduz, através do diálogo coletivo, às reflexões que irão nortear, aproximar, construir pontes, abrir caminhos, que permitam outros olhares e conduzam os rumos da ação educadora para a vida.

Notadamente, o começo do ministério de Jesus Cristo foi marcado por encontros mediados por perguntas. Entre estes, dois discípulos de João Batista⁸, seguiam a Jesus Cristo e foram interpelados por Ele: “A quem vocês procuram?”, a resposta dada pelos dois homens, também foi em forma de pergunta: “Rabi⁹, onde moras?”, Jesus Cristo então fez um convite: “Venham e vocês verão” (cf. Jo 1.38-39). Assim começou o encontro destas pessoas que através da pergunta, se abriram mutuamente e expressivamente.

⁶ Antagonismo: oposição, ação em sentido contrário, incompatibilidade.

⁷ Assertividade. É a qualidade de algo ou alguém de fazer uma afirmação enfática sobre algo

⁸ Foi um pregador judeu do início do século I, citado pelo historiador Flávio Josefo e os autores dos quatro Evangelhos da Bíblia. Era filho do sacerdote Zacarias e Isabel (ou Elizabete), prima de Maria, mãe de Jesus. Foi profeta e é considerado, principalmente pelos cristãos, como o “precursor” do prometido Messias, Jesus Cristo.

⁹ Rabi. O mesmo que rabino. Deriva da raiz hebraica que no hebraico bíblico significa “grande” ou “distinto”. Dentro do Judaísmo significa “professor, mestre” ou literalmente “grande”.

Não há como negar ou pensar diferente, a educação é por excelência comunicativa! A escritora Maria Schmidt (1965, p.127), pontua “Quem educa pela comunicação dá oportunidade de discutir e justificar”. É o que Freire conceitua criticamente (2010, p.116):

Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo. Há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Este alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos.

Atreve-se a dizer que o aprendizado, em qualquer assunto, soma em qualidade quando acompanhado do interesse imensurável de se fazer perguntas. Esse interesse aperfeiçoa o conhecimento e provoca uma nova perspectiva, um outro olhar, um horizonte voltado para a imaginação, recordações, pensamentos, significações, ideias e entendimentos recíprocos. Para tal, Freire propõe uma nova proposta educativa:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (2010, p.104).

METODOLOGIA

O educador que se propõe a realizar uma pesquisa não se vê mais como um mero reproduzidor do conhecimento. Mas, ao contrário, se propõe a também produzir conhecimento, buscando refletir sua prática de modo a transformá-la, desenvolvendo suas melhores práticas, ao

mesmo tempo em que reflete novas possibilidades para suas fragilidades. O professor pesquisador se destaca dentre os outros na medida em que se compromete com a reflexão de sua própria prática, se mostrando assim aberto a novas ideias e estratégias.

Este artigo nasceu de uma reflexão acerca do modo de ensinar da pedagogia cristã (a partir de Jesus Cristo) e freireana (a partir de Paulo Freire), no que diz respeito ao ensinar perguntando. Assim, achou-se pertinente pesquisar, percorrendo os caminhos científicos e bíblicos, buscando relacionar as duas pedagogias.

No decorrer da pesquisa e a busca por informações sustentáveis entre os dois mestres educadores, surgiu a necessidade de unir as semelhanças pedagógicas, levando em conta o método comumente usado (o método da pergunta), que fundamentou significativamente as experiências, resultados e a relevância de ambos dentro de seus respectivos contextos de atuação.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA E RELIGIOSA EM JESUS CRISTO E PAULO FREIRE

Afeto

JESUS CRISTO	PAULO FREIRE
Afeto "Dou um novo mandamento a vocês: que vocês se amem uns aos outros. Assim como amei a vocês, que também amem uns aos outros. Nisto conhecem todos que são meus discípulos: se tiverem amor uns aos outros." Jo. 13:34-35.	Afeto (...) não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar." (FREIRE, 1983, p.29).

Fonte: o autor

Sabe-se que a vida emocional e os sentimentos do ser humano sempre foram de grande interesse por parte de todos: seja pelos que lideram ou pelos que são liderados. Isto é passível de compreensão devido às

caraterísticas do comportamento deste ser humano nos diferentes contextos da vida, ou seja, nas relações com o espiritual, consigo mesmo, com o meio ambiente e com as pessoas. Segundo Mosquera (MOSQUERA, 1976, p. 25): “(...) desde as mais longínquas épocas temos no folclore, na literatura, nas obras de arte, nas doutrinas religiosas, nas opiniões de filósofos e moralistas, as diversas manifestações da vida emocional.”.

Parte-se deste entendimento, que a vida emocional do sujeito e seus sentimentos, são um reflexo da consciência que este sujeito tem de si mesmo e da realidade que o cerca. Então, logo entendemos que toda a vida sentimental e emocional, está de modo orgânico, ligada cognitivamente as sensações e as percepções que permitem o conhecimento do meio que o circunda.

Com base nestas conceituações, exercer a afetividade na docência, além de criar vínculos, age como fio condutor para a aprendizagem do educando, uma vez que, como ser inacabado e, em processo formativo, precisa superar suas dificuldades e problemas de origem moral e socio-cultural.

Neste sentido, ambos os mestres, Jesus Cristo e Freire, entenderam ser o amor à base de todo o processo educativo. Para tal, é preciso rejeitar a neutralidade, a omissão e o descuido afetivo. O educador que ignora esta verdade, falha em assumir o compromisso com o outro e consigo mesmo. Sem hesitar, Freire conceitua (2002, p.50):

O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Educar, numa concepção de grandeza e excelência, sugere o despertar da insensibilidade. Isso significa tomar posse da consciência que nos torna humanos, por meio do sentimento maior que aproxima e supera as diferenças: o amor!

No mesmo tom, Jesus Cristo, afetivamente exercia sua missão sem distinguir a quem quer que fosse:

- a. “E Jesus, olhando para ele, o amou e lhe disse: Falta-te uma coisa (...).” (Cf. Mc. 10:21);
- b. “Vendo Jesus as multidões, compadeceu-se delas...” (Cf. Mt. 9.36);
- c. “Ora, Jesus amava Marta, Maria, sua irmã, e Lázaro.” (Cf. Jo. 11:5);
- d. “Como o Pai me amou, também eu vos amei a vós; permaneci no meu amor.” (Cf. Jo. 15:9).

É movido por este amor, que o homem se pronuncia, mediatizado pelo mundo, em sua existência e interação: “Não é possível a pronúncia do mundo que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. (FREIRE, 2010, p. 91).

Em suma, para estes, o ato de educar é uma educação humana e humanizadora, não feita sem relações entre quem educa e quem é educado, independente das suas diferenças. No entanto, todo o sentimento emanado em momento próprio, carece de disciplina por parte de quem educa:

Outro destes “diferentes” é o que tem a ver com a questão dos sentimentos que, se diz, devem ter a sua expressão controlada, em nome do respeito ao outro. O sentimento da alegria, da tristeza, do carinho, do afeto, a amorosidade, tudo isso tem que ser rigorosamente disciplinado. (FREIRE, 2011, p.41).

Pergunta

Pergunta – Jesus Cristo "(...) que te parece, Simão?" Mt. 17:25.	Pergunta – Paulo Freire "(...) um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar?". (FREIRE, 2011, p.70).
---	--

Fonte: o autor

A palavra “pergunta” no latim “percontari”, significa: indagar ou inquirir. Era uma linguagem náutica, pois dizia respeito a medição da profundidade da água durante a navegação. Constituía-se uma prática comum nos tempos antigos em que a navegação era precária, dependendo do tempo, astros e estações. Em suma, perguntar significa sondar as águas do conhecimento, seja este conhecimento externo, no mundo das ideias e concepções, ou interno, mundo das opiniões e construção de valores, ou seja, na subjetividade¹⁰ humana.

Deste modo, nas ações e relações, dá-se início a percepção de mundo, percepção esta, movida pela curiosidade que não é estanque, mas desenvolvedora de significado. Segundo Mosqueira (MOSQUEIRA, 1978, p.63): “O ato de dar significado consiste em perceber os outros seres e as coisas que nos rodeiam.” No entanto, esta percepção vai além do observável, do olhar restringido, da passividade existencial. É uma consciência que se manifesta pela curiosidade de experienciar o mundo:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a

¹⁰ Subjetividade: é entendida como o espaço íntimo do indivíduo, ou seja, como ele 'instala' a sua opinião ao que é dito (mundo interno) com o qual se relaciona com o mundo social (mundo externo).

curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer. (FREIRE, 2002, p. 96).

Notadamente, os mestres em questão, valeram-se de suas prerrogativas docentes para estimular em seus ouvintes, a capacidade de percepção, lembrança, reflexão, cosmovisão e reinvenção. Dentre estas prerrogativas, o método de ensinar perguntando, um método criativo e eficiente, capaz de assombrar a capacidade humana, encorajando-a a busca de soluções. É preciso perguntar, espantar-se, pois a base de todo conhecimento indubitavelmente é a curiosidade e a pergunta. Segundo Freire:

(...) a existência humana é, porque se fez perguntando, à raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar. Exatamente, quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza. Parece-me importante observar como há uma relação indubitável entre assombro e pergunta, risco e existência. Radicalmente a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação. A burocracia implica a adaptação, portanto, com um mínimo de risco, com nenhum assombro e sem perguntas. Então a pedagogia da resposta é uma pedagogia da adaptação e não criatividade. Não estimula o risco da invenção e da reinvenção. Para mim, negar o risco é a melhor maneira que se tem de negar a própria existência humana. (FREIRE, 2011, p.75).

A Proposta de Jesus Cristo e Freire, no eficiente método de perguntar, incluía fundamentalmente o envolvimento do educando, despertando-o à necessidade do pensar. O pensamento que avalia e considera, reflete e pondera, é o pensamento que se expressa, detendo-se no diálogo, buscando soluções e significados, rompendo com o comum e, abrindo-se ao novo. Propõem-se nesta concepção, um desafio

gigantesco, possivelmente uma chamada a transgressão da normalidade, quebra de paradigmas, melhor dizendo, um descarrilhar-se da mormose¹¹ doentia.

Pessoas que não pensam e não agem por si mesmas, são pessoas que vivem sem noção da finalidade dos seus atos, esvaziados de ajuizamento e da valorização quanto à existência.

Tanto Freire, como Jesus Cristo, através de suas ações pedagógicas, denunciaram o ensino tradicional, como aquele que privilegia apenas as respostas. Perguntar e ser perguntado, faz parte do processo que estabelece relações entre os sujeitos, que se permitem ao debate, como caminho para a transmissão e produção do conhecimento, sem que receiem os questionamentos:

E aconteceu num daqueles dias que, estando ele ensinando o povo no templo, e anunciando o evangelho, sobrevieram os principais dos sacerdotes e os escribas com os anciãos. E falaram-lhe, dizendo: dize-nos, com que autoridade fazes estas coisas? Ou, quem é que te deu esta autoridade? E, respondendo ele, disse-lhes: também eu vos farei uma pergunta: Dizei-me pois (...). (Cf. Lc. 20:1-3).

Tornar-se refém do receio ao transcurso indagativo, limita quem educa e reprime quem é educado: “(...) a repressão do ser inteiro, à sua expressividade em relações no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 68).

Não há dúvidas que ambos, Jesus Cristo e Paulo Freire, valeram-se do método de fazer perguntas, com propósitos definidos, respeitando seus educandos e proporcionando a estes, a oportunidade de pensarem

¹¹ Conjunto de normas, regras, conceitos, estereótipos e valores, que são aceitos pelo consenso em uma sociedade e, que produzem sofrimentos.

sobre si mesmos e suas relações com o mundo. Enfatizaram a necessidade do perguntar, ato este, estimulador da curiosidade e da substantividade¹² que pronuncia o conhecimento:

(...) o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (FREIRE, 2011, p.72).

Disse Jesus Cristo: “Que vos parece?” (Cf. Lc. 6.9). Claramente, nos Evangelhos, esta expressão era comum nos termos usados por Jesus Cristo. Mais do que simplesmente o uso desta, Ele sabia que desta forma, atrairia a atenção de sua audiência, permitindo participações e provocando nela o raciocínio. Esta ação pedagógica harmoniza-se com o princípio articulador em Freire: “Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo” (FREIRE, 2011, p.74).

Vale destacar que este perguntar não significa estar restrito ao próprio ato de se fazer perguntas, como se fosse uma repetição sem provocar mudança de condição, sem proporções que instigue progresso nas reflexões: “O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que forem praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas.” (FREIRE, 2011, p. 72).

¹² Significa que aquilo que é associado à elaboração cognitiva, é a substância do novo conhecimento. Podendo ser expressado de diferentes maneiras, sem que precise usar palavras exatas.

Reflexão Crítica

Reflexão Crítica – Jesus Cristo “(…) sabeis discernir a face da terra e do céu; como não sabeis então discernir este tempo? Lc. 12:56.	Reflexão Crítica –Paulo Freire “(…) por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2002, p.43).
--	---

Fonte: o autor

É visível nas obras de Freire a incorporação de várias ciências. Em destaque são elas: a antropologia, ontologia, pedagogia e teologia. Todas estas, apresentam o homem como um ser dotado de consciência. Em consequência a esta consciência, este homem é um ser em constante busca pelo conhecimento, que não apenas vive, mas existe e, existindo, vai além da contemplação, interage entre ação e reflexão. Segundo Freire: “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE 1985, p. 16).

O refletir é esta parte da premissa pedagógica que conduz o homem como ser pensante à percepção de mundo, tornando-o capaz de analisar as realidades, sejam elas sociais, históricas e culturais. A intenção neste sentido é transformar aquilo que foi percebido e analisado. Neste caso, o sujeito modifica o seu meio, ao mesmo tempo em que é modificado por ele.

Por vezes, no transcurso de sua missão, Jesus Cristo apelava aos seus seguidores, a que tivessem um olhar além, ou seja, submeter a reflexão crítica à uma contemplação capaz de discernir além do comum, uma busca que contemple a realidade, sem abstratismos. O mesmo percebemos em Freire enquanto defensor da reflexão crítica. Vejamos:

- a. *Inspecção ante o olhar investigativo.* “Vendo uma figueira à beira do caminho, aproximou-se dela, mas nada encontrou, a não ser folhas. Então lhe disse: Nunca mais dê frutos! Imediatamente a árvore secou.” (Cf. Mt.21.19). Paulo

Freire declara: “Eu terminaria estas considerações dizendo que a mesma exigência que me faço, de viver a substantividade democrática nas relações com os educandos com quem trabalho (...)” (FREIRE, 2011, p.66);

- b. *Disposição em ser avaliado.* “E aconteceu que, estando ele só, orando, estavam com ele os discípulos; e perguntou-lhes, dizendo: Quem diz a multidão que eu sou? (Cf. Lc. 9.18). Freire destaca: “Creio, neste sentido, que o educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo.” (FREIRE, 2011, p.74);
- c. *Provocação as ideias e pensamentos.* Então lhes perguntou: “E vós, quem dizeis que eu sou?” (Cf. Mt.16.15). Segundo Freire (FREIRE, 2011, P.76): “Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão preditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática.”;
- d. *Definição entre o importante e o urgente.* “E respondendo Jesus, disse-lhe: Marta, Marta, estás ansiosa e afadigada com muitas coisas, mas uma só é necessária.” (Cf. Lc. 10.41). Disse Freire: “É isso que venho tentando fazer ao longo de minha vida de professor. Não diria que a forma como trabalho seja a única ou a melhor. É a forma que me agrada.” (FREIRE, 2011, p. 65).

Logo, as ações de ambos, educador e educando, emergidas de um processo reflexivo e crítico, passam a atuar como agentes transformadores, na condição de ser e estar no mundo, ressignificando valores e mudando a realidade.

Ensino Contextualizado

Ensino Contextualizado – Jesus Cristo	Ensino Contextualizado – Paulo Freire
“E disse outra vez: A que compararei o reino de Deus? É semelhante ao fermento que uma mulher, tomando-o, escondeu em três medidas de farinha, até que tudo levedou.” Lc. 13: 20-21.	“Não se deve partir do conceito para entender a realidade, mas sim partir da realidade para através do concreto, compreender a realidade.” (FREIRE, 2011, p.92).

Fonte: o autor

Pode-se dizer que contextualizar, no que diz respeito à educação, significa incorporar o conhecimento ao seu nascedouro e, por

consequente à sua aplicação. Quando pensamos assim, inevitavelmente estamos reforçando o que de fato é real: o homem nasce num contexto estabelecido:

Por outra parte, não existem senão homens concretos (“não existe homem no vazio”). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. (FREIRE, 1980, p.19).

Ao ser estimulado pela educação que conscientiza, este homem não se acomoda e nem se deixa levar pela indiferença, ou seja, ele reage negando-se a ser condicionado pela passividade e intervém enquanto um ser autônomo, criador e transformador do mundo que o cerca. Isto é possível mediante uma consciência transitiva e crítica¹³ que apela para a responsabilidade enquanto ser que pensa, um autêntico sujeito de sua própria existência.

Neste particular, tanto Jesus Cristo como Paulo Freire, além da proposta de um ensino que motive e dê sentido aquilo que se aprende, foram protagonistas de uma pedagogia relacional, contextualizada e centralizada no cotidiano dos sujeitos em educação.

Estava em voga¹⁴ para estes mestres, o vocabulário popular, as tradições, meios de vida, condições sociais, a cultura em todas as suas manifestações e as reais necessidades advindas do estilo de vida de cada grupo ou impostas pelo sistema, fosse este religioso ou político/social:

¹³ Entende-se como a consciência relacionada com a práxis cujas características são: desafiadora e transformadora.

¹⁴ Estar em Voga é estar em ênfase, em destaque, em evidência.

Por isso, tenho para mim que, na medida em que penetramos nas resistências para entendê-las, conhecendo melhor as expressões culturais, a linguagem das classes dominadas, vamos percebendo também como é que a ideologia dominante está se fazendo encarnada, quais os vazios que ela não conseguiu preencher ou os que só aparentemente preencheu em função mesma da resistência das classes populares. (FREIRE, 2011, p. 81).

Segue no mesmo compasso as atividades pedagógicas de Jesus Cristo. Suas técnicas ao ministrar as Escrituras o tornaram um excelente ensinador. Foram usadas situações do dia a dia, parábolas, figuras de linguagem apropriadas, vocabulário do povo e disposição em atender um público diversificado que incluía homens, mulheres, idosos e também crianças. Vejamos alguns exemplos:

- a. *Lições de vida*: “Então lhes disse: cuidado! Fiquem de sobreaviso contra todo tipo de ganância; a vida de um homem não consiste na quantidade dos seus bens.” (Cf. Lc. 12:15);
- b. *Parábolas*: “E explicou-lhes muitas coisas através de ilustrações, tais como esta narrativa: um lavrador andava a semear nos seus campos (...).” (Cf. Mt. 13:3);
- c. *Lições objetivas*: “E disse: Em verdade vos digo que, se não vos converterdes e não tornardes como crianças, de modo algum entrareis no reino dos céus.” (Cf. Mt. 18:3);
- d. *Metáforas*: “Vós sois o sal da terra; e se o sal for insípido, com que se há de salgar?”. (Cf. Mt. 5:13);
- e. *Vocabulário popular*: “E Jesus lhe disse: Ninguém, que lança mão do arado e olha para trás, é apto para o reino de Deus.” (Cf. Lc. 9:62).

Quem destaca estas abordagens com propriedade é Freire. O ponto forte, por assim dizer, que sustentou seu método, foi sem dúvida o interesse e a iniciativa em conhecer os códigos, significados e todo o palavrório cultural que expressasse sentidos pertinentes, cheios de

expressividade e, que ao mesmo tempo, representasse os anseios da sociedade em questão:

Era tentando compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área, que a gente elaborava o programa. (FREIRE, 1988, p.19).

Diálogo

Diálogo – Jesus Cristo	Diálogo – Paulo Freire
"(...) veio uma mulher de Samaria tirar água. Disse-lhe Jesus: Dá-me de beber." Jo. 4:7.	"Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir." (FREIRE, 2011, p.72).

Fonte: o autor

Devemos lembrar que o diálogo é um processo. Neste particular, não há espaço para o estático. É preciso entender que as questões envolvidas na conversa, podem ser abordadas de maneiras diferentes. É perante este dinamismo que ambos, educador e educando, alternando seus papéis, buscam a unidade, posicionando-se frente à vida:

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2010, p. 192).

Em sua obra “Por uma Pedagogia da Pergunta”, Freire denuncia o autoritarismo que inibe e castra a vontade de conhecer do educando. É o temor de um educador que ao reprimir, evita ser perguntado, poupando-se assim de um diálogo fortalecido por uma relação horizontal: “O que está acontecendo é um movimento unilateral, vai de cá para lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de

modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”. (FREIRE, 2011, p.67).

Por este mesmo processo chamado diálogo, encontramos nos evangelhos os atos relacionais de quem há dois mil anos dialogava com as pessoas. Por vezes marcava encontros privados, em outras oportunidades ia ao encontro das gentes e, na maioria das vezes, era procurado por elas. Jesus Cristo conversava com mestres e leigos, crianças e adultos, pobres e ricos, com uma só pessoa e com as multidões, com gente do seu povo e com pessoas de outras nacionalidades.

A sua capacidade de diálogo era extraordinária. Tinha disposição para ouvir as histórias de vida, ou seja, sabia ouvir, falava na hora certa e, além de tudo, como ninguém, dominava a arte de avançar o diálogo. É bom lembrar que só existe relação quando existe diálogo e neste particular Cristo se sobressaiu com excelência:

- a. “E nisto vieram os seus discípulos, e maravilharam-se de que estivesse falando com uma mulher; todavia nenhum lhe disse: que perguntas? ou: por que falas com ela?”. (Cf. Jo 4:27);
- b. “Estando ele ainda falando, chegaram alguns do principal da sinagoga (...)” (Cf. Mc 5:35);
- c. “E, pondo-se a caminho, correu para ele um homem, o qual se ajoelhou diante dele, e lhe perguntou: Bom Mestre, que farei para herdar a vida eterna? E Jesus lhe disse (...)” (Cf. Mc 10:17-18);
- d. “E dizia isto, significando de que morte havia de morrer. Respondeu-lhe a multidão: Nós temos ouvido da lei, que o Cristo permanece para sempre; e como dizes tu que convém que o Filho do homem seja levantado? Quem é esse Filho do homem?” (Cf. Jo 12:32-34);
- e. E havia entre os fariseus um homem, chamado Nicodemos (...). Este foi ter de noite com Jesus, e disse-lhe: Rabi, bem sabemos que és Mestre, vindo de Deus (...). Jesus respondeu, e disse-lhe: Na verdade, na verdade te digo (...).” (Cf. Jo 3:1-3);

- f. “E, chegando Jesus às partes de Cesaréia de Filipe, interrogou os seus discípulos, dizendo: Quem dizem os homens ser o Filho do homem? E eles disseram (...).” (Cf. Mt 16:13-15).

Em síntese, a partir dos aspectos aqui apresentados, o diálogo constitui-se uma base fundamental na educação, onde a postura pedagógica assume seu compromisso com a transformação ao lidar com os conflitos e as diferenças. No livro de Paulo Freire “Por uma Pedagogia da pergunta” (2011, p.46), resume-se muito bem o que é esta postura pedagógica: “(...) é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo.”

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Neste artigo, foi abordado como assunto pertinente, o método em comum praticado pelos mestres em estudo: o diálogo através da pergunta, como elemento estimulador para o ensino. Entende-se que toda a ação educativa se fundamenta através de uma concepção de ser humano, bem como a de mundo e também de sociedade. Estas dimensões estão incorporadas nas propostas de Jesus Cristo e Paulo Freire, cujas intervenções podem promover a reflexão sobre o ato de educar para a vida.

Ao lado do diálogo e da pergunta, outras categorias também são relevantes e estão interligadas com o assunto em questão: afeto, reflexão crítica e o ensino contextualizado. Estas categorias, identificadas como princípios pedagógicos, foram usadas pelos referidos mestres em suas ações educativas. Percebe-se que o exercício da afetividade, contribui no sentido de aproximar os sujeitos em educação, permitindo a abertura para o diálogo e apreciações mais profundas e significativas.

No que diz respeito à reflexão crítica, entende-se ser a mesma uma condutora do pensar. Este pensar se materializa em análises, cujas reflexões provocam mudanças, alterando as realidades, sejam elas quais forem, bem como quem reflete. Com relação ao ensino contextualizado, podemos dizer que o estímulo ao conhecimento, tem sua relação com o sentido que as coisas, palavras e significados possuem em uma determinada cultura e que devem ser percebidas pelo olhar do educador, mestre e influenciador de consciências. Sendo assim, desassociar estas categorias do diálogo através da pergunta, significa neutralizar o processo educativo, desconectando-o da realidade e reduzindo-o apenas ao mero e costumeiro ato de educar ou discipular.

Sem dúvida alguma, a obra de Paulo Freire “Por uma Pedagogia da Pergunta” se relaciona com o modo de ensinar de Jesus Cristo na medida em que propõe a intenção de contribuir para a formação integral do sujeito. Entende-se ser esta formação integral, uma educação que contempla o sujeito em todas as suas dimensões e, cujo construir objetiva: valores, ética, cidadania e espiritualidade.

Diante do que tem sido exposto neste artigo, é possível incluir e relacionar a pedagogia de Jesus Cristo aos outros teóricos, uma vez que em suas práticas educativas, encontramos pressupostos compatíveis com a educação, seguidos de uma práxis reflexiva e influenciadora no que diz respeito a transformação e o ensino para a vida, o que torna este assunto relevante, pois permite tanto na área teológica ou pedagógica, o aprofundamento de cada pressuposto apresentado, contribuindo assim para o desenvolvimento de competências.

Portanto, o artigo propõe uma caminhada consciente, sem transgredir as ciências em pauta, mas condizente com a investigação proposta e suas respectivas referências bibliográficas. Pauta-se por

uma busca que ofereça um olhar atento sobre a relação e contribuição pedagógica secular/religiosa e as suas significações, que podem ser identificadas e estudadas por todos os interessados, envolvidos e comprometidos com a excelência da educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, pp. 19.

_____. Educação e mudança. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, pp. 28 e 29.

_____. Extensão ou comunicação? 8ª ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, pp. 16 e 28.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Essa escola chamada vida. 6ª ed. São Paulo, Editora Ática. 1988, p.19.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 43, 96, 50.

_____. Educação como prática da Liberdade. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010, pp. 04, 16 e 150.

_____. Pedagogia do Oprimido. 49ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2010, pp. 81, 91 e 192.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, pp. 41, 46, 65 - 68 - 70 ,72 - 76, 81 e 92.

MOSQUERA, J. O professor como pessoa. 2ª ed. Sulina, Porto Alegre, 1978, pp. 25 e 63.

SCHMIDT, M. Junqueira. Educar para a Responsabilidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1965, p.127.

TENNEY, M. C. O Novo Testamento. Sua origem e análise. 1º ed. São Paulo: Shedd Publicações LTDA-ME, 2008, p. 233.

4

O PAPEL EDUCATIVO DO MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RS

Gláucia Giovana Lixinski de Lima Kulzer ¹

INTRODUÇÃO

“O verdadeiro museu não ensina a repetir o passado, porém a tirar dele tudo quanto ele nos dá dinamicamente para avançar em cultura dentro de nós, e em transformação dentro do progresso social”.

Mário de Andrade

As práticas educacionais, sejam elas desenvolvidas na escola ou fora dela, tem a função de transformar, ressignificar, conscientizar. Oferecer recursos pedagógicos para alcançar o propósito de construir conhecimento de forma crítica, democrática e significativa faz parte do propósito da pedagogia. A proposta deste artigo é contribuir para as discussões sobre o papel educativo dos museus. Para isso irei me utilizar de parte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia² que teve como fio condutor a educação para além do muro da escola, que demonstro a potencialidade de novas práticas de ensinar e aprender em contextos diferentes, no caso em os espaços não formais de ensino, no qual o Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM), se insere, e assim perceber a sua função educativa na construção do saber e seu papel socioeducativo. Estas questões vão de encontro à importância da

¹ Historiadora e Pedagoga do Museu de História da Medicina do RS, Porto Alegre (RS), glaucia.lixinski@gmail.com

² Curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, 2º Semestre - 2015.

educação para o patrimônio, na escola e fora do espaço escolar. Também faz uma reflexão sobre a importância da escola como parceira do museu, estimulando práticas pedagógicas, contato com o acervo, exposições e recursos educativos que esses locais oferecem aos seus alunos.

A construção do conhecimento para além do muro da escola traz à tona uma perspectiva de que estas “outras formas de aprender e ensinar” e, em “novos espaços educativos” são fundamentais para compreendermos a possibilidade de uma educação emancipatória (FREIRE, 2016). Essa ideia, já consolidada, de que aprendemos a todo momento, em todos os lugares e que as trocas fortalecem a construção deste conhecimento nem sempre foi assim. No desenrolar do século XIX e início do XX, o discurso pedagógico, se limitava a ser sinônimo de escolarização, quando, o essencial a qualquer sociedade é a educação, numa perspectiva justa e democrática (TRILLA, 2008). Mas, quando os museus passaram a ser vistos também como espaços educativos? Quando os acervos passaram a ser visto como recursos potenciais não só para pesquisa acadêmica, mas também para ser um recurso pedagógico e até mesmo lúdico para trabalhar com o público escolar? Para entender essas questões foi necessário realizar um exercício de análise contextualizando essa prática de ensino e verificando suas possibilidades e contribuições.

EDUCAÇÃO PARA O PATRIMÔNIO: (RE) PENSANDO PRÁTICAS EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Mário Chagas (2006) identifica que desde meados do XIX as ações educativas ligadas ao patrimônio estão presentes no Brasil, sendo os museus espaços precursores. As práticas no campo da educação para o patrimônio ao longo de dois séculos sofreram modificações e avanços,

principalmente no que diz respeito ao trabalho educativo nos Museus (Scifoni, 2017). É um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, sendo o patrimônio cultural, fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo (Horta, 1999).

Esta prática educacional pode ser desenvolvida tanto em espaços formais de educação como em não formais, pois ambos possuem em comum o trabalho “[...] voltado à mobilização de saberes em torno do patrimônio, memória e da herança cultural”, como destaca Scifoni (2017, p.6). No entanto, no que se refere à educação em museus ou espaços não formais pode-se dizer que, o fio condutor ou ponto de partida é o seu acervo, as exposições entre outros recursos que esse espaço poderá oferecer aos seus visitantes.

É importante salientar que após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na Europa, houve um aumento na demanda escolar, no entanto, esse espaço formal de ensino não conseguiu atender a contento a todos, gerando questionamentos a respeito desse sistema tradicional como “[...] instâncias de promoção social [...] questionava-se também sua eficácia com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas de uma transformação industrial que se fazia aceleradamente” (FÁVERO, 2007, p. 614).

Em meio à essas discussões sobre a “crise na educação” e a formação de sujeitos capazes de abraçar as novas tarefas exigidas pela sociedade passou-se “[...] a valorizar as atividades e experiências não-escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que referiam à cultura em geral” (FÁVERO, 2007, p.615). Neste contexto surgem ideias reformistas propondo alterar o cenário educacional. Esta reestruturação das demandas sociais passa a relacionar o termo educação não formal à pedagogia tornando parte das políticas educacionais

internacionais do final dos anos 60 (SMITH, 1996 apud MARANDINO, 2009, p. 30). Desta forma, a expressão educação não formal, ressurge em 1967, na *International Conference on World Crisis in Education*, que ocorreu em Williamsburg, Virginia, nos Estados Unidos (TRILLA, 2008), com a elaboração de um documento indicando a necessidade de desenvolver meios educativos que não fossem apenas os escolares. A partir deste documento, a educação fora do sistema educacional regular começou a ser oficializada (FÁVERO, 2007).

Esta nova perspectiva educacional altera o modelo tradicional, no qual a escola tinha o papel exclusivo no processo educativo, ganhando força outros jeitos de fazer educação. A retomada da ideia de educação não formal, a partir de meados do século XX, tem a escola como parceira tendo como objetivo atender demandas socioeconômicas e tecnológicas e consequentemente do mundo do trabalho (TRILLA, 2008). Essas novas demandas se incorporam aos desafios à formação do educador já que ações educativas ocorrem em locais diferenciados do sistema educacional tradicional.

Desta forma, com a ampliação da concepção de educação e seus diferentes espaços/tempos as ações interativas entre os indivíduos se tornaram fundamentais para a aquisição de novos saberes, os sujeitos passam a construir o conhecimento dialogando com outros indivíduos de culturas diferentes em ambientes diversos, englobando aprendizagens para o bem viver e conviver. Como afirma Carlos Brandão (2007, p.9) “Não há uma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”.

Para tanto, entende-se que a educação em espaços não formais, não substitui e nem compete com a educação formal. A educação não formal possui objetivos semelhantes aos da educação formal, como por exemplo, a formação do cidadão, no entanto, ela vai além e desenvolve objetivos específicos devido ao seu formato e aos espaços em que desenvolvem sua prática, que através do diálogo construir o conhecimento (GOHN, 2006).

Ao tornar visível, outros espaços educativos, se reforça a concepção de que a educação é ampla e ocorre permanentemente. Para tanto, ao caracterizá-la através do viés pedagógico, compreendemos a educação não formal como um processo com várias dimensões, como revela Gohn (2006, p.28) “[...] Aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos [...], aprendizagem dos conteúdos [...] e a leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor [...]”.

Neste contexto, os museus se inserem neste amplo leque educacional como um espaço não formal de educação (MARANDINO, 2008). Configuram-se como espaços de produção e difusão de conhecimento expresso em seus objetos, coleções, nas formas de conservá-las, catalogá-las, expor e realizar suas práticas educativas (GOUVEIA, 2010).

REVISITANDO A HISTÓRIA DOS MUSEUS

O museu possui entre suas funções preservar, comunicar e pesquisar. No entanto, vamos retroceder nosso olhar ao longo dos séculos, a fim de perceber o processo de construção do caráter educativo deste espaço, que nem sempre foi democrático e popular, como destaca a historiadora Juliane Serres (2010) estas instituições tem alguns “vícios

de origem” em sua formação, a princípio, considerados espaços elitistas. Todavia com o passar dos anos estas instituições foram buscando se reinventar desenvolvendo ações para valorização e preservação do patrimônio e aproximando-se da comunidade a fim de manter a memória coletiva e cultural da urbe.

A ideia de museu surgiu em Alexandria, início do século III a.C., com a finalidade de preservação, conservação do conhecimento, ensino e pesquisa, através de suas coleções de objetos, plantas e animais (VALENTE, 2003). Entre os séculos XV - XVIII temos o surgimento dos gabinetes de curiosidades com as suas coleções particulares que pertenciam a indivíduos da nobreza e se caracterizavam pelo acúmulo de objetos. Já o final do século XVII marcou a organização das coleções, a ampliação desses espaços e a sua vinculação com o ambiente da academia, surgindo os primeiros museus com exposições públicas organizadas com propósitos educacionais - neste cenário surge o *Ashmolean Museum* da Universidade de Oxford (1863), hoje *Museum of History of Science*, no entanto, seu acesso era restrito a pesquisadores e esses espaços não se caracterizam por ser acessíveis ao público e sim a um grupo seletivo que obtinham autorização para observar e estudar as coleções. No entanto, somente no final do XVIII que estes espaços passam a permitir o acesso de uma parcela maior da população, dando forma aos primeiros museus públicos, vinculados ao Estado, com finalidade recreativa e cultural.

Entre esses espaços destacamos: o *Museum Louvre* (Paris), considerado o primeiro museu público, criado pelo governo revolucionário em 1793, com característica de colecionar e exibir. E o *British Museum* (Londres), fundado em 1753, também um dos primeiros museus públicos, gratuitos, com característica marcante do período, a heterogeneidade

em suas coleções, voltadas para a educação tornando-se gradualmente espaço de sociabilidade.

Inspirados nestas mudanças graduais nascem instituições museológicas modernas, marcadas pela ampliação e diversificação do público nestes espaços. Também priorizando o conhecimento - local de estudo e pesquisa - buscou estruturar “a natureza e a organização das coleções rompendo com a tradição da curiosidade, dirigindo-se à especialização” (VALENTE, 2003, p. 30).

Conforme Martha Marandino (2008) o século XIX marcou a disseminação dessas instituições pelo mundo e consolidou o modelo científico. Neste período surgem e se consolidam muitas instituições museológicas, a partir de coleções particulares que se tornaram públicas, como por exemplo: o Museu do Prado (Madri). Essas concepções de espaço educativo voltado para o atendimento do público escolar influenciaram a construção dos parâmetros atuais de museu e seu papel educacional que foi se consolidando ao longo do século XX e início do XXI.

No Brasil, os primeiros museus, surgiram tendo como modelos as instituições europeias e, norte-americanas. Com a vinda da Família Real Portuguesa (1808) para a Colônia se iniciou uma série de mudanças de impacto político, econômico e social. É neste momento que temos um impulso na vida cultural da população colonial com a criação em 1818 do primeiro museu brasileiro - Museu Real (Rio de Janeiro), posteriormente denominado Museu Nacional.

No entanto, Mário Chagas (2006), destaca em seu texto que houve uma experiência museológica anterior à chegada da Família Real (1808), conforme o autor, foi no século XVII, durante a ocupação holandesa no nordeste brasileiro, mais precisamente em Pernambuco. Cabe salientar

que no Brasil, a preocupação com a criação de museus, ainda muito incipiente em todo o século XIX, restringia-se às instituições voltadas quase que exclusivamente à história natural e a institutos históricos e geográficos regionais. Ao final do século XIX e ao longo do XX, estas instituições renovaram suas propostas museológicas, como destaca Martha Marandino (2008, p.9) “[...] os museus não poderiam mais se contentar em apenas expor suas obras. Era necessário encontrar os meios para assegurar que os visitantes as entendessem e apreciassem”.

Este esforço para democratizar o espaço do museu e explorar temáticas diversas visando o interesse do público e a relação deste com os objetos fez com que a partir da metade do século XX, os museus fossem reconhecidos como instituições educativas (MARANDINO, 2008). Incorporando seu papel educativo, as instituições museológicas assumiram a conservação e preservação dos objetos, ampliando a ideia de museu como espaço de aprendizado, pesquisa e de sociabilidade ligado ao conceito de patrimônio, memória e história.

Para tanto, esses espaços retratam personagens variados, percepções de vida, trajetórias e objetos que nos auxiliam a compreender o contexto histórico de nossa sociedade e a relação desses objetos, personagem, com o espaço e com o público são estimuladas através de ações educativas.

De fato, dentro de uma nova concepção museológica, os museus passam a ouvir e focar suas ações para o público, comunicando as exposições e percebendo que a educação é, como destaca Meneses (2000, p.93), um “campo estratégico e de extraordinário potencial”. Fazer relação entre museu e educação, implica em reconhecer que este foi concebido com caráter pedagógico. O espaço museológico é um local democrático em que se ensina e se aprende.

John Dewey (1979, apud MENESES, 2000, p.94) revela que “educar é garantir ao indivíduo condições para que ele continue a educar-se”. Para tanto, a educação se faz em um processo contínuo e sistemático e quando falamos em educação em museus, sabemos que esse processo deve acontecer prazerosamente, envolvendo os alunos em atividades dinâmicas e concernentes à sua faixa etária e níveis de desenvolvimento. É nesse sentido que a escola e museu podem ser parceiras apresentando, envolvendo e oferecendo experiências de aprendizado em espaços museológicos.

O MUSEU E A ESCOLA: ESTREITANDO LAÇOS

É fato que os museus possuem capacidade de auxiliar e ampliar a formação de indivíduos, de permitir a reflexão sobre temas variados, de inspirar a criatividade e de ampliar a visão de mundo através do contato com os objetos e com as exposições.

Em estudo sobre o papel da escola na formação de públicos nos museus, Denise Grinspum (2001), sinaliza que a escola é o principal intermediário nesta aproximação. Nessa perspectiva os museus tem as escolas como parceiras no desenvolvimento das atividades pensadas para o público escolar.

A publicação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, sobre as orientações do trabalho pedagógico a ser realizado nos espaços formais de ensino, fazem referência as questões sobre o patrimônio cultural (material e imaterial) como competência a ser desenvolvida junto aos alunos. No que tange o ensino de história para os anos iniciais e finais do ensino fundamental o ensino-aprendizagem deve contemplar a utilização de fontes históricas, objetos,

conhecimento e preservação do patrimônio natural e cultural, além dos tipos de patrimônio (BRASIL, 2017). Incluindo esse tema no processo de ensino-aprendizagem na escola fez com que houvesse uma maior aproximação com os espaços não formais de ensino, no caso, os museus. Estes locais diversificaram as atividades educativas e formaram um cardápio convidativo para os educadores e as escolas.

Araújo (2006) e Marandino (2001) apresentam elementos para refletirmos sobre a relação entre museu e escola, já que ambos são espaços sociais impregnados de histórias e com propostas pedagógicas próprias que oportunizam a interdisciplinaridade. Neste cenário os museus têm a missão de comunicar, preservar a memória e ensinar a valorizar o patrimônio. Para isso faz uso de atividades educativas que promovam a autonomia, estimulem a curiosidade, a pesquisa, estabelecendo liberdade de reflexão e, sobretudo, o sentimento de pertencimento e valorização do patrimônio assim como a formação cidadã.

Retrocedendo no tempo para a década de 50, o movimento latino-americano de museus promovido em torno da UNESCO, buscou estreitar os laços entre museus e escolas. De acordo com Mário Chagas (2004, p.10) “[...] esse movimento ocorreu, mais precisamente em 1958, no Rio de Janeiro onde foi realizado o Seminário Regional da UNESCO sobre o papel educativo dos museus”. Como aponta Paulo Knauss (2011, p.594) “[...] este movimento teve ainda o apoio do Ministério da Educação no Brasil para aproximação de museus e escolas”.

Neste contexto de renovação da política cultural, no Brasil, que os museus passaram a direcionar suas ações ao público escolar, buscando aproximar os educadores desse espaço. Mas, somente nos anos 80 que a questão sobre as ações educativas nos museus ressurgiu e ganhou uma nova conceituação a partir das novas concepções museológicas que

afirmou o conceito de museu integral com a *Declaração de Santiago do Chile* e também com o seminário realizado no Museu Imperial, que teve como foco o *Uso Educacional dos Museus e Monumentos* (KNAUSS, 2011).

Segundo Paulo Knauss (2011, p.595): “[...] o tema do uso educacional dos museus permitiu, na ocasião, cunhar e fixar o conceito de educação patrimonial e lançar as bases de sua metodologia”. Este cenário possibilitou que os museus se reinventassem como um espaço de vivência e se consolidam como um espaço de educação que privilegia o contato com os objetos, estimulando o visitante a explorar novos significados, e sensibilizando-os para a preservação do patrimônio e da memória. O que não significa transformar o museu um apêndice da escola ou escolarizar o museu, mas ter clareza do potencial pedagógico deste espaço (LOPES, 1991).

A parceria entre esses espaços educativos é fundamental para que o aluno possa vivenciar experiências pedagógicas diferenciadas. Segundo Vigotsky (1998) o processo de aprendizagem é uma ação social onde os atores formulam seus conhecimentos mediante a interação com outros espaços e com eles próprios. É através da mediação das exposições e o contato com o acervo que os alunos constroem um elo denominado - ensino-aprendizagem. Fazendo uma referência sobre o potencial dos objetos como fio condutor para o conhecimento Mário Chagas (2004, p.9) revela que: “[...] não são meros objetos e não são entes despidos de vida social; ao contrário, na maioria dos casos, são sujeitos que condicionam as nossas vidas”.

Assim, através da contextualização da história dos objetos e dos temas das exposições, podemos estimular a curiosidade, como diz Paulo Freire (2010, p.88) “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a emoção, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca

da perfilização ou do achado de sua razão de ser.” Essa experiência, essa troca implicam na busca de mais conhecimento, que podem continuar sendo desenvolvidos na escola, com o auxílio do educador, relacionando ainda com outros elementos, atores sociais, ampliando a visão do aluno para além dos muros da escola.

O MUSEU DE HISTÓRIA DA MEDICINA DO RS COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO

Por entender a importância da educação desenvolvida em espaços não formais de ensino, utilizei como objeto de reflexão, o Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM), a fim de demonstrar o seu papel pedagógico e potencial educativo na construção do saber. E também, por outro lado, recuperar parte da história desta instituição representa um registro importante para o museu e para a sociedade como um todo por ser este um espaço de memória da cidade de Porto Alegre (RS).

O Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM) iniciou suas atividades em 2004, através do projeto de entrevistas a profissionais médicos da capital e do interior do Rio Grande do Sul, vinculados ao Sindicato Médico do Rio Grande do Sul (Simers) a fim de registrar a memória dos médicos do RS. A partir de 2005 iniciou a formação do acervo, através de doações de médicos, familiares deste ou de instituições médicas, cuja temática trata da história da medicina e das práticas de saúde do RS.

Mas, foi em 2007 que de fato, o MUHM, nasceu e se instalou no prédio histórico do Hospital Beneficência Portuguesa de Porto Alegre, situado na Av. Independência, 270, centro, Porto Alegre (RS). E, em 2008 iniciou a trajetória do Setor Educativo na instituição. A educação é uma

das atribuições do museu e, atualmente suas ações educativas estão consolidadas articulando às diferentes áreas do saber, proporcionando experiências socioculturais para alunos, educadores e a comunidade em geral.

Através de um programa pedagógico direcionou as suas práticas para construir o conhecimento e ampliar o diálogo sobre memória, patrimônio, a história da saúde e da medicina através dos objetos, das mediações as exposições e das atividades lúdico-pedagógicas e culturais (QUEVEDO, et al., 2018).

Partindo da ideia de Paulo Freire (2010, p.47) que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” o MUHM é um local privilegiado para essa experiência já que proporciona aos visitantes o exercício de olhar para além dos objetos, despertando a curiosidade, a criatividade, o gosto pela pesquisa e o sentimento de pertencimento (QUEVEDO, et al., 2015).

Com a criação do Setor Educativo foi definido que seu papel:

[...] é facilitar o acesso a esse espaço museal aos diferentes públicos, em especial para as escolas, [...] se trata de um local onde se trabalha a educação de forma diferenciada, paralela à escola, buscando através do prazer da descoberta o desafio da construção do conhecimento e da cidadania (QUEVEDO, et al., 2015, p.164, grifo nosso).

Ao longo desses quatorze anos, o MUHM, organizou diferentes exposições físicas, itinerantes e virtuais, atividades educativas presenciais e virtuais, seminários, oficinas, saraus, projeção de filmes, concursos fotográficos, *lives* entre outras atividades, intensificando suas ações junto à comunidade e as escolas. O objetivo de construir essas ações,

sem dúvida, foi de dialogar com a comunidade, com a escola, com os educadores e com os alunos. Dentro desta perspectiva, Maria Machado (2009, p.8) destaca que as “[...] ações educativas desenvolvidas nos museus não são ações espontâneas, mas ações propostas para responder a intencionalidades e cumprir objetivos específicos voltados para determinados públicos, de acordo com o contexto e momento histórico [...]”.

No esforço de desenvolver ações educativas voltadas a educação para o patrimônio e a educação para a saúde, o MUHM, planeja, desenvolve e realiza atividade com o auxílio de recursos lúdicos com a intenção de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a valorização da memória, história e do patrimônio cultural (POMATTI, et al., 2021).

Atualmente o MUHM possui duas exposições no espaço físico do museu, “Desafios da Medicina” e “Assistir, Educar e vigiar: a tuberculose em Porto Alegre”. Também possui cinco exposições virtuais – 1. “Gripe Espanhola A Marcha da Epidemia”; 2. “Desafios da Medicina”; 3. “90 anos de História: Sindicato Médico do Rio Grande do Sul”; 4. “Estigma e Isolamento: A hanseníase no Rio Grande do Sul”; 5. “Patrimônio e Medicina: os monumentos aos Médicos em Porto Alegre”. E uma *web série*: “Assistir, Educar e vigiar: a tuberculose em Porto Alegre”.

Ainda conta com 13 atividades lúdico pedagógicas – 1. “Imagens que falam: recriando a exposição”; 2. “Do fundo do baú: minha vida é uma peça de museu”; 3. “As aventuras de Biblos: aprendendo a preservar”; 4. “Adivinhe o que é”; 5. “Um olhar sobre o objeto”; 6. “Acerte na mosca!”; 7. “Acerte no vírus”; 8. “Monte o Joaquim”; 9. “Na trilha da anatomia”; 10. “Stop Anatômico”; 11. “Todos contra o Aedes”; 12. “Uma aventura no Museu de História da Medicina”; 13. “Mito ou Verdade sobre Tuberculose” (MUHM, 2008-2020). Essas atividades pedagógicas foram

concebidas com a finalidade fornecer experiências sobre temáticas diferentes e interdisciplinares envolvendo o aluno no processo do desenvolvimento do conhecimento de forma significativa, lúdica e instigante. Cabe salientar que este processo e objetivo em desenvolver ações, com foco, principalmente no público escolar vai de encontro com a proposta atual que é desenvolvida por outros museus do país.

Durante as visitas educativas os alunos são convidados a dialogar sobre memória, patrimônio, história da medicina e da saúde, vinculando com os temas abordados em sala de aula. Essa troca de conhecimento enriquece o aprendizado e fornece subsídios para que o educador possa continuar desenvolvendo seus conteúdos fora do espaço escolar (QUEVEDO, et al., 2018).

Figura 1 – Alunos participando da medição nas salas expositivas do MUHM





Fonte: Acervo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul

A interação acontece através de mediações das exposições e do desenvolvimento de jogos pedagógicos e contações de história. É importante salientar que cada atividade é concebida para atender um público específico direcionado a faixa escolar. Estimular e os alunos e educadores nesse universo fora do espaço escolar. Conforme Paulo Freire (2016, p.108) “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Promover o diálogo, o pensamento crítico são atribuições tanto da escola quanto do museu. A parceria entre essas instituições tem como objetivo enriquecer, ilustrar abordagens e enfoques, além de promover a pesquisa em sala de aula, sensibilizando o aluno em relação a relevância do patrimônio e a importância da educação para a saúde.

Desde que foi instituído o Setor Educativo do MUHM, em 2008, foram realizadas cerca de 12.257 mil mediações e atividades pedagógicas no espaço do museu. Contemplando cerca de 601 turmas de 278 escolas municipais, estaduais e privadas (POMATTI, et al., 2021). A parceria

museu e escola de fato existe desde a criação do setor educativo o que faz com que o MUHM organize diferentes tipos de atividades explorando as exposições e os temas mediante recursos variados. O espaço do museu e suas práticas pedagógicas possibilitam que educadores desenvolvam as competências necessárias para ensino-aprendizagem sobre patrimônio cultural e prevenção à saúde.

Figura 2 – Alunos participando da medição na sala expositivas do MUHM



Fonte: Acervo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul

Os espaços museológicos são locais desencadeadores de memória e reflexão crítica, com temáticas interdisciplinares que possibilitam dar ressignificação àquilo que é visto, ouvido, sentido, experienciado. E além, é um agente transformador que possibilita o diálogo entre o educador que “[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2016, p.95-96).

Figura 3 – Alunos participando da medição na sala expositivas do MUHM



Fonte: Acervo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul

Esse encontro com modos de ensinar e aprender, no espaço museal é potencializado através do acervo – objetos, documentos, livros – que no caso do MUHM que retratam a história das práticas de saúde, de trajetórias médicas e de instituições. Essas ações desenvolvidas ao longo da trajetória do museu e do setor educativo apoiam-se na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da experiência, incorporam a ideia de que o público, no caso o público escolar, assume um papel ativo e participativo, através do qual a aprendizagem se realiza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao (re) pensar práticas e refletir sobre o desenvolvimento da educação para o patrimônio em espaços formais e não formais, foi possível perceber o importante papel dos museus como parceiro das escolas, através do desenvolvimento de ações voltadas ao atendimento do público escolar. Também conseguiu-se verificar que o processo de

reinvenção dos museus está vinculado diretamente as transformações históricas ligadas a educação e ao fazer pedagógico, ao longo dos séculos. Ao passo que tornando visível, outros espaços educativos, se reforça a concepção de que a educação é ampla e ocorre permanentemente.

Da mesma forma que ao assumir as atribuições de espaço educativo, os museus, desenvolvem uma proposta pedagógica diferenciada da escola. Buscam através da interação, sensibilização, do brincar estimular o interesse e das necessidades dos indivíduos a construção do conhecimento significativo.

Utilizando, o Museu de História da Medicina do RS (MUHM), como objeto de reflexão sobre o papel pedagógico e a relação de parceria com a escola foi possível verificar, que através de suas práticas educativas, o museu, assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem da educação para o patrimônio, da história da medicina e, também das práticas de saúde ao longo do tempo.

A educação museal desenvolvida no MUHM despertar reflexões, interação e diálogo. Também possibilita a leitura dos objetos através de diferentes olhares, impulsionando a curiosidade, a imaginação e a sensibilização para a preservação do patrimônio cultural. A experiência educativa, através das mediações e o contato com o acervo possibilitam que alunos, educadores e o público em geral, tornarem-se multiplicadores da preservação da memória social.

As trocas realizadas durante a mediação, os diferentes temas abordados nas exposições, os jogos pedagógicos e contações de histórias permitem que alunos, educadores e mediadores do museu, mobilizem conceitos de memória, preservação, saúde e até mesmo conteúdo estudados no espaço formal de ensino.

Desse modo pode-se considerar, o MUHM, como um local de construção coletiva de saberes, que preserva, produz e oportuniza acesso ao conhecimento histórico e, também rompe com a rotina da escola, oportunizando os alunos a reconhecer-se como parte da história e da cultura.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, H. M. M. Memória e produção de saberes em espaços educativos não-formais. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Helena%20Maria%20Marques%20Araujo.pfdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2020.
- BRANDÃO, C.R. O que é educação. São Paulo: Braziliense, 2007.
- CHAGAS, M. de S. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: Revista Eletrônica do Iphan: Dossiê Educação Patrimonial, n.3, p.3. jan./fev.2006. Disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=145>>. Acesso em: 18 jun. 2016.
- _____. Breves sugestões para a antropofagia do autor. In: RAMOS, Francisco Regis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de história. Chapecó: Argos, 2004, p. 7-11.
- _____. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2006.
- DEWEY, J. Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FÁVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. In. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007, p. 614-617. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 62 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HORTA, M; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Museu Imperial; IPHAN: MinC, 1999.

GRINSPUM, D. Educação para o Patrimônio: conceitos, métodos e reflexões para formulação de política. In: *Simpósio Internacional Museu e Educação – conceitos e métodos*. São Paulo, MAE-USP-MAM, 2001.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio: avaliação das políticas públicas na educação*, Rio de Janeiro, vol.14, n.50, 2006, p. 27-38. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.

GOUVÊA, G. Mediação ou intervenção? In: *Anais do I Encontro Nacional da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2010.

KNAUSS, P. A presença de estudantes o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. In: *Revista Varia História*, Belo Horizonte, vol. 27, n.46, jul/dez 2011, p.581-597.

LOPES, M. A favor da desescolarização dos museus. In: *Educação e Sociedade*, v.40, dez. Campinas, p.443-455.

MACHADO, M. O papel do setor educativo nos museus: análise de literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. In: *Tese apresentada ao Instituto de Geociências como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Universidade Estadual de Campinas*. Campinas, SP, 2009. 250 p.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. In: *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.18, n.1, abr. 2001, p. 85-100.

_____. *Museu como lugar de cidadania (Org.)*. In: *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX, n.3, maio, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

(Org.). Educação em museus: a mediação em foco. São Paulo: Edição: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em <<http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

MENESES, U. de. Educação e museus: sedução, risco e ilusões. In: Educação e Patrimônio Histórico-Cultural. Revista Ciências e Letras, Porto Alegre: FAPA, n.27, jan/jun, 2000, p.91-101.

MUHM. Relatório do Setor Educativo, 2008 a 2020. [Documento interno].

POMATTI, A., KÜLZER, G. “Um olhar sobre o objeto”: exercício para a educação patrimonial no Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. In: QUEVEDO, E.; SOFIATI, A. Práticas e novos repertórios para as infâncias e juventudes. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 13- 25.

QUEVEDO, E.; KÜLZER, G.; POMATTI, A. Educação para o patrimônio a partir da memória da medicina e da saúde pública: ações educativas do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. In: FRAGA, H. et al (Org.). Experimentações em lugares de memória: ações educativas e patrimônio. Porto Alegre: Selbach & autores associados, 2015, p.160-174.

QUEVEDO, E.; KÜLZER, G. Conceber materiais: o papel educacional e a prática educativa do Museu de História da Medicina do RS. In: FRAGA, H. et al (Org.). Patrimônio no Plural: práticas e perspectivas investigativas. Porto Alegre: Selbach & autores associados, 2008, p.199-214.

SERRES, J. Museus: lugar de educação ou templo do sagrado? In: GUILHERMANO, L. G. et al (Org.). Páginas da História da Medicina. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SCIFONI, S. Desafios para uma nova educação patrimonial. In: Revistas Teias, v.18, n. 48 (Jan-Mar.,2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

TRILLA, J. Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

VALENTE, M. A conquista do caráter público do Museu. In: GOUVÊA, G; MARANDINO, M; LEAL, M.C. (Org.). Educação e Museus: A construção social do caráter educativo dos Museus de ciências. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

5

O CORPO NEGRO NO PROTAGONISMO DA CENA: PROCESSO DE MONTAGEM DO VÍDEO/TEATRO PERFORMANCE “NEGREIROS – HISTÓRIAS QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA” DO GRUPO TEATRAL LEVA EU

Igor Silva Ramos¹

Jessé da Cruz²

UM CAMINHO PRETO NAS ENCRUZILHADAS DAS DRAMATURGIAS

As trilhas de corpos pretos são marcadas e cicatrizadas pela sua história contada e escrita por mãos brancas, assim como nas histórias, lendas, textos, livros e dramaturgias teatrais. Contextualizações condizentes de um teatro branco, cujas narrativas eram sobre e a partir deles, e nós como serviçais.

Que caminhos a partir de dramaturgias negras são possíveis para pessoas pretas que compõem a cena artística deste Brasil? O foco principal deste artigo é relatar e problematizar a montagem vídeo/teatro performance intitulado “Negreiros - histórias que a história não conta”.

Um processo de criação cênica que surgiu durante a pandemia (Covid-19) e que buscou potencializar e protagonizar, ou melhor *pretagonizar* a cena a partir de nossas narrativas, histórias, relatos

¹ Ramos, CENSUPEG. Viamão RS ator.igor@gmail.com

² Cruz, (PPGE-UFPR) E-mail: jesseacruz@ufpr.br. <https://orcid.org/0000-0001-8815-9662>

verídicos, fazendo analogias com autoras, autores e dramaturgias negras. Como afirma Jessé Cruz:

Pode ser que, a partir destas marcas de nosso corpo, possamos iniciar o processo de auto aceitação estética, de quebra das amarras, de aceitação do outro, mas não a legitimação do apagamento cultural. Preto e branco, gordo e magro, feminino e masculino, binário e cis são visíveis e, por vezes, invisíveis. É diante desta importante discussão que possibilitamos ao corpo se manifestar nas suas diversas formas de linguagem. Pois, mesmo quando nos calamos, o corpo, de alguma forma, fala e reage, provoca sensações e é provocado. (CRUZ, 2019 p.156)

Por isso é de extrema importância que apresentemos nomes de autores e autoras potentes que nos possibilitem outro olhar, outra perspectiva, como Djamila Ribeiro, Silvio Almeida, Jessé Cruz, Juliana Souza, Leda Martins, Diego Ferreira, entre outros, pois antes disso *“deparamo-nos, então, com um racismo estrutural, que naturaliza a presença hegemônica da produção de saber”* (SOUZA, 2017) onde por muito tempo, através do apagamento sistemático, só tínhamos acesso a títulos e literaturas na perspectiva colonial.

ANTES DE MAIS NADA, MEU *PRETAGONISMO* EM PRIMEIRA PESSOA

Laroyê Exú Mojubá! Peço licença para voltar à minha infância nesse início de escrita. É com o objetivo de traçar uma retrospectiva, provocar uma encruzilhada sobre o tempo e memória, para poder falar de *pretagonismo*, sim, *pretagonismo* em primeira pessoa, pois as estatísticas mostram o quanto é difícil a ascensão dos negros e negras em nosso país, principalmente os que vivem ou viveram em situação de vulnerabilidade social.

Falar da memória é um movimento autoetnográfico, autobiográfico e autoestimulador, visto que memórias são apagadas da população preta em estado normativo.

Pensar e propor a autoetnografia, é provocar uma escrita e uma pesquisa menos alienadora, onde meu SER não necessita eliminar, afastar ou anular a subjetividade, além de não ir contra a objetividade dos demais métodos de pesquisa, visto que se compreende como um ato – ação – defronte ao texto, pois se faz necessário “refletir nas consequências do [seu] trabalho, não só para os outros, mas para [si] mesmo também, e onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas” (JONES, ADMAS, ELLIS, 2013. p. 53).

Vale reforçar que para a construção desta autoetno(borro)grafia três caminhos foram essenciais, mas antes vale salientar que não há um consenso, uma definição rígida sobre o que é uma autoetnografia. Algumas pessoas dirão que é um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa, que apresenta múltiplos níveis de consciência, conectando o pessoal ao cultural.

Outro movimento poderá considerar que ela é uma metodologia de pesquisa que descreve e analisa experiências pessoais, para entender experiências culturais mais amplas, reconhecendo e acomodando a subjetividade, a emocionalidade e a influência de quem pesquisa, dentro da pesquisa, e há ainda quem considere como um conceito que operaria na interseção entre pares dicotômicos como ‘auto’ e ‘etno’, na tentativa de criar relações entre os dois de concomitância e não de oposição.

Hoje olho para trás e lembro com muita emoção de uma criança preta, pobre, de residência precária e em situação de vulnerabilidade social, criada por mulheres. Minha irmã, Flávia Ramos, minha mãe,

Nilda Ramos é uma professora que foi fundamental no meu acesso à formação, educação e arte chamada Marlene Macedo, três mulheres pretas que foram fundamentais na minha educação. Minha mãe Nilda não chegou a concluir o ensino secundário – equivalente ao Ensino Médio, e a vida inteira trabalhou como empregada doméstica. Flávia foi a primeira pessoa da família a concluir uma graduação, a mais velha entre onze irmãos, e que sempre foi minha inspiração. Em casa tudo o que tínhamos para nos alimentar era canja com carcaça de galinha pelo baixo custo e quando este faltava, o que restava para saciar a fome era chá de capim cidró com miolo de pão puro. Felizmente morávamos ao lado de uma escola, escola Célia Flores Lavra Pinto, uma instituição Estadual localizada na periferia da cidade, onde Marlene era diretora, única professora negra que tive durante a infância, e que por saber da precariedade da minha família, abriu um buraco na cerca e por ali me dava merenda e comida nos três turnos. Também foi ela quem me apresentou ao teatro, com esquetes realizadas em sala de aula e trabalhos pedagógicos que sempre envolviam encenações.

Em 1999 ingressei no ensino médio no colégio estadual Cecília Meireles, onde, para minha surpresa, reencontro a professora Marlene, novamente na direção desta da escola, apoiando a arte e abrindo espaço para formação de um grupo de teatro estudantil, o Grupo Teatral Leva Eu. Depois de formado no ensino médio, comecei a fazer diversos cursos de teatro, e assim fui me profissionalizando. Após alguns anos retornei ao colégio Cecília Meireles, desta vez como oficineiro. Construí uma trajetória como ator, diretor e gestor cultural, através da qual trabalhei por sete anos na Secretaria Municipal de Cultura de Viamão, passando pelos cargos de assessor de cultura, diretor geral e secretário interino da pasta entre os anos de 2012 e 2019, sendo ainda, o único negro compondo

o alto escalão na gestão daquele governo/mandato, o que causou desconforto em muita gente por verem um negro a ocupar esse espaço.

Tenho muito orgulho do artista/cidadão que me tornei, digo isto pois acredito muito na arte como instrumento de transformação social, arte que me salvou, pois como diz Djamila, “[...] quando pessoas negras estão reivindicando o direito a ter voz, elas estão reivindicando o direito à própria vida.” (RIBEIRO, 2020, p. 42). Essa reivindicação surge quando sinto a necessidade de dar um passo além, quando sinto que a minha voz teria mais potência e seria respeitada quando tivesse em meu currículo uma graduação, foi então que ingressei no Curso Superior de Tecnólogo em Produção de Espetáculos Cênicos.

BREVE HISTÓRICO DO GRUPO LEVA EU

O Grupo Teatral “Leva Eu” se tornou, após sua criação estudantil, em um grupo profissional com mais de 20 anos de trajetória, com sede no município de Viamão/RS. Iniciou sua trajetória de forma discreta, porém muito engajada. Um grupo de colegas que, de forma empírica, sem nenhum conhecimento técnico, mas cheios de vontade de fazer arte se juntou para ensaiar na biblioteca da escola e desde cedo começaram a falar de temas sociais como desemprego, corrupção e saúde pública.

Começamos a fazer oficinas e aos poucos fomos nos instrumentalizando, aprimorando o conhecimento, e com incentivo dos professores passamos a concorrer em festivais de teatro pelo Rio Grande do Sul, onde iniciamos uma incrível troca de experiências com outros grupos, além de aprendermos muito com os jurados que realizavam as avaliações dos espetáculos.

Trabalhamos por muito tempo com dramas e comédias para o público adulto, como na montagem “Bodas de Papelão”³ (2013), que retrata a vida dos moradores em situação de rua. Após este momento, o grupo investiu na criação de espetáculos de teatro para crianças, remontando clássicos como “Os Saltimbancos”⁴ (2019), projeto que rendeu ao grupo o primeiro grande incentivo financeiro através do edital FAC #juntos-pelacultura_2⁵ e visibilidade no cenário gaúcho das artes cênicas.

Apresento esse histórico em poucas linhas, não apenas para falar sobre o Leva Eu, não apenas para mostrar os diferentes estilos de montagem cênica que o grupo já realizou, mas também, e sobretudo, para trazer à discussão a forma que o elenco se aprofunda em métodos próprios e pesquisas para criação cênica, construindo uma identidade para produzir.

Para montagem de “Bodas de Papelão” o elenco realizou laboratório de personagens, através de pesquisa *in loco*, entrevistando moradores em situação de rua, embaixo de viadutos e em praças. Em “Saltimbancos” foi necessária uma preparação vocal e corporal do grupo de atores com profissional da área de canto e dança. Esses são dois exemplos de pesquisas distintas de espetáculos produzidos pelo Leva Eu. Nos trabalhos do coletivo, busca-se dar espaço para cada ator, atriz e performer explorar sua autonomia criativa na construção de personagens, com o cuidado para que a linguagem não fuja do fio condutor que se pensa em relação ao alinhamento da direção, seja dramatúrgica ou

³ Texto de Renato Mendonça interpretado por Igor Ramos e Márjori Moreira sob direção de Priscila Morais.

⁴ Tradução de Chico Buarque interpretada por Gabriele Motta, Igor Ramos, Juliana Johann e Renata Severo, sob direção geral de Igor Ramos.

⁵ FAC - Fundo de Apoio à Cultura do sistema estadual Pró-Cultura RS. Edital contemplado na categoria montagem de espetáculo em 2018.

conceitual da obra, por mais que esse processo na maioria das vezes seja de forma horizontal.

O processo no grupo Leva Eu, por muito tempo, foi feito de forma empírica, sem referências teóricas ou acompanhamento de teses que abordassem formas de encenação. A partir de 2013, devido ao ingresso de alguns integrantes do grupo na universidade, esse tipo de pesquisa se fez mais presente nas montagens. Quando eu finalmente adentrei na graduação em 2017, e logo depois na especialização, passei a ter um olhar e entendimento diferenciado em relação ao meu papel dentro da sociedade, em especial nas artes. Só então entendi através de muitas leituras e professores que me apresentaram outras visões de mundo que o povo negro, ao longo da história, luta para conquistar seu espaço, sua liberdade, a fim de manter sua cultura, sua ancestralidade, sua identidade.

UMA MONTAGEM EM PERCURSO

“Negreiros - Histórias que a história não conta” é um trabalho que, depois de montagens de diferentes trabalhos voltados para os públicos infantil e adulto, traz um amadurecimento entre os integrantes do grupo, inclusive com a rotatividade dos integrantes pelas funções de atuação, produção e direção. Assim, o coletivo passou a ter novos olhares no que tange à escolha de trabalhos do repertório, possibilitando uma variação estética, pois “quando nos deparamos com um coletivo de características aproximadas às nossas, inflamamo-nos como uma bexiga repleta de ar.” (CRUZ, 2019, p. 154) fazendo potencializar nossos saberes nos dando força e coragem para novos desafios.

Diante de todos os desafios, há uma necessidade de realizar um projeto representativo preto, o momento de ter uma dramaturgia e uma

encenação preta, composta por um núcleo artístico de profissionais majoritariamente negros e negras. Fazendo valer a afirmação da pesquisadora Juliana Souza, quando diz que existe uma “necessidade de desenvolver uma reflexão sobre raça, racismo e cultura afro-brasileira no campo artístico” (SOUZA, 2017).

A montagem surgiu em um momento delicado, em que o mundo é assolado por uma pandemia, e pensar sobre a (in)visibilidade sociocultural de artistas, em especial dos artistas negros, é recorrente. Além disso, o desafio de refletir de que forma se poderá manter os territórios já conquistados utilizando de estratégias criativas e eficazes para dar maior visibilidade a esse corpo negro que atua, que lidera, que ocupa seu espaço nas artes, sobretudo, as cênicas.

[...]o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos num lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2020, p. 64).

Como apresenta a pesquisadora filósofa Djamila Ribeiro, pergunte a uma pessoa negra, cuja família é de origem africana em diáspora e pergunte a uma pessoa branca cuja família é de origem europeia sobre a história de seus familiares. Dificilmente as respostas serão parecidas, no sentido de quantidade de informações que cada um tem sobre seus antepassados, o apagamento das memórias e da continuidade histórica é uma das maiores tragédias coloniais.

Aqueles, chamados de imigrantes, hoje têm museus nos quais é possível identificar objetos pessoais de “fulano ou beltrano”. Já os negros não conseguem nem ao menos identificar ao certo sua origem: será que a família veio da Angola ou do Congo? Ou ainda Costa do Marfim, Serra

Leoa ou algum outro país africano? É urgente que os negros e negras sejam *pretagonistas* de suas narrativas, que contem suas histórias e descubram a partir das visões pretas sobre elas.

No contexto brasileiro, marcado pela escravidão, os negros constroem uma trajetória de enfrentamento e batalhas constantes, para conquistar e manter seu território nas mais variadas esferas, sejam elas sociais, políticas, culturais ou artísticas. Neste sentido, observar como o corpo negro vem ocupando o espaço artístico, especificamente o espaço da cena, e de que forma os trabalhos são colocados em prática, motivou a produção, montagem e adaptação da obra de Castro Alves, “*O Navio Negreiro*”, contada por nós, negros e negras, do nosso lugar de fala, através das nossas experiências, vivências e tudo que nos atravessa, como também afirma Djamilá:

Estamos dizendo, principalmente, que queremos e reivindicamos que a história sobre a escravidão no Brasil seja contada por nossas perspectivas, e não somente pela perspectiva de quem venceu, para parafrasear Walter Benjamin, em “Teses sobre o conceito de história” estamos apontando para a importância de quebrar um sistema vigente que invisibiliza essas narrativas. (RIBEIRO, 2020, p. 85)

O tráfico e a escravização de pessoas são fenômenos históricos antigos. Sua lógica é de dominação e barganha, do ser humano (que não seja o seu semelhante) como uma coisa passível de apropriação. A “*coisificação*”⁶ produziu mazelas que atravessaram gerações. Da mesma forma que naquele século o poeta Castro Alves conclamava intelectuais e a população para abraçar a abolição da escravatura, nos encontramos

⁶ Transformação de conceitos, ideias etc. em objetos concretos (coisas). Ação de coisificar, de atribuir aspecto ou forma de coisa a algo ou alguém. Fonte Dicionário online: <https://www.dicio.com.br/coisificacao/>

hoje em tal situação que urge reflexão sobre as novas formas de dominação, seja o tráfico de pessoas ou até aquelas mascaradas pela terceirização de vários setores.

São proposições sociais e históricas que se debatem na cena, problematizando reflexões e pensamentos críticos, para que a vigilância sobre atos diversos que mascaram a narrativa preta sejam abolidas. Esse percurso se dá com a adaptação com a perspectiva decolonial amarrado na dramaturgia negra, com corpos/as negros/as.

O navio serviu como metáfora para dar foco a situações contemporâneas semelhantes à escravização, falar sobre o racismo e o corpo negro (des)colonizado. Segundo Almeida, o racismo opera de forma ideológica, pois compreende que a ideologia se efetua como uma prática social que busca representar uma determinada realidade. No entanto, as representações que conhecemos não são a realidade, mas elaborações construídas balizadas por normas e padrões que não traduzem a realidade. A partir da perspectiva do autor, tem-se:

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53)

Nessa perspectiva, concordando novamente com Djamila, quando ela afirma que:

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma

opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos. (RIBEIRO, 2020, p. 85).

Esse lugar de fala, como diz Djamila, não está posto para tirar responsabilidade de brancos de se posicionarem e se manifestarem sobre o racismo e as relações de privilégios na cena e na vida real. O lugar de fala é a criação de um espaço onde vozes silenciadas por décadas possam se posicionar e tornar-se *pretagonistas* de sua própria história, reconhecendo a não minorização social, mas a invisibilidade a que esta grande maioria é submetida.

PROCESSO NA ENCRUZILHADA DA MONTAGEM

Realizar este processo foi difícil, primeiro no que se refere ao conhecimento e condições das ferramentas disponíveis, realizando ensaios em plataformas virtuais. E, segundo, por ter a desconfiança de um projeto que, por muitas vezes, não tem a devida atenção dentro de avaliações e editais, onde temos que colocar à prova, perante a sociedade, a capacidade, tentando reverter este ciclo vicioso de espetáculos hegemônicos, sem o *pretagonismo* de artistas negros e negras.

A vontade de realizar essa montagem já vinha de alguns anos, desde quando comecei a estudar e entender um pouco mais sobre decolonialidade⁷, quando comecei a questionar e perceber o quanto não havia proporcionalidade nos trabalhos cênicos cujos protagonistas eram negros, em todas as áreas, seja produção, direção e atuação. A ideia sempre foi realizar uma montagem para o palco, mas então surge a

⁷ Decolonialidade é considerado como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. (CRUZ, 2019)

pandemia que nos impossibilita de qualquer projeção de atividade presencial.

Em meio ao caos, incertezas e dificuldades, surgem diversos editais de socorro aos artistas, dentre eles o mais significativo e abrangente, o edital da Lei Aldir Blanc⁸, que liberou R\$3 bilhões para minimizar os impactos da pandemia de Covid-19 no setor cultural. Ele previu três tipos de apoio: renda emergencial de R\$600 para os trabalhadores; subsídio mensal para a manutenção de espaços artísticos e culturais; e prêmios.

Antes de inscrever o projeto no edital, junto da concepção cênica foi montado o núcleo artístico com a seguinte Ficha Técnica: **Atuação:** Juliano Félix | **Dramaturgia:** Diego Ferreira | **Preparação Corporal:** Alessandra Souza | **Concepção Cenográfica:** Rodrigo Shalako | **Edição de vídeos e fotografia:** Juliana Johann | **Direção Geral:** Igor Ramos.

Se utilizando das ferramentas digitais, por questões de segurança sanitária da equipe envolvida, mas também para marcar território em outros lugares, outras plataformas, além de atingir novos públicos, decidimos produzir em formato de vídeo/teatro performance, iniciando um processo de ensaios virtuais onde teríamos como contrapartida a exibição do vídeo seguido de bate papo em escolas públicas e uma curta temporada no canal do youtube.

Foram cinco meses de ensaio, cada um da sua casa. Um desafio e tanto se adaptar a esta realidade tão distante da qual estávamos acostumados, onde fizemos uma imersão nas lembranças, sentimentos além de revisitar o passado do ator, através de exercícios que o motivaram a

⁸ Lei que homenageia o músico Aldir Blanc, um dos primeiros artistas mortos em razão da pandemia. O projeto de lei 1.075/2020 foi iniciativa da deputada Benedita da Silva (PT) e elaborado pelo Congresso Nacional com a finalidade de atender ao setor cultural do Brasil.

trazer situações e histórias de infância, histórias que se transformaram em narrativas dramatúrgicas como:

Meu nome é Juliano Camargo Felix, tenho 28 anos. Sou preto. Sim, preto. Sou artista. Esses dias estava tentando entender um pouco sobre meus ancestrais. Senti a necessidade de voltar atrás. De voltar. Retroceder. Passado. Como sou artista digitei na busca do Google Juliano Camargo Felix para ver quais os registros que tinham em meu nome na internet. Estava preparando meu portfólio e precisava destes registros. Comecei a navegar nas redes, navegar por mares desconhecidos e quando vi estava buscando entender a minha origem, a minha família, a minha raiz. É muito importante para um indivíduo, para uma família saber das suas origens. De onde venho? Quem são meus ancestrais? De onde vim e para onde vou?” (texto de Diego Ferreira - fragmento dramatúrgico interpretado pelo ator. ANO)

Esta também passou a ser a pergunta provocadora para nos aprofundarmos neste processo: O que é o navio hoje? De onde vim e para onde vou? Esses questionamentos vêm ao encontro do que afirma Jessé Oliveira, em Hamlet Sincrético:

O brutal processo de desterritorialização e migração do povo africano trazido à força para as Américas, em um mecanismo de colonização escravagista e criminosa, marcou de modo decisivo os povos negros que chegaram ao Brasil. O abandono forçado de matrizes culturais e o esforço contínuo pela manutenção de costumes e ritos fez com que muitas das memórias se registrassem de maneira oculta, sendo os saberes transmitidos de modo quase imperceptível para os que habitavam a casa grande, como estratégia de sobrevivência e resistência. (OLIVEIRA, Jessé, 2019, p.64)

Partindo dessa premissa, “Negreiros” acaba sendo um mergulho na escravidão contemporânea que envolve o tráfico de pessoas, fluxos migratórios e a ampliação do debate racial no Brasil. Partimos de “O Navio

Negreiro” de Castro Alves buscando dialogar com o nosso passado e presente, misturando fatos históricos e políticos sobre a condição real e atual do negro no Brasil, procurando ampliar a discussão dialética sobre a criminalização e morte da juventude negra das periferias.

Todo o processo foi baseado em narrativas que ajudam a presentificar índices estatísticos, contextualizados com cenas que reproduzem dores, paixões, medos, alegrias e angústias. A carne negra é exposta em suas dimensões e experiências reais, sociais e culturais. Se faz necessário compreender que a montagem não é apenas uma adaptação de um texto, história e dramaturgia, mas um mergulho vertical e uma construção original a partir do poema que serviu como metáfora para provocar outros olhares sobre situações contemporâneas a condições de apagamentos históricos e normatização de uma estrutura pautada da discriminação e na subalternização de corpos, ideias, memórias e espaços raciais.

Nesse percurso, a encruzilhada, consequentemente, se pauta no racismo, preconceito e o corpo negro (des)colonizado. Um navio que carrega nos seus porões suas memórias, dores, mazelas e esperança, mas também suas tradições e diásporas. Ratificando o que diz Djamila:

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, "mimimi" ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque aí se está confrontando o poder. (RIBEIRO, 2019, p. 79).

Por isso nos reunimos, para reafirmar que nossas histórias, movidas por lutas e batalhas, não são “mimimi” e que buscamos cada vez mais ocupar e, se necessário, invadir outros espaços de poder,

ratificando sempre a importância que temos em todas as esferas da sociedade, seja cultural, econômica ou política.

RECRIANDO MEMÓRIAS, NARRATIVAS E HISTÓRIAS

Na construção de “Negreiros”, trabalhamos com duas vias de narrativas: uma que foi ao encontro do poema de Castro Alves e a outra que dialoga com questões do nosso tempo. Duas vias temporais. Passado e presente num texto poético, documental e de denúncia, provocando o que aconteceu nesta travessia, em diáspora, e que nos acomete atualmente.

Ressalto a importância da inserção de relatos em primeira pessoa, colocando em evidência narrativas que versem sobre a vivência do próprio ator, Julianio Camargo Félix, que deu vida ao personagem. E isso é de tamanha relevância, pois as narrativas não versam mais apenas sobre outros, ou uma autoria que fala sobre mim, ou sobre nós de modo distanciado, romantizado ou até mesmo de modo falacioso, mas agora nós temos a caneta sob nosso domínio e colocamos no papel o nosso olhar acerca das nossas narrativas, ou melhor, acerca das narrativas da comunidade negra, sob outra perspectiva, e isso é o que torna essa montagem especial. A força que emerge das subjetividades de vivências e torna isso palatável a outros olhares.

Como etapa do processo de pesquisa, se estabeleceu inicialmente a partir de uma pesquisa histórica para que depois, durante nossos encontros, em sala de trabalho (virtual), fossem criando pequenos esboços, pequenas carcaças, rascunhos, desenhos onde a todo momento se criava fricções entre o histórico, o documental e a ficção. De início pareceu uma tarefa demasiadamente difícil adaptar o poema de Castro Alves,

uma tremenda ousadia. Mas se não o fizéssemos poderia recair em outras mãos, talvez em mãos brancas que pudesse mais uma vez romantizar fatos que são negligenciados e isso de certo modo nos incentivou e ao mesmo tempo nos provocou. *“Pois o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.”* (RIBEIRO, 2019, p. 69).

Escrita em 1870, na cidade de São Paulo, a poesia (O Navio Negreiro) relata a situação sofrida pelos africanos, vítimas do tráfico de escravos nas viagens de navio da África para o Brasil. O poeta (Castro Alves) descreve a horrível cena que se passa no convés: uma multidão de negros, mulheres, velhos e crianças, todos presos uns aos outros, dançam enquanto são chicoteados pelos marinheiros.

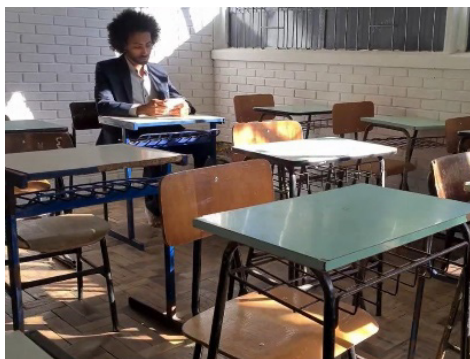
Ao pensar a dramaturgia negra e lermos a obra, se depara com uma complexidade da mesma.. O poema fala sobre nós, mas ao mesmo tempo é distante, pois é difícil, a linguagem é de outro tempo. compreendemos, mas é distante. Então o primeiro ponto foi o de provocar em mim e nos envolvidos no projeto, questionamento sobre a possibilidade de fazer uma transposição da obra para os dias atuais, ou seja, que “navio seria esse nos dias de hoje?” Que tipo de alegoria ou metáfora poderia traduzir essa ideia de navio hoje? E esse foi o ponto de partida.

Em seguida, pensar num recorte a ser concebido para o vídeo, por nós que somos do teatro, do olhar, do toque, surge outra dificuldade que é pensar tudo isso para o ambiente cinematográfico, um tanto distante de nossas realidades e formações. Como não dominamos técnicas de atuação e roteirização para vídeo, nossa preocupação recaiu em criar narrativas que colocassem em evidência o corpo negro em cena, através de diferentes pontos de vista. E isso, de certo modo, creio que

conseguimos realizar ao propor cenas que avançam e retrocedem no tempo, explorando a noção de espaço num texto aberto e que deixa arestas abertas para que se pudesse criar a minha concepção a partir da corporeidade e interpretação do ator.

E foi o que de fato aconteceu. Pudemos evidenciar no resultado final do vídeo/teatro performance que resultou desse processo, através da edição da Juliana Johann. No vídeo temos três espaços diferentes: uma escola (Figura 1), não por acaso, o Cecília Meireles, onde a minha trajetória como artista e toda a história do grupo teve início, lugar em que a narrativa compreende passado/presente de um homem negro e tudo o que esse ambiente escolar carrega enquanto marcas. No navio (Figura 2), temos um diálogo com a ancestralidade, com o passado, uma narrativa que aponta caminhos para uma re-volta a nossa travessia a partir das águas que banham, batizam e marcam nossa ancestralidade, e, por fim, ainda temos o espaço do teatro (Figura 3) que é a construção de um discurso que evidencia o ato de criação, ou seja, através de uma escrita em primeira pessoa, que coloca em evidência o ator, seu discurso, sua narrativa, sua vivência a partir de um jogo narrativo que brinca com uma construção de ficção a partir de uma possível reconstrução de uma genealogia, partindo de movimentos corporais.

Figura 1 - Cena na escola



Fonte: Juliana Johann

Figura 2 - Cena no Navio



Fonte: o autor.

Figura 3 - Cena no teatro



Fonte: o autor.

Couto (2019) afirma que "quando um corpo negro se movimenta, ele recoreografa toda sua existência no mundo" isto fez com que neste processo pudéssemos potencializar esse desejo, com um estudo imersivo em gestos que trazem energias de entidades do sincretismo da religião de matriz Afro, tendo como referências movimentações de entidades como a do Exú⁹, do Malandro¹⁰ e do Marinheiro¹¹ que também traz muita subjetividade não apenas em nossos corpos, mas também do sincretismo religioso, sendo um dos pontos de estímulo ao ator, que além de jogar com esses símbolos, foi provocado através de fotos de infância a uma viagem ao seu próprio passado para acessar memórias, lembranças e sentimentos que viriam a contribuir na criação e na corporeidade deste personagem.

Os processos de criação nas artes cênicas refletem as condições de produção em que cada artista está inserido, assim como as experiências que perpassam seu corpo e ganham vazão através da concepção de um trabalho artístico que é proposta estética, poética e política. Essas manifestações são, muitas vezes, denúncias. São narrativas que podem ser compreendidas como ativação de um espaço de memória, a partir do qual fundamentam-se repertórios de vida, transmissão, reprodução e preservação de saberes. (MARTINS, 2003).

Utilizando a análise das entidades do sincretismo religioso, foi possível colocar em prática através de provocações das memórias e

⁹ Orixá do panteão nagô ou cada um dos entes espirituais que fazem de criados dos orixás e de intermediários entre estes e os homens, dados como de índole vaidosa e suscetível (Desde a África, assimilado pelos missionários cristãos ao diabo cristão, Exu faz tb. de entidade protetora e ligada aos ritos de divinação nas religiões afro-brasileiras).

¹⁰ Aquele que leva a vida na malandragem, em diversões, prazeres.

¹¹ Marinheiro na Umbanda são uma linha de trabalho formada por entidades geralmente associadas aos marujos, que em vida empreendiam viagens pelos mares, enfrentando toda sorte de infortúnios. Trabalham na linha das águas, de lemanjá, a mãe universal na Umbanda, a rainha dos mares.

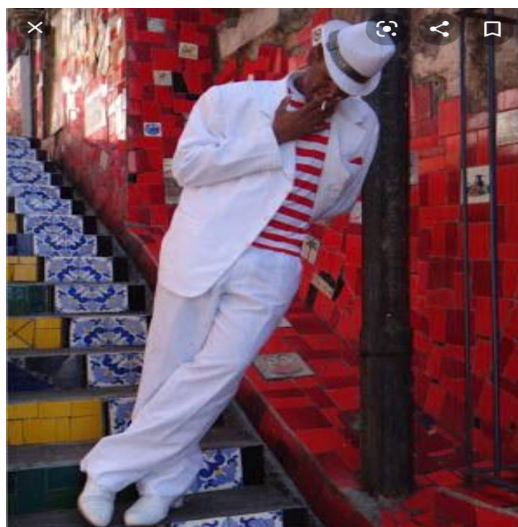
experiências trazidas pelo ator, e exemplos vivenciados no próprio terreiro de umbanda, uma linguagem corporal específica para fornecer ao performer uma movimentação característica para cada espaço de atuação e momento da encenação, no barco, na escola e no teatro. Com inspiração em diferentes técnicas corporais estimuladas por trilhas sonoras, também experimentamos variações de movimentos do corpo em relação à água, ao mar da travessia e à fluidez para que fosse nítida a materialização desses conceitos a partir do processo criativo no corpo do ator.

Esse processo foi idealizado tendo como base práticas performativas negras na perspectiva da ancestralidade, saberes que são repassados e ressignificados de geração em geração. Pensar o corpo negro na cena contemporânea é refletir sobre o elo que nos conecta com a memória e os saberes daqueles e daquelas que vieram antes de nós, e de que maneira esse corpo retoma elementos das tradições afro-brasileiras. A noção de ancestralidade trazida para este projeto, é amparada no pensamento do filósofo e professor Eduardo David de Oliveira que aponta:

[...] a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos elos que me conecta com a memória e os saberes daqueles e daquelas que vieram antes de mim e que remonta a uma tradição afro-brasileira de gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Tributária da experiência tradicional africana, a ancestralidade converte-se em categoria analítica para interpretar as várias esferas da vida do negro brasileiro. (OLIVEIRA, 2013, p. 3,4)

Parte desse elo ancestral foi proposto durante o processo criativo, com práticas performativas negras: Jongo,¹² capoeira, Ijexá,¹³ Danças de Orixás, e elementos que exploraram um Corpo Exú, que é um corpo com imensas possibilidades, um corpo com suas pluralidades. Nessa etapa do processo foi dado ao ator três imagens como referência: a imagem do malandro, a imagem do marinheiro e a imagem do Zé Pilintra. A partir dessas imagens, o ator criou uma sequência de movimentos. Trabalhando ritmos e energia.

Figura 1: Malandro



Fonte: Google

¹² O Jongo, também conhecido como caxambu e corimá, é uma dança brasileira de origem africana que é praticada ao som de tambores, como o caxambu. É essencialmente rural. Faz parte da cultura afro-brasileira.

¹³ Ijexá é um ritmo oriundo da cidade de Ilexá, na Nigéria, e foi levado para a Bahia pelo enorme contingente de iorubás escravizados que aportou neste estado do final do século XVII até a metade do século XIX.

Figura 2: marinheiro



Fonte: Google

Figura 3: Zé Pilintra



Fonte: Google

Quando o ator definiu uma sequência de movimentos tendo como partida essas referências, experimentamos essa movimentação em algumas cenas, o corpo em performance não é apenas expressão ou

representação, é antes um espaço-tempo de inscrição de memória e conhecimento:

As performances rituais, cerimônias e festejos, por exemplo, são férteis ambientes de memória dos vastos repertórios de reservas mnemônicas, ações cinéticas, padrões, técnicas e procedimentos culturais residuais recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo. Os ritos transmitem e instituem saberes estéticos, filosóficos e metafísicos, dentre outros, além de procedimentos, técnicas, quer em sua moldura simbólica, quer nos modos de enunciação, nos aparatos e convenções que esculpem sua performance (MARTINS, 2003, p. 67).

Leda nos convida a pensar a performance não só como um ato, como uma ação (dançar, cantar, batucar), mas também como modos de transmissão e revisão da memória. E essa cosmovisão foi um ponto importante nesse processo. Que corpo é esse? Quais bagagens traz consigo?

Fizemos experimentações com o elemento água, dialogando com danças em homenagem às Orixás Oxum¹⁴ e Iemanjá¹⁵. Nessa etapa do processo, o ator explorou em seu corpo diversas movimentações de um corpo que se banha, um corpo que mergulha, um corpo água, hora intenso feito tsunami, e hora calma feito um rio raso. Dessas movimentações surgiram possibilidades cênicas para serem interpretadas na cena do navio.

Há vários modos de acionar/acessar os saberes afro-diaspóricos. Em Negreiros, a inscrição desses saberes se instaura no corpo. O corpo é o

¹⁴ Orixá feminino cuja encarnação no Brasil é a água doce em geral; é dada, em alguns mitos, como filha de Aganju ou de Oxaguiã. É representada por uma mulher africana elegante, adornada da cabeça aos pés com joias de ouro, sentada à beira de um rio, com um espelho redondo e dourado, enquanto amamenta um bebê ao colo.

¹⁵ Iemanjá é um orixá feminino (divindade africana) das religiões Candomblé e Umbanda. O seu nome tem origem nos termos do idioma lorubá (língua nigerio-congolesa) "Yèyè omo ejá", que significa "Mãe cujos filhos são como peixes". É considerada a mãe de todos os adultos e a mãe dos orixás.

lugar do acontecimento e é experimentando nele, através da própria prática que o conhecimento se exerce. Durante os nossos encontros revisitamos esses saberes ancestrais, além do modo de fazer essas performances negras a partir dos elos que nos ligam ao passado e ao presente.

RETORNO DO PÚBLICO

A videoperformance teve estreia virtual em plataforma de vídeo para público aberto e foi exibida em 04 escolas em Viamão e Porto Alegre. As apresentações em escolas aconteceram de modo híbrido, com alunos em atividade presencial e remota. Em todas as exibições foi proposto momento de debate, onde ficou evidente, através dos relatos, as reflexões que foram provocadas nos alunos. Empatia foi tema em quase todas as salas, alunos que presenciaram e vivenciaram alguma situação de preconceito deram seus relatos e termos/ações racistas que não são percebidos no dia-a-dia foram identificadas pelos jovens após a exibição.

Ouvindo os relatos do público, me contempla a afirmação da Juliana Souza, que diz:

Sendo o teatro um espaço para o encontro e a busca de práticas corporais que transmutem os significados imersos no cotidiano, ousar dizer que, nesse ponto, as práticas artísticas e culturais criadas a partir do contexto diaspórico são ações políticas, modos de agir no mundo, respostas éticas e confrontais para intervir e transgredir o saber colonial imposto, e também nos trazem aspectos teatrais a serem investigados, constituintes de uma dramaturgia da resistência. (SOUZA, 2017, p. 289)

Com este trabalho, acredito que tocamos o coração, o pensamento e, porque não dizer, as características históricas e políticas de muitos espectadores, uma vez que possibilitou e acentuou o debate racial, de

pertencimento, reconhecimento e, sobretudo, preenche uma lacuna existente no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi trazer ao público o processo de trabalho do grupo Leva Eu, em especial mostrar os métodos de pesquisa utilizados para montagem do vídeo/teatro performance “Negreiros – Histórias que a história não conta” provocando diferentes olhares sobre o protagonismo de artistas pretos e pretas entrecruzando fatos históricos, sociais, culturais e políticos sobre a condição atual do negro no Brasil.

Ao longo do texto, fiz considerações e aproximações entre teoria e prática, resultados obtidos nos ensaios que abordaram a potencialidade e o protagonismo do “corpo negro na cena”, trazendo elementos da ancestralidade, através dos movimentos dos orixás atrelado ao movimento do corpo, aliando dança, conexão psicológica e determinadas imagens que vinham ao encontro dos sentimentos da infância do ator para chegar ao resultado estético das cenas.

Diferentes de alguns discursos vazios e sem fundamento, pude perceber, e trazer para esta pesquisa, que existe um vasto campo teórico, de pensadores/as, filósofos/as e pesquisadores/as negros e negras, que tem propriedade de fala, no que se refere a decolonialidade, oportunizando mais visibilidade a estes corpos negros que atuam, que lideram, que ocupam seus espaços nas artes, sobretudo nas cênicas.

Nessa perspectiva, concordo com o que diz Juliana Rosa Souza, quando ela afirma que:

[...] diante da complexidade política-social, compreende que cabe ainda, dentro da área teatral, investigações sobre as particularidades estéticas

afro-diaspóricas e um processo de visibilidade de teorias teatrais que questionem o saber hegemônico, compreendendo a história e cultura afro brasileira não como tema transversal, mas como tópico integrante do fazer teatral. (SOUZA, 2017)

Por mais incômodo que essas questões sejam, é essencial pensar em como o racismo está presente no cotidiano da sociedade brasileira e consequentemente nas artes. Nesse contexto, é preciso dar o devido espaço para que artistas negros possam assumir seu papel de destaque partir do seu ponto de vista, tendo sempre respeitado o seu lugar de fala.

O caminho é longo, porém, não é de hoje que o povo negro enfrenta batalhas importantes na busca por dignidade e igualdade. Cabe a cada um e cada uma fazer a sua parte e contribuir para uma sociedade melhor potencializando a força que emerge das subjetividades de vivências e torna isso palatável a outros olhares, utilizando de estratégias criativas e eficazes para dar maior visibilidade a este corpo negro que atua, que lidera, que ocupa seu espaço nas artes, sobretudo nas cênicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, v. 3, f. 128, 2019. 256 p.
- ALVES, Castro. O Navio Negreiro e Outros Poemas. Editora Melhoramentos, v. 3, f. 72, 2015. 144 p.
- COUTO, Flip. Quando um corpo negro se movimenta, ele recoreografa toda sua existência no mundo. Entrevista concedida a Eonline. 2019. portal.sescsp.org.br. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/13751_QUANDO+UM+CORPO+NEGRO+SE+MOVIMENTA+ELE+RECOREOGRAFA+TODA+SUA+EXISTENCIA+NO+MUNDO Acesso em: 09 jan.22.
- CRUZ, Jesse da. A/R/TOGRAFANDO CORPOS NEGROS NO BALLET CLÁSSICO NA ESCOLA DO TEATRO BOLSHOI NO BRASIL. Blumenau, f. 185, 2019 Dissertação (Pós-

Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras) - Universidade Regional de Blumenau.

GOMES, Jhonatan. Adaptação da Obra O Navio Negreiro. Gravataí Cultural. Gravataí/RS, 2021. Disponível em: <https://gravataicultural.wordpress.com/2021/06/01/adaptacao-da-obra-o-navio-negreiro/?fbclid=IwAR0gQefLUVgyrSTQuldLkqpAEaZ16lOo-5zHbHr3DrkKSQKXRL5jG-XSN0>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Hamlet Sincrético: em busca do teatro negro / Organização Jessé Oliveira e Veral Lopes - Porto Alegre: Caixa Preta, 2019. 180 p.

IGOR RAMOS. Grupo Teatral Leva Eu. Viamão, 16 set. 2021. Facebook: @GrupoTeatralLevaEu. Viamão, 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/igor.ramos.5074/videos/2734716023486295>. Acesso em: 22 jan. 2022.

IGOR RAMOS. Processo de criação da adaptação da obra "O Navio Negreiro". Viamão, 20 ago. 2021. Facebook: @ator.igor. Viamão, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lqqdNMxowl4>. Acesso em: 22 jan. 2022.

JONES, S. H; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Handbook of autoetnography. New York: Routledge, 2013.

MARTINS, Leda. Performances da Oralitura: corpo, lugar da memória. In Letra, n. 53. Universidade Federal de Santa Maria, Junho, 2003, p. 63-80.

OLIVEIRA, Eduardo Davi de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE. 2012

RIBEIRO, Djamilá. Lugar de Fala. Pólen Produção Editorial LTDA, v. 3, f. 64, 2019. 128 p.

RIBEIRO, Djamilá. Pequeno Manual Antirracista, f. 68. 2019. 136 p.

SOUZA, Juliana Rosa. Personagem Negra: uma reflexão crítica sobre os padrões raciais na produção dramatúrgica brasileira. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Brazilian Journal on Presence Studies, v. 7, 2017. 22 p Trabalho de Disciplina - Universidade do Estado de Santa Catarina.

6

OS DOGMAS DA RELIGIOSIDADE AFRO NAS ESCOLAS: REALIDADE OU UTOPIA?

*Shana da Silva Ignácio*¹

INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre Educação, automaticamente dentre tantas relações, nos remetemos às escolas e suas salas de aula; com seus alunos/indivíduos e professores. Alunos diversos e professores também diversos.

Não podemos falar em Educação sem pensar no aluno como sujeito, com histórias próprias e muitas experiências. Cada indivíduo traz consigo, sua bagagem moral, cultural, histórica, ancestral e religiosa. É neste contexto que realizamos uma reflexão acerca da religiosidade afro dentro de nossas escolas. Entendemos que estas questões envolvem a família e a sociedade de uma forma geral. Contudo, a escola torna-se um espaço multicultural, que abraça, acolhe e respeita toda a diversidade cultural. Sendo assim, a escola revela-se no ambiente mais apropriado e adequado para trabalhar e desenvolver questões relacionadas à pluralidade cultural e religiosa.

¹ Pedagoga formada pelo Centro Universitário CESUCA, 2015. Atuou no SESI (Sistema FIERGS), 2014 - 2016, Colégio Santa Dorotéia de Porto Alegre, 2017 - 2020 e na Escola Nova Era (Rede São Marcos) de Gravataí. É professora da Rede Pública Municipal de Canoas. Tem Especialização em Neuropsicopedagogia, e atualmente cursa Especialização em História e Cultura Afro, Ludopedagogia e segunda licenciatura em Letras/Português - todos pela IERGS - Uniassevi. Contato: shanaignacio@gmail.com

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (Texto adaptado do documento “Política nacional de educação infantil”. MEC/SEF/DPE/COEDI, dez/1994, p. 16-17).

Contanto, através do olhar de políticas de ações afirmativas para a valorização, formação social e respeito a cidadania, a Lei de Diretrizes e Bases outorga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, sob a lei 10.639/03. Logo, há que se pensar como garantia de que toda a pluralidade religiosa seja abordada na escola, resguardando os direitos dos discentes afro religiosos. Nesse sentido, fez-se necessária uma pesquisa que pudesse apresentar respostas para a pergunta: Como a escola cumpre com a determinação legal da lei 10.639/03, no que diz respeito ao trabalho com as Religiões Afro?

A valorização das leis afirmativas é fundamental para que a escola reconheça a importância do combate às desigualdades de forma a garantir a formação de cidadãos mais conscientes de sua identidade e da necessidade de valorizar suas raízes étnicas e culturais. (FASUPI, 2020).

A presente pesquisa foi realizada com alunos e famílias religiosamente afro e professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal do município de Gravataí-RS. Cujo resultado originou-se da coleta de dados, questionários, concomitante com observações, entrevistas e respaldo bibliográfico.

RELIGIÕES AFRICANAS: HISTÓRIA DE ANCESTRALIDADE

As religiões de matriz africana são crenças e doutrinas ancestrais, trazidas pelos negros escravizados. Para se ter uma ideia, nos séculos XVI e XIX foram transportados da África para o Brasil aproximadamente 3.600.000 escravos (JENSEN, 2001). Com isto, percebemos sem sombra de dúvidas, a relevância da cultura africana absorvida pelo nosso país.

Contudo, as religiões de origem africana em vez de serem respeitadas, valorizadas e vistas com orgulho, por sua história e vivências, trazem consigo uma experiência de críticas, intolerância, desrespeito, falta de conhecimento e violência.

O Brasil é um país miscigenado com uma grande pluralidade cultural e religiosa. Dentre as religiões de origem Afro que mais se destacam e com maior número de adeptos estão a Nação Africana (Batuque), Umbanda e a Linha Cruzada (Quimbanda). Estes seguimentos diferenciam-se de acordo com os estados brasileiros e regiões (ORO, 2008, p.10 e 11).

Segundo o último Censo realizado no ano de 2010 pelo IBGE os estados que mais possuem indivíduos declarantes religiosamente afros são o Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul, sendo este último com o maior índice de adeptos em comparação ao Rio de Janeiro. Enquanto que, no Rio Grande do Sul foram 1,62% de declarantes, no Brasil em geral foram 0,3% e no Rio de Janeiro 1,31% da população. Em comparação, o Rio de Janeiro encontra-se no segundo lugar, perdendo apenas para o Rio Grande do Sul. Ao compararmos, enquanto que nas décadas de 1990 e 2000 ocorreu uma acentuada queda de pessoas declarantes

religiosamente afros no país, no Rio Grande do Sul ocorreu um aumento de 33,6% de pessoas declarantes (ORO, 2008, p.11).

Segundo Oro (2008, p.10), durante muitos anos o Rio Grande do Sul moldou para si a autoimagem resultante de uma colonização branca e cristã, colonizado e habitado por imigrantes europeus, excluindo consequentemente os negros e os índios. Contudo, estes grupos étnicos certamente trouxeram contribuições históricas para o estado. De acordo com os dados do IBGE, retirados do Censo de 2010, os afrodescendentes somatizam 16,13% dos habitantes gaúchos, tendo uma importante e relevante contribuição sociocultural, fazendo com que o Batuque (Nação Africana), Umbanda e Quimbanda tivessem maior força no Rio Grande do Sul.

Em relação as religiões afro com maior adeptos no estado, em primeiro lugar encontra-se a Umbanda, considerada uma religião tipicamente brasileira, pois teve sua primeira manifestação no ano de 1908 no Rio de Janeiro. A primeira casa Umbandista fundada no Rio Grande do Sul foi em 1926 na cidade de Rio Grande, denominada “Reino de São Jorge”. Na Umbanda são cultuados os “Caboclos” (índios), “Pretos Velhos” (escravos) e as “Crianças” (Cosmes/Ibejis), além das “Falanges Africanas” considerados os Orixás neste seguimento, e a linha do “Povo do Oriente” que seriam os ciganos, chineses, indianos e árabes. Na Umbanda não há a imolação ou sacrifício de animais, são utilizadas apenas elementos da natureza, tais como ervas e essências (perfumes).

Já o Batuque, ou seja, a Nação Africana é uma religião ancestral, trazida pelos negros escravizados cultuada desde sua vinda para Brasil. São atestados os primeiros terreiros no Rio Grande do Sul, nas cidades de Pelotas e Rio Grande no século XIX (LIRIO DE MELO, 1995, p. 26). Há

declarações em que o período inicial do batuque nestas regiões sejam em 1833 e 1859 (CORREA, 1992, p. 56).

A Nação Africana ou o Batuque, como é popularmente conhecido, divide-se em “nações” ou “lados”. Historicamente, os mais conhecidos e importantes são: Oyó, apresentado como o mais antigo do estado, Jeje, Ijexá, Cabinda e Nagô. Neste momento também, há o predomínio do seguimento “Jeje-Ijexá. O Batuque cultua apenas os Orixás - forças e divindades na natureza, face africana da ancestralidade. E há imolação e sacrifício de animais. (ORO, 2008, p.13).

A Linha Cruzada (Quimbanda) é uma “modalidade” religiosa recente. Com indícios de que seu início tenha sido no ano de 1960. Apesar de ser uma religião consideravelmente nova, é o seguimento com maior crescimento no estado, em cerca de 80% dos terreiros (ORO, 2008, p.17). Os motivos apresentados para a tamanha expansão seriam relacionados ao aprendizado: considerado mais simples e de fácil entendimento, custo dos rituais mais acessíveis comparado a Nação Africana.

As entidades cultuadas neste seguimento são os Exus e Pomba Giras. Considerados espíritos da “Rua”, possuem divisões através de sua “localização” ou seja, cruzeiro, cemitério, mata e praia. Neste seguimento também ocorre o sacrifício de animais.

O Candomblé também é uma religião de origem africana trazida para o Brasil pelos escravos, com primeiro registro em 1680, o seguimento afro religioso mais antigo (VERGER, 1981). Os Orixás para o Candomblé são forças da natureza considerados deuses supremos. Os orixás do Candomblé são basicamente os mesmos, diferenciando-se apenas pelas nações; Jeje, Ketu e Angola. Os rituais candomblecistas costumam serem muito mais complexos e detalhistas comparado as outras religiões africanas, pois seus rituais vão desde o “recolhimento” por

determinados dias no “barracão” (nome usado pelos filhos, para se referirem ao terreiro de “Blé”), banhos, raspagem e catulagem (termo utilizado para se referirem ao corte de cabelos), sacrifícios e imolação de animais.

ESCOLA: ESPAÇO DE DIVERSIDADE E ACOLHIMENTO

A escola é um espaço diversificado e plural. Quando nos remetemos à culturas múltiplas, nos referimos ao respeito e reconhecimento das diferenças, principalmente de valores e costumes. Nosso país é fruto da mistura de raças (negras e índias) e resultante desta mistura de valores e costumes diversos, encontramos o multiculturalismo.

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. (CANEN. 2000, p. 94)

Sendo a sala de aula um ambiente acolhedor, respeitador e enaltecido deste multiculturalismo histórico, a religiosidade afro precisa ser valorizada, exposta e discutida tanto quanto as demais religiões e principalmente desmistificada e despida de preconceitos e críticas anexadas à religião africana há mais de séculos.

As escolas precisam tomar consciência de que esta discussão torna-se importante, que o respeito e valorização destes alunos/indivíduos oriundo do “terreiro” tem seu direito reservado e assistido através da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Isso nos mostra mais uma vez, que as escolas são peças-chave para a formação de valores éticos, morais, de autoestima e valorização cultural individual de cada aluno.

A sala de aula tem um papel fundamental para quebra de conceitos e paradigmas preconceituosos e discriminatórios, não só relacionados às religiões de origem africana como aos demais seguimentos. Segundo a consultora pedagógica Teresa Rego da Revista Nova Escola, a religião deve ser discutida sim e deve ser realizada na escola, pois é ambiente mais adequado para isso. A revista traz como exemplo uma reportagem chamada “Grana, Glamour e Gospel” que aborda posturas e propostas da Igreja Renascer em Cristo. Através desta reportagem, pode-se trabalhar questões como desmistificação de pré-conceitos e desenvolver o espírito crítico e analítico dos alunos.

Quando falamos em “Inclusão” logo pensamos em deficiências, geralmente físicas, sensoriais ou intelectuais. Isto está muito presente em nossa sociedade e principalmente em nossas escolas, pois devemos estar sempre preparados para o significado que este termo nos traz. Inclusão não se refere apenas aos alunos com alguma deficiência, pois tem como tradução o “inserir”; pôr ou estar dentro, ingressar num, fazer parte de um todo; geralmente do que considera-se “incomum” para o comum. Portanto, podemos examinar também que, ao aceitar, respeitar e preservar a individualidade daquele aluno religiosamente afro, considera-se uma outra visão da inclusão; a religiosa.

Segundo Rodrigues,

[...] A história é, geralmente, a melhor forma de pensar e nos ajuda a compreender a origem e o movimento das transformações sociais. Logo, todas as vezes que quisermos entender sobre a integração/inclusão/exclusão de pessoa, devemos recorrer aos estudos históricos para entendermos melhor

sobre a diversidade cultural e nela a religiosidade presente e trabalhada nas escolas. (RODRIGUES, 2011).

Importante ressaltar que a religiosidade está totalmente relacionada à cultura. Rodrigues salienta que:

[...] O poder da religião na educação e no comportamento dos indivíduos manifesta-se através da imposição de uma cultura sobre outra. Todos nós somos responsáveis para que no processo cultural as crenças religiosas, assim como os demais aspectos do processo multicultural se espalhem pelo mundo como verdades universais. Ou seja, o que pregam deve ser seguido pelos seus membros, sendo assim, respeitadas e difundidas entre aqueles que consideram a religião como parte fundamental para o seu desenvolvimento humano, enquanto ser social. (RODRIGUES e col. 2011).

O ato de ensinar relaciona-se ao social, porém o social é diversificado e multicultural, pois cada ser humano possui suas culturas, e são estas individualidades que nos levam a um novo olhar; um novo conhecimento e aprendizado.

Este novo “aprender” relaciona-se com os quatro pilares da educação. Segundo Rodrigues:

[...] Aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel cidadão e o objetivo de viver. (2005, p. 15)

Diante da atual diversidade, constatamos que é possível aprender com tudo, principalmente com a pluralidade cultural de cada indivíduo.

Para aprender é importante estarmos abertos, pois vai ao encontro com o “Aprender a Aprender”. Esta teoria refere-se às competências: o saber ouvir, saber dialogar, observar, ler, e saber silenciar. Um sujeito que aprende a aprender consegue se autodesenvolver. Portanto também somos ensinados a aprender. A aprendizagem ocorre através da interação e observação, entretanto a aprendizagem ocorre de maneira particular, pois cada indivíduo aprende de maneira diferente. E na atualidade diante de tamanho multiculturalismo, precisamos aprender a aprender o que não nos é comum; o que consideramos o “diferente”.

A educação pode ser definida como o ato de educar e instruir e também está relacionada com a cortesia, delicadeza e civilidade entre os indivíduos e sua capacidade de socializar-se (GOMES, 2006, p.234). Por um lado prático/teórico a educação tem como propósito o desenvolvimento contínuo do indivíduo. Dentro desta perspectiva, no que se refere desenvolvimento e crescimento humano está inserido a valorização pessoal e a autoestima, que por sua vez carregam a bagagem multicultural de cada sujeito.

Diante disto, notamos o papel essencial da escola. O ambiente escolar tem como propósito fundamental integrar e interagir diferentes sujeitos com suas particularidades e com o objetivo de desenvolvimento contínuo, favorecendo a socialização, ética e o respeito às diferenças; crenças e ideias.

Diretamente, a prática pedagógica objetiva fundamentalmente esta interação. Ela deve estar focada nas relações humanas. O professor deve instigar provocar e principalmente, utilizar as experiências, vivências e crenças de seus alunos (EIDT, 2010, p. 161)

[...] O seu caráter heterogêneo e plural, o qual possibilita a inter-relação dos diferentes saberes, produzindo conhecimentos em articulação, com o contexto sócio-político, econômico e cultural, que resulta numa intervenção da realidade a partir da relação com o mundo da experiência humana, com sua bagagem de valores, interesses sociais, afetos, conotações diferenciadas e cenários políticos. (GOMES, 2006)

De acordo com Gomes (2006), mais uma vez afirmamos que as relações humanas têm por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem, uma vez que a prática pedagógica deve favorecer esta integração. Os saberes devem ser sempre integrados, com o intuito de “somar” assim como teoria e prática devem caminhar juntas e somente a partir disto conseguiremos trazer para nossa prática o fazer pedagógico interdisciplinar e multicultural, pois cada aluno poderá apresentar suas bagagens e crenças ideológicas e religiosas sem receios de sofrer preconceitos ou discriminação, apenas sendo respeitado e valorizado como sujeito. Percebemos então, que a prática pedagógica deve ser também mediadora para possíveis conflitos.

Neste contexto integramos então a religiosidade, pois não podemos falar em sujeitos, ideologias e pluralidade cultural sem que nos atenhamos a ela, pois muitos de nossos alunos constroem suas crenças e são “construídos” a partir de uma perspectiva religiosa, que principalmente deve ser respeitada e valorizada. E de modo a impulsionar, a lei 10.639 endossa a obrigatoriedade do ensino em História e Cultura Afro-brasileira.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A predileção da pesquisa qualitativa no presente artigo, caracteriza-se pois a mesma possui um caráter exploratório e reflexivo sobre o

tema proposto. Através dela conseguimos perceber alguns aspectos mais subjetivos e espontâneos. Conforme sucinta Neves (1996, p.01) “pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, onde objetiva-se uma pesquisa descritiva baseada em envio de questionários, entrevistas formais, informais e observações.

Inicialmente, realizaram-entrevistas, com o propósito de obter mais informações, por possuírem um carácter exploratório. Através deste instrumento de coleta foi possível também perceber e diagnosticar tanto o que está explícito quanto implícito na questão ou tema abordado. Desta forma as respostas deste questionário fomentaram a execução do trabalho, pois através delas captou-se tanto os aspectos positivos quanto negativos em relação ao tema. Constatou-se assim que nossas escolas desenvolvem-se e preparam-se para cumprirem com seu papel em relação a pluralidade religiosa.

Uma análise textual qualitativa, voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas, requer um envolvimento intenso com as informações do corpus da análise. Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente os documentos analisados. (MORAES,2003).

A pesquisa foi realizada com alunos, famílias e professores de uma escola de Ensino Fundamental Municipal de Gravataí, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Em um primeiro momento, realizamos observações, através das quais constatamos a importância desta exploração e contextualização no ambiente escolar, após isso realizamos entrevistas e, em seguida, enviamos um questionário com as mesmas

perguntas realizadas anteriormente. Participaram deste processo, quatro alunos (A1, A2, A3, A4), quatro famílias (F1,F2,F3,F4) e três professores (P1,P2,P3).

GRUPOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A pesquisa exploratória foi realizada com quatro pais, quatro crianças e três professores de uma escola do município de Gravataí. O intuito era conhecer como a diversidade religiosa das crianças era acolhida pela escola. Os dados coletados foram analisados de modo qualitativo.

[...] A análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, P. 192)

FAMÍLIAS

Primeiramente realizamos a entrevista com os pais. Foram feitas ao total, duas perguntas. A primeira questionava o conhecimento da escola sobre a religião da família. As famílias (F1, F2, F3) informaram que sim, pois de algum modo a escola (professores ou direção) sabiam da escolha familiar religiosa. Salientaram também (F4), que por “vestirem a religião” (Candomblé) este conhecimento era perceptível. A segunda pergunta realizada, foi em relação ao conhecimento da lei nº 10.639, algumas famílias relataram não conhecê-la (F1, F4), assim como outras

famílias informaram possuir uma visão superficial da mesma (F2, F3). Entretanto, salientaram também a importância de ser conhecida e trabalhada na escola, uma vez que a lei trata da relevância sobre o ensino da História, Cultura Afro-brasileira e Africana, e do conhecimento da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Ao analisarmos as entrevistas, conseguimos perceber a necessidade de um ambiente preparador e acolhedor em nossas escolas, onde possam receber não somente nossos alunos, mas também nossas famílias religiosamente afros. É necessário desmistificar alguns paradigmas negativamente impostos e proporcionar um espaço de conhecimento e respeito.

A forma como ela vem sendo tratada – apenas como atendimento a uma demanda específica do movimento negro – é problemática. É importante observar que as Leis 10.639 e 11.645 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, portanto, representam modificações na normatividade da Educação nacional. Essa alteração não se resume apenas a ser mais um mecanismo para combater a intolerância no ambiente escolar, mas visa, sim, a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos escravizados e a destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos). (OLIVEIRA. Denis 2013)

ALUNOS

Em um segundo momento, as entrevistas foram realizadas com 4 (quatro) alunos, de 8 e 9 anos, dos anos iniciais do ensino fundamental, adeptos do Candomblé, Nação Africana de Cabinda e Umbanda. Perguntamos a eles qual o sentimento em relação à religião; se sentiam-se bem e gostavam. As crianças responderam que gostavam “mais ou menos”

(C1, C2, C4), uma vez que a necessidade religiosa do sacrifício de animais era algo perceptível de desconforto, pois diziam não sentirem-se felizes, pois os animais, segundo elas, eram criados para ficarem vivos. Por outro lado, a festa, a dança e toque dos tambores era algo divertido, pois era o momento religioso de maior alegria e diversão. Dentre os entrevistados, o aluno seguidor da Umbanda (C3), disse sentir-se muito feliz com a sua religião, pois a mesma cuida da natureza e dos animais. Quando questionados sobre o conhecimento dos colegas sobre sua religião, a resposta da maioria foi negativa, por aconselhamento dos pais, em virtude do medo da discriminação. No último questionamento, perguntamos se existe algo que não possam fazer, por causa da religião. Novamente, a maioria trouxe a proibição de alguns alimentos e atividades em dias de obrigação e preceitos.

[...] Há um momento específico para cada iniciação, em seu terreiro ele nos explica que “o que se passa para um adulto, não se passa para uma criança. Utilizamos uma linguagem e um método diferente dos adultos, porque há todo um desenvolvimento diferente. No meu terreiro fazemos a ‘Festa da Criança’, onde ensinamos tudo com uma linguagem própria para elas.” (CUNHA, 2013, p. 08)

Apesar das ressalvas dos pais, quanto aos filhos se exporem religiosamente, com a apreensão de sofrerem algum tipo de preconceito, conseguimos perceber o amor e o orgulho de serem do seguimento. Como em todas religiões, existem os prós e contras e pontos de vistas diferenciados, entretanto, apesar de relatarem alguns desconfortos, o momento das festas, do toque dos tambores e alimentação é algo muito esperado e visto como uma grande diversão e brincadeira. A inocência é o sentimento que maior definiria suas percepções.

Percorrendo esse universo da Umbanda, podemos perceber que a iniciação de crianças se deve muito também a participação e sensibilidade de seus pais e parentes para com a religião e seus ensinamentos. Cada terreiro de umbanda tem a sua forma de iniciar uma criança, com festas, rituais e reuniões. Já que, como vimos, a umbanda é uma religião que agrega valores e ensinamentos de outras religiões, desde que de acordo com o pai ou mãe de santo fundador da casa. Porém há um aspecto comum em todos que é o da solidariedade e disposição para com a comunidade. (CUNHA, 2013, p. 10).

PROFESSORES

Por último, entrevistamos os professores. Em relação à diversidade cultural de nossos alunos, os professores foram questionados sobre a abordagem deste assunto; se isso é realizado, como e em quais momentos. Em unanimidade (P1,P2,P3), responderam que tratam a cultura africana somente no mês de Maio, por ser o mês da Abolição da Escravatura. Porém, o dia 20 de Novembro ocorre a celebração à Consciência Negra, data homenagem a morte de Zumbi dos Palmares; grande líder quilombola, esta informação foi relatada por somente uma professora (P3). Perguntamos aos docentes se possuíam conhecimento e a identificação do número de alunos religiosamente afros matriculados na escola, como resposta, fomos informados que formalmente não, porém através da observação da classe, diante da ausência de alguns alunos em determinados dias e em conversas com os pais, descobriram que as faltas estariam relacionadas ao recolhimento por obrigação religiosa. O penúltimo questionamento, e extremamente relevante, refere-se ao preconceito que poderia haver sob os alunos religiosamente afros, todas as respostas foram negativas, consideraram ser algo isolado da escola. Por último, questionamos sobre o conhecimento da lei nº 10.639, apenas um docente possuía o conhecimento integral desta lei (P3), sendo esta,

a mesma docente que relatou o conhecimento sobre o dia da Consciência Negra (20 de Novembro).

Há aqui uma responsabilidade muito grande do educador em sua tarefa de apresentar o fenômeno religioso. Dele se exige não apenas um aprimoramento de conhecimentos teóricos sobre as religiões, mas um aperfeiçoamento de sua sensibilidade face ao enigma das religiões. (SENA, 2007, p. 74)

Nossas escolas demonstram-se preocupadas com a pluralidade cultural, e principalmente religiosa de nossos alunos, embora se cumpra, mesmo que ainda a passos lentos a efetiva prática da Lei 10.639. Nós docentes devemos estar preparados para lidar com estas questões, abraçar e conhecer nossos alunos em sua individualidade. É necessário promover o conhecimento do “desconhecido” e especialmente buscar aprender e conhecer sobre toda cultura religiosa multifacetada de nosso país, e em especial a cultura afro religiosa, em virtude da bagagem de preconceito que carrega e por ser nosso objeto de estudo e pesquisa.

Há que abrir espaço no âmbito da escola par uma abordagem honesta e digna do fenômeno religioso, que exige no quadro acadêmico e responsável uma formação rica e multifacetada. As tradições religiosas são portadoras de um rico “patrimônio espiritual”, e sua justa avaliação pressupõe não apenas o aprimoramento no campo do conhecimento, mas também o exercício de uma maior aproximação existencial, um contato mais estreito com elas. E isso deve ser feito com maior sensibilidade. (SENA, 2007, p. 74 e 75)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas e entrevistas realizadas tiveram como objetivo o conhecimento e constatação da realidade em nossas salas de aula, no que

se refere à religiosidade afro e o cumprimento da Lei 10.639/03. Diante das dúvidas e do conhecimento do senso comum, realizamos este estudo. Porém, somente através das entrevistas formais e informais, de fato, obtivemos nossos conhecimentos, até então superficiais. Os objetivos iniciais foram não somente esclarecidos como autenticados.

Conseguimos perceber com o auxílio dos dados coletados; das famílias, alunos e professores uma melhora muito significativa, em relação ao respeito à diversidade religiosa. Enquanto que em outros anos (desde o censo de 2000, no total 121. 018 pessoas declaram-se religiosamente afros, no ano de 2010 ocorreu o aumento de quase quinhentos por cento (500%) desta declaração, até a data da pesquisa 588.797 pessoas declaram-se religiosamente afros.

Ao analisarmos nossas salas de aula, percebemos a necessidade de um olhar individualizado para os nossos alunos de modo geral. Esta pesquisa, entretanto, contempla especialmente uma “minoría”, sendo estes, os discentes religiosamente afro, com o intuito de olhá-los de forma individualizada, assim como respeitar, acolher e buscar o conhecimento, auxiliando na reflexão e quebra de paradigmas negativos religiosos que possam haver. Com isto, esta pesquisa direciona-se não somente aos pais, professores e alunos religiosamente afros, mas também a todas as pessoas com interesse em conhecer e refletir sobre o tema.

Compreendemos que a efetiva prática pedagógica da Lei 10.639/03 cumpra-se ainda que de forma lenta. Entretanto, diante as conclusões deste estudo constatamos que mesmo com carências educacionais na abrangência de pesquisa, disposição docente e planejamento, o fazer pedagógico se faz vigente.

REFERÊNCIAS

- ALCALDE, Emilio. Primeira manifestação do "Caboclo das Sete Encruzilhadas", que fundou a Umbanda. Disponível em <http://hojenahistoria.seuhistory.com/primeira-manifestacao-do-caboclo-das-sete-encruzilhadas-que-fundou-umbanda>. Acesso em 21/04/2014.
- ARAÚJO, Francisca Socorro. Multiculturalidade. Disponível em: <http://www.infoescola.com/sociologia/multiculturalidade/>. Acesso: 14/11/2014.
- BITIOLI, Michele e TONIOSSO, José Pedro. "História e Cultura afro-brasileira no Currículo Escolar". Bebedouro, Revista Fafibe On-line, 2013.
- BRASIL, Gabriel de Paula. "Pensando o Saber Ancestral na Umbanda: Uma Experiência de estágio em Espaço não-formal no Centro de Umbanda Reino de Mãe Oxum e do Pai Ogum". Porto Alegre, Revista CEOM, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.
- CABRAL, Gabriela. Candomblé. Disponível em <http://www.brasilecola.com/religiao/candomble.htm>. Acesso em 10/08/2021.
- CANEN, Ana. O Multiculturalismo e Seus Dilemas: Implicações na Educação. <http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>. Acesso em: 14/11/2014.
- EIDT, Mara Nadia. Uma Análise crítica dos Ideários Pedagógicos Contemporâneos à luz da Teoria de A. N. Leontiev. 2010.
- ESCOLA, Revista. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/religiao-se-discute-sim-sala-aula-melhor-lugar-isso-426193.shtml> Acesso em: 12/08/2021.
- GUINTER, Hartmut. "Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?" Brasília, Ed. Cortez, 2006.
- GOMES, Annatália Meneses de Amorim; ALBUQUERQUE, Conceição Maria de; Et. Al. Os Saberes e o Fazer Pedagógico: uma integração entre teoria e prática. Curitiba, UFPR, 2006.

IBGE:ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf. Acesso em 07/09/2021.

JENSEN, Tina Gudrun. “Discursos Sobre as Religiões Afro-Brasileiras: Da Desafrikanização para a Reafrikanização”. São Paulo, Revista de Estudos da Religião, 2001.

LEITE, Marcelo Guglielme. Educação das Relações Étnico-Raciais como Instrumento para a Gestão Pedagógica em Direitos Humanos em Experimento com Alunos Trabalhadores da Periferia de Gravataí-RS Desenvolvidas no Projeto UNIAFRO (UFRGS), Rio Grande do Sul, Instituto Ivoti, p. 87-103, 2021.

MORAN, José Manoel. Aprender depende, principalmente, de motivação, foco, método e perseverança. Disponível em <http://moran10.blogspot.com.br/search/label/Inova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 09/06/2014.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa- características, usos e possibilidades. Disponível em: <http://www.ed.fea.usp.br/C03-art06>. Acesso em 03/08/2021.

OLIVEIRA, Dennis. Um Breve Balanço do Dez Anos da Lei 10.639/03. 29/0/2013. Revista Fórum. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigos/29102013/um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-1063903>.

ORO, Ari Pedro. “As Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul” Porto Alegre, Debates do NER, 2008.

ORO, Ari Pedro. O Atual Campo Afro-religioso Gaúcho. Porto Alegre, Civitas, v. 12, dez 2012.

RODRIGUES, Débora de Azevedo; COSTA, Grace Menezes Brigadeiro; et. Al. Pluralidade Cultural: A Influência da Religião na Sociedade e na Educação Escolar. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd158/a-influencia-da-religiao-na-educacao-escolar.htm> Acesso em 05/05/2014.

RODRIGUES, Zuleide Branco. Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica. Disponível em http://www.educacional.com.br/articulas/outrasEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0056. Acesso em 08/06/2014.

SANTOS, Nágila Oliveira dos, Do Calundu Colonial aos Primeiros Terreiros de Candomblé no Brasil: de Culto Doméstico à Organização Política-Social-Religiosa. Revista África e Africanidades, Ano I, n. 1, Maio - 2008.

SENA, Luzia. Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo. 2ª Edição – São Paulo: Paulinas, 2007.

SIMÃO, André Luciano. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2020. Disponível em <https://portal.unisepe.com.br/fasupi/blog-unisepe/o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-indigena/>. Acesso em 20/07/2021.

7

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS: BRINCAR TAMBÉM É UMA FORMA DE EDUCAR

Aline da Silva Machado¹

INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Ele nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos e, é isso que garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que se dá o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. O lúdico na educação infantil, tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades lúdicas na educação infantil, procurando provoca-los, para que insira o brincar em seus projetos educativos. A infância é a idade das brincadeiras e acredita-se que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

¹ Pedagoga formada pela **Centro Universitário Leonardo da Vinci** (UNIASSELVI), 2020 e pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela mesma instituição, 2021. Professora da rede pública municipal de Criciúma/SC. Contato: aalinemachado02@gmail.com

Destaca-se o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão do mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

Para o desenvolvimento de qualquer indivíduo a aprendizagem é indispensável e não há como pensar nos passos do desenvolvimento da criança, sem as brincadeiras no desenvolvimento da criança e sem considerar a praticado brincar. A ludicidade é parte integral do mundo das crianças e que isso torna-se notório que as instituições de ensino não devem ignorar este fato. Portanto, as brincadeiras em sala de aula não devem ser vistas como passa tempo, que por trás daquelas ações tão simples, esconde uma pedagogia voltada para aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Esse trabalho visa buscar a resolução da seguinte questão norteadora: De que maneira o lúdico facilita o processo de aprendizagem na criança? Tendo como objetivos: a importância do lúdico; estratégias de jogos e brincadeiras; o lúdico como processo educativo entre outros objetivos abordados a seguir.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NAS SÉRIES INICIAIS

Quando se fala do lúdico, é possível destacar o ato de aprender brincando e explorar a inteligência individual de cada criança. A proposta do ensino lúdico é desenvolver o processo de socialização, onde o aprender é prazeroso, estimula o cognitivo, o raciocínio lógico e o imaginário das crianças, fazendo com que elas consigam superar qualquer dificuldade de aprendizagem. O lúdico é um recurso metodológico de suma importância para auxiliar na aprendizagem das crianças da educação infantil. Os jogos ensinam os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa e assim agrega valores.

O LÚDICO NOS ANOS INICIAIS

O lúdico como parte do processo de construção das práticas pedagógicas nas Séries Iniciais, representa uma proposta educacional para o desenvolvimento da criança e essencial para descobertas de novos saberes. É a partir da brincadeira que a criança constrói o seu próprio pensamento, o brinquedo tem função lúdica e educativa, propicia diversão, prazer e até desprazer e completa no indivíduo a compreensão de mundo. O brincar é muito importante para formação do pensamento infantil e que, através das brincadeiras e dos jogos a criança desenvolve habilidades cognitivas, visuais, auditivas, motora e táteis, as quais colaboram para uma relação interpessoal, fazendo descobertas e relacionando símbolos.

Atualmente, apesar dos múltiplos estímulos intelectuais que os brinquedos eletrônicos proporcionam às crianças, deve-se levar em

consideração o déficit do desenvolvimento motor e das relações interpessoais, a criança começa a não mais interagir com o meio social, passa a ser sujeito da interação dos meios. É preciso quebrar alguns paradigmas e entender que o brinquedo é um investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Para Gomes a ludicidade nas Séries Iniciais é uma dimensão da linguagem humana, que possibilita a “expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado à sua existência e transformar o mundo”.

Ainda de acordo com Gomes (2004).

(...) O lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. (...) O lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade (GOMES, 2004, p. 146).

O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR

A ludicidade é fundamental para o desenvolvimento das habilidades motora e cognitiva das crianças, as brincadeiras como: amarelinha, xadrez, pular corda, futebol, dominó, entre outros, estimulam muito o desenvolvimento global e propicia estilo de vida saudável e ativa. O entretenimento desenvolve o raciocínio lógico matemático, através deles, as crianças são motivadas as contagens, como por exemplo à adição, entre outros conteúdos. A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado de um indivíduo. Nela a criança recebe cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar e assim construir suas primeiras formas de significar as coisas e o mundo. Quando a criança começa a frequentar a Educação Infantil é necessário

refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento cognitivo tem forte relevância entre os domínios da psicologia mais dinâmicos. A psicologia cognitiva atual do desenvolvimento, não descreve o bebê de uma forma negativa em relação à criança com mais idade, ou seja, não o apresenta como um ser incapaz de atividades cognitivas como a representação mental e a memória. De uma forma geral, o desenvolvimento cognitivo durante a primeira infância faz-se por fases e implica conhecimentos de natureza sensório-motora, ou seja, uma criança só percebe o mundo, tendo em conta uma percepção dele e atuando sobre ele.

Pode-se então falar de desenvolvimento cognitivo como sendo um processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento sobre o mundo e tudo o que os rodeia, ao longo da vida. E é desta forma, que ao falar em conhecimento ao longo da vida, refere-se sobretudo, à ação a que se está sujeito essa adaptação ao meio. O trabalho lúdico contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicossocial, motor e afetivo da criança. Durante as atividades lúdicas, cabe ao educador proporcionar situações para que as crianças participem do processo, permitindo assim, que elas façam suas próprias descobertas. Para Didonet (2001, p. 11-19).

É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...). Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas.

ESTRATÉGIAS DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

No processo de ensino e aprendizagem, ao inserir atividades lúdicas nas práticas pedagógicas de leitura e escrita, permite a construção do conhecimento da criança. Existe uma diversidade de atividades eficazes, que fazem a diferença em sala de aula, como: jogo de sílabas que facilita a criança compreender a formação das palavras; o jogo da memória que ajuda a criança associar figuras e palavras e o alfabeto móvel que permite os sons das letras quando realiza a formação das palavras. O brincar causa na criança inúmeras sensações como representação, a imitação do cotidiano ou de situações vividas anteriormente nas questões individuais e sociais, enfim, promove novas vivências, o que suscita uma aprendizagem acompanhada pelo prazer.

A brincadeira torna a criança um ser brilhante, capaz de transformá-la em um gigante na busca por soluções de problemas, ou seja, a criança que brinca, vive a infância feliz e transforma-se em um adulto muito mais equilibrado no emocional e no físico. Por conseguinte, essa criança na fase adulta conseguirá superar os problemas com mais facilidades.

O objetivo das atividades lúdicas é proporcionar através de brincadeiras o ensino de um modo compreensível e divertido para a criança, fazendo com que explore suas habilidades, competências, entendendo as regras e mantendo a concentração. Infelizmente nos dias atuais, o comércio oferece uma infinidade de brinquedos de todos os tipos possíveis e imagináveis. Há carrinhos que andam sozinhos, abrem portas, dão marcha-a-ré, trenzinhos que apitam e descarregam carga na estação, bonecas que andam, falam, choram e riem, há brinquedos que brincam sozinhos e a criança fica apenas olhando. Os jogos de vídeo games e de

computadores, diariamente vêm mantendo a criança com muita presa pelas imagens frente à televisão ou ainda máquinas de jogos disponíveis no mercado, porém os educadores devem se especializar bem na área lúdica para que esse hábito dos tempos atuais não seja praticado com frequência pelos alunos. Vale ressaltar que, no processo de evolução do ensino, é valoroso intensificar as brincadeiras e os jogos para fortalecer a atuação da cultura infantil, valorizando as experiências adquiridas que contribuem para formação da sua personalidade, tornando-o um ser capaz de reconstruir sua história.

Nos tempos atuais se vê muitas crianças ligadas no mundo dos adultos, acabam perdendo a sua infância, alguns pais diante da vida agitada permitem que seus filhos utilizem brinquedos sistemáticos, robotizados, que não promovem muito a estimulação do pensar e da imaginação. Sendo assim, realizar a prática de ensino lúdico é importante na construção da criança nas Séries Iniciais, pois auxilia no desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da criatividade. Esta construção envolvendo também a leitura e escrita visa na formação dos aspectos motor, cognitivo, psicológico, social e físico das crianças.

Sabemos que a educação infantil é uma das fases mais importantes na vida de uma criança porque é a partir dos primeiros anos de vida que ela começa a construir sua identidade. Nesta fase, o educador tem que criar condições necessárias de aprendizagem para o desenvolvimento psicossocial da criança, entre elas as atividades lúdicas.

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância (MALAQUIAS, RIBEIRO, 2003).

O LÚDICO COMO PROCESSO EDUCATIVO

A escola ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados. O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais poderosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se construir em um processo vivenciado prazerosamente. O trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A partir daí cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente será produtivo, prazeroso e significativo.

É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica efetivamente oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas. Pode-se dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente prazer que, raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso, necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais, a serviço do desenvolvimento integral da criança.

Infelizmente, a escola não tem considerado o lúdico com a devida importância a que se deve, o que se observa é que o ato de brincar não é

considerado por muitas escolas, como uma forma eficaz de ensinar. Para esse foco temos a fala de Maluf (2009):

É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio precisa conviver com um monte de proibições (MALUF, 2009. p. 28)

A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO E O LÚDICO

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e constantemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade, exista diferentes maneiras de se considerar uma criança, dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. No Brasil uma boa parte das crianças enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e a exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Conhecer, compreender e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, deve ser o grande desafio da Educação Infantil. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser; elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. Alerta Rosamilha (1979, p. 77):

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprio, um fazer que se constitui de experiências culturais, que são universais e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros.

Cabe ressaltar, que no mundo capitalista em que vivemos o lúdico está cada vez mais sendo extraído do universo infantil. As crianças estão brincando cada vez menos por inúmeras razões: uma delas é amadurecimento precoce; outra é a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, ou seja, o excesso de atividades atribuídas, tais como escola, natação, inglês, computação, ginástica, pintura, dança entre tantas outras atividades. Tudo isso toma tempo das crianças e na hora de brincar, quando sobra tempo, muitas vezes ficam horas em frente a televisão, divertindo-se com jogos violentos e rodeadas de brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo. Eles fazem quase tudo pelas crianças, se movimentam e até falam, sobrando pouco espaço para o faz-de-conta.

Entretanto, o mais grave de tudo, é que os pais estão esquecendo a importância do brincar. Muitos acham que um bom presente é um tênis de grife ou uma roupa porque é “mais útil”. É preciso respeitar o tempo da criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vive-lo, de descobri-lo, de conhece-lo, tudo

simultaneamente. É preciso quebrar alguns paradigmas que foram sendo criados. Brinquedo não é só um presente, um agrado que se faz à criança: é investimento em crianças sadias do ponto de vista psicossocial. Ele é a estrada que a criança percorre para chegar ao coração das coisas, para desvelar os segredos que lhe esconde, um olhar surpreso ou acolhedor, para desfazer teores, explorando o desconhecido.

O PAPEL DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem papel importante no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. De acordo com Vygotsky (1984, p.97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos.

É através das atividades lúdicas que, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições,

necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem. Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. As interações que o brincar e o jogo oportunizam, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE

Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu sobre a educação, mas o tema é sempre atual e indispensável, pois seu foco principal é o ser humano. Então, pensar em educação é pensar no ser humano, em sua totalidade, em seu corpo, em seu meio ambiente, nas suas preferências, nos seus gostos, nos seus prazeres, enfim, em suas relações vivenciadas. A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. O homem é um ser em constante mudança, logo não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e muito mesmo, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano original por natureza. É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que

“Educar é ir em direção à alegria”.

(...) A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se

redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. (...) (ALMEIDA, 1995, p.11).

Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e jogos no processo pedagógico. Entende-se que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer. É resgatar o verdadeiro sentido da palavra escola; local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. Para atingir esse fim, é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DO LÚDICO NA SALA DE AULA

O professor é peça chave para introduzir a ludicidade no cotidiano dos alunos, pois é função dele planejar e executar atividades em sala de aula, que envolvam a ludicidade, porém, que haja um contexto, e não só usar brincadeiras para preencher o tempo de aula. Visando sempre ter como base qual a brincadeira necessária para cada criança, levando-se em conta a faixa etária das mesmas. Diante disso, é necessário que o professor esteja atento e tenha a consciência que toda atividade lúdica que for abordada pelo mesmo, terá um objetivo didático como forma de questionamento e que para isso, a criança não vai brincar totalmente livre, ela vai estar ligada ao descobrimento do seu conhecimento através da ludicidade.

Isso acontece principalmente nos jogos de regras aonde, a criança tem que seguir o que se pede na formação do jogo. Portanto, é necessário que o professor forme um conjunto, com a família, para que juntos possam trabalhar no desenvolvimento da criança nas demais formas de ludicidade, para que a mesma tenha uma evolução satisfatória não para os que a acompanham, mas para que ela mesma possa ter uma evolução que traga bons frutos no seu futuro.

Por conta disso, o professor precisa saber e jamais desconsiderar as características das crianças e seus respectivos momentos na vida, como também toda a diversidade cultural, intelectual, política e étnica que cerca não só os educandos como a sociedade, para que, ao máximo, seja ampliada a gama de conhecimentos adquiridos, pautados em critérios reais de socialização e, ante de mais nada, inclusão.

“É necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. As atividades lúdicas precisam ocupar um lugar especial na educação. Entendo que o professor é figura essencial para que isso aconteça, criando os espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. Agindo desta maneira, o professor estará possibilitando às crianças uma forma de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa” (MALUF, 2003, p.31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho elaborado evidenciou notoriamente qual a importância da metodologia de ensino lúdico dentro da realidade infantil, onde contribui no desenvolvimento da criança em sua integralidade. As Séries Iniciais são os primeiros passos da criança dentro da condição de estudantes e, mesmo que não seja a intenção, não se pode fugir de possíveis

traumas com esta adaptação. Neste ponto, a utilização do lúdico demonstra uma pré-adaptação já existente, pois o brincar já faz parte da realidade das crianças, mesmo antes de serem inseridas em um ambiente escolar. É necessário no entanto que os objetivos da metodologia de ensino lúdico sejam extremamente claros, com a convicção de que a inserção da brincadeira dentro do projeto de aprendizagem é importante no desenvolvimento intelectual na infância.

Para que a etapa de construção de conhecimento ocorra, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade. A brincadeira e o brinquedo, também são apontados como elementos que lançam os indivíduos na busca do prazer, da alegria e do convívio social. Permitindo dessa forma que sejam estimulados os pensamentos das crianças, de modo que elas possam criar e vivenciar momentos, onde conhecem e exploram o mundo à sua volta. Algumas brincadeiras são propícias para o desenvolvimento de determinados conteúdos, o que auxilia na hora do ensino.

Os jogos contribuem com o processo educativo, pois estimulam, o amadurecimento dos esquemas mentais, a criatividade, a linguagem, a socialização, a motivação e principalmente o desenvolvimento cognitivo. A introdução das atividades lúdicas no processo de ensino das Séries Iniciais, faz com que as aulas sejam mais desafiadoras e estimulantes. O que ajuda o aluno a ser mais reflexivo e interessado, diante das tarefas escolares. O brincar não pode ser considerado uma perda de tempo, e sim um ganhar tempo de qualidade de vida. Quando se abre espaço na escola para as práticas de atividades que se relacionam ao prazer e a alegria, o processo de formação dos alunos e o trabalho dos

professores se tornam bem mais atraentes e saudáveis, gerando assim um ambiente mais propício ao aprendizado.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que os educadores conseguiram alcançar uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico se proporciona em sala de aula, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.

As atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas na atual sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes. Portanto, cabe à escola, aos pais e aos educadores, recuperar a ludicidade infantil dos filhos e alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprende somente conteúdos escolares; aprende-se algo sobre a vida e a constante batalha que se encontra diariamente para se sobreviver. Os benefícios de uma infância bem vivida em termos lúdicos, fazem-se sentir ao longo da existência do indivíduo. As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras, contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da meninice serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

O lúdico contribui diretamente para o desenvolvimento da criança, uma vez a brincadeira torna a aprendizagem significativa e acima de tudo prazerosa, o que proporciona ao aluno aprender sem que se conta disto. O processo de aprendizagem por meio da metodologia lúdica é

uma ferramenta efetiva e acima de tudo necessária dentro do desenvolvimento cognitivo, social e criativo das crianças e focando a questão pedagógica, o lúdico nas Séries Iniciais abrange diversos objetivos como entretenimento, união entre os envolvidos, é um transmissor de conhecimentos e também um processo de socialização.

Por fim, vem a resolução da questão norteadora: De que maneira o lúdico facilita o processo de ensino aprendizagem na criança? O lúdico no ambiente escolar proporcionará aos discentes o desenvolvimento da oralidade e do pensamento, tornando-os capazes de buscar soluções para as dificuldades, como também, na relação interpessoal que propicia ao aluno entender o significado do respeito mútuo. Sendo assim, há uma perspectiva de melhora no rendimento escolar e consequentemente uma aprendizagem ampla e significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, p.11,1995.
- DIDONET. Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Brasília: Revista em aberto. V. 18. Julho, p. 14-19, 2001.
- GOMES, C. L. Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, p. 146, 2004.
- MALAQUIAS, S. M. A importância do lúdico no processo de ensino – aprendizagem no desenvolvimento da infância. P. 11-19, 2013.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p 31, 2003.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p 28, 2009.

ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, p.97, 1979.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, p.97, 1984.

8

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO E SOCIAL DAS CRIANÇAS

Suzy Stefanie Santanna Alves¹

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a Educação Infantil como um processo importante para o desenvolvimento das crianças, ao longo de uma trajetória profissional de 12 anos trabalhando com elas, foi possível mapear algumas questões que buscaremos expor na sequência. Nesta caminhada que permeou escolas privadas e públicas surgiu o questionamento do “porquê de tantas crianças não estarem na escola”, diante da procura por vagas que verificávamos. Muitas mães iam buscar seus filhos e questionavam quando abriria inscrição para vagas, fosse para outros filhos ou de conhecidos, visto que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos, sabendo que na escola estariam sendo cuidados, desenvolvidos e aprendendo cada vez mais. Percebemos então que a Educação Infantil atende menos crianças do que o necessário, mesmo existindo Leis que garantam o acesso.

Assim sendo este trabalho, fruto de nosso Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Centro Universitário CESUCA em 2017, traz como problema de pesquisa “Por que a Educação Infantil se torna

¹ Pedagoga, formado pelo Centro Universitário Cesuca, 2016/2. Professora da Escola Municipal de Educação Infantil Favo de Mel - Secretaria Municipal de Educação do Município de Gravataí/RS. Contato: suzysantanna2014@gmail.com

importante para o processo de ensino e de aprendizagem?”; por objetivo: enfatizar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento de diversas áreas (afetivo, cognitivo, social, etc.) e por objetivos específicos: Analisar a real significância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças; expor as leis que firmam a Educação Infantil pública e gratuita em todos os âmbitos (nacional, estadual, municipal); tornar reflexiva a questão relativa aos direitos à Educação Infantil pública e gratuita todas as crianças, sem distinção.

A partir de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com Ministério da Educação (MEC) e Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) constatou-se que alunos que cursam a Educação Infantil têm nota 10% superior na Provinha Brasil, avaliação realizada no 2º Ano do Ensino Fundamental para testar conhecimentos dos alunos e como está o desempenho da educação no país². Fato este que comprova a importância de realizar a Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Visando os dados mencionados e a realidade encontrada nas escolas da rede pública e privada de Gravataí, este trabalho vai ao encontro de analisar e refletir o porquê de apenas parte das crianças entre 0 e 5 anos cursarem a Educação Infantil e quais consequências ocorrem nos Anos Iniciais diante às aprendizagens daqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-la. Assim, nosso trabalho se mostra importante para refletir sobre as necessidades de uma Educação Infantil para uma gama maior de alunos e, logicamente, com qualidade, para que a aprendizagem nos Anos Iniciais não seja prejudicada.

² Dados publicados pelo Centro de Referência em Educação Mário Covas. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=14069> Acesso em 1º/09/2021.

A fim de organizarmos o trabalho, o dividimos em 8 partes. Na primeira parte apresentamos a Importância da Educação Infantil; na segunda parte seguindo até a quarta parte temos a Legislação que garante esta Educação Infantil a nível municipal, estadual e federal; na quinta parte temos a discussão sobre o financiamento da Educação Infantil, ou seja, de onde vem o dinheiro investido nesta área; na sexta parte trazemos a metodologia utilizada; na sétima contamos com a análise e levantamento dos dados coletados através de entrevista estruturada aplicada em Escola Pública e Privada do município de Gravataí/RS e, por fim, na oitava parte encontramos as considerações finais deste trabalho.

1. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jean Piaget, um dos teóricos mais importantes para o entendimento pedagógico, aponta que o ser humano tem quatro estágios de desenvolvimento para aprendizagem, sendo eles: O Sensorio Motor, onde os bebês de 0 a 2 anos agem com impulsividade e sua interação com o meio ocorre de forma direta e imediata, tendo grande curiosidade. Não têm noção de representação ou pensamento, construindo o espaço e tempo pelas suas ações; Pré-Operatório, onde as crianças de 2 a 7 anos apresentam a Inteligência Simbólica, iniciando a noção das coisas a partir do que veem, associando pela aparência sem ligar os fatos; é uma fase egocêntrica, questionadora de “por quês” e já tem ideias de simulações de situações “e se”, além de terem um olhar atento às coisas, sendo detalhistas; Operatório-Concreto, onde a criança está entre 7 e 11 anos, compreende uma fase de desenvolvimento de noções de tempo, espaço, ordem, etc. Relacionam situações, já trabalham com o abstrato

da realidade e seu pensamento já entende a reversibilidade das coisas e situações; Operatório-Formal, de 12 anos em diante, onde a criança já representa a abstração total, trabalha com hipóteses e busca soluções para situações encontradas ou colocadas a ela. Está em um nível mais elevado do seu desenvolvimento cognitivo e aplica seu raciocínio lógico. (BESSA, 2008, p. 46 e 47)

Teoricamente, Piaget explicava que a criança em contato com o ambiente gera desequilíbrio, pois está experimentando algo novo, depois se adapta com o novo, o que causa assimilação e acomodação daquela nova informação para ela. Por fim, ocorre o equilíbrio, onde a criança compreende tudo o que aconteceu e aquilo passa a fazer parte da vivência dela, não é mais novo, já é significativo.

Sabendo que Piaget defendia as linhas Interacionista e Construtivista, destacamos que a interação com o meio é importante para o desenvolvimento das crianças, pois no momento em que ela explora o que tem vontade a partir do concreto ou interage com outra criança, a sua aprendizagem se torna mais significativa (BESSA, 2008, p. 48).

Então, quanto mais oportunidade de interação a criança tiver com ambientes, tendo contato com objetos e pessoas diferentes, mais desenvolvida será as habilidades desta criança. Mas é preciso também pensar sobre a maturação do seu organismo e equilíbrio deste com o meio que está explorando. Mais um motivo, portanto, para afirmar que crianças pequenas devem ter acesso à Educação Infantil, desenvolvendo desde cedo suas habilidades em ambientes mais voltados para educação.

Com relação ao desenvolvimento de habilidades, Phillippe Perrenoud trouxe à discussão a Teoria das Competências, usada atualmente a partir dos conhecidos e utilizados Parâmetros Curriculares Nacionais

que embasam nosso trabalho docente na área da Educação. Perrenoud via as competências como habilidades a serem desenvolvidas em cada ser humano, afinal, cada um tem uma em que se destaca mais: uns cantam, outros dançam, enfim. E essa teoria veio a favor de uma educação mais ampliada no sentido de acatar todas as diferentes habilidades encontradas em uma sala de aula, trazendo-as a favor do momento ensino-aprendizagem entre aluno-aluno e aluno-professor (BESSA, 2008, p. 149 a 151).

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68) Sua teoria é considerada muito significativa para os estudos dos docentes em formação e suas ideias partem do trabalho educativo que leva em conta o que os alunos já sabem, transformando quase que de forma imediata, significativa à aprendizagem deles por causa deste embasamento prático e concreto que possuem. Assim sendo, ele é mais um teórico que confirma que a Educação Infantil tem o seu papel importante dentro da educação, precedendo a alfabetização, e que a mediação entre as pessoas e o mundo o faz desenvolver melhor.

Com relação a mediação e interação, o teórico Vygotsky nos traz em sua teoria Sociointeracionista a visão do desenvolvimento humano, dizendo que o homem é considerado um ser biológico, histórico e social. Ele acreditava que a mediação era o fato do sujeito interagir com os outros e com o meio, e isto o levava a adquirir conhecimentos e aprendizagens, transformando-o em sujeito histórico-social.

Segundo RABELLO e PASSOS (2008):

Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, e também o

desenvolvimento do pensamento e da linguagem que, segundo o teórico, é considerada como instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

David Ausubel, um psicólogo cognitivista, também atrela sua teoria à educação, expondo que a aprendizagem tem que ser significativa para as crianças. Ausubel defendia uma ideia parecida com Freire, onde os docentes deveriam apresentar novos conhecimentos para os alunos fazendo relação com o que eles já conheciam, assim ficaria mais fácil deles aprenderem (BESSA, 2008, pág. 133). Outro ponto a destacar é que Ausubel acreditava que a criança aprendia pelas suas descobertas e a sua receptividade a isto facilitava o processo desta aprendizagem (PELIZZARI; 2002, p.39). Esta questão é importante para a Educação Infantil, onde as crianças desejam descobrir tudo e a escola torna-se um lugar adaptado para isto, com profissionais que incentivam estas descobertas.

Outro autor que contribuiu para que a Educação Infantil tivesse o seu lugar dentro da sociedade foi Philippe Ariès. Ele estudou a vida de algumas crianças na Idade Média e muitas características de seus estudos ainda encontramos hoje em nossa sociedade. Em seu livro “História Social da Criança e da Família” encontramos informações importantes e relevantes para este trabalho (ARIÈS, 1986, p.70)

Ariès relatou que as crianças eram tratadas como “mini adultos”, não tendo algo especificamente designado a elas: roupas, brinquedos e atividades eram as mesmas dos adultos. Então Philippe apontou a fragilidade das crianças, a precisão de coisas próprias para o desenvolvimento e a importância da família, pois nesta época a família

não dedicava atenção a seus filhos e eles eram cuidados e criados quase que exclusivamente pela ama de leite. Com este pensamento voltado para o bem-estar da criança e o seu pleno desenvolvimento, Philippe influenciou nos estudos atuais de cunho pedagógico, incentivando a socialização das crianças com sua família e sociedade, sempre atendendo as necessidades mais específicas que as crianças têm. (ARIÈS, 1986, p.97 e 156)

Com o foco voltado para o mundo infantil, outro autor que se destacou foi Friedrich Froebel, considerado o criador do Jardim de Infância. Ele defendia a Educação Infantil e acreditava que as crianças aprendiam brincando. Era construtivista e defendia uma educação de qualidade, com currículos baseados nos interesses das crianças. Assim como Piaget, Froebel afirmava que o desenvolvimento das pessoas acontecia por fases, sendo elas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade. Enfatizando a infância com a sua criação, influenciado por Pestalozzi (também conhecido na área educacional e que trabalhou com Froebel), Friedrich Froebel criou além da ideia um espaço físico chamado Jardim de Infância, tendo uma filosofia educacional onde as crianças eram vistas como plantinhas de um jardim e o jardineiro era o professor. Assim sendo, em meio à natureza e a vida, em harmonia com as coisas divinas, a aprendizagem se daria de forma prazerosa numa fase tão importante da vida das pessoas (CARVALHO, 2011).

2. A LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Segundo Abreu (2004, p.04) antes de 1988 a Educação Infantil não era importante; as crianças até 6 anos não acessavam atividades educacionais, apenas de assistência. Na Constituição Federal de 1988, art. 208, IV, inscreve o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade entre os deveres do Estado / Poder Público para com a educação, reconhecendo a creche como instituição educativa.

De acordo com a Constituição Federal e a LDB, a educação infantil é:

[...] direito da criança (e da família), dever do Estado / Poder Público (e da família), não obrigatória (obrigatório é apenas o ensino fundamental, a partir dos 7 anos) e gratuita nos estabelecimentos oficiais [...]³.

A LDB de 1996 define a educação infantil como primeira etapa da educação básica (art. 29), ampliando sua importância social ao integrá-la à formação comum indispensável para o exercício da cidadania. A educação escolar divide-se em educação básica, formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior. Assim, a nova legislação educacional marca uma mudança em relação ao papel do Estado / Poder Público para com essa faixa etária, que deixa de ser apenas o de velar pelas crianças pequenas, conforme a Lei da Reforma de Ensino de 1971, e passa a ser o de educar e cuidar (ABREU, 2004, p.04).

³ A Constituição e a LDB podem ser consultadas nos seguintes links: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>> <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11/04/2016.

De acordo com a LDB:

[...] sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social; é complementar à ação da família e da comunidade no desenvolvimento da criança, sendo, pois, necessária a integração escola-família-comunidade; é oferecida em: creches ou entidades equivalentes para crianças de zero a 3 anos, pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos (Essa abertura para o atendimento em entidades equivalentes à creche justifica-se pela necessidade de reconhecer a realidade preexistente à nova legislação, em que esse atendimento tem sido oferecido de maneira diversificada, em entidades comunitárias, empresas públicas ou privadas, entidades filantrópicas ou confessionais, ou, ainda, em casas de família, como no caso das mães crecheiras); a avaliação da criança deve ser realizada sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental [...]⁴

2.2 DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (Ministério da Educação, 2010), fixada pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, tem como objetivos as seguintes questões:

- 1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.
- 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

⁴ Idem.

- 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema⁵.

Além disto, considera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas, designadas como instituições educacionais, sendo públicos ou privados, com o cunho de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, atendendo-as de dia em período integral ou parcial, tendo a regularização e a supervisão do órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Ministério da Educação, 2010, p.12)

As Diretrizes consideram as crianças como sujeitos que têm direito a educação, a socialização e que pela interação com os outros e com o meio constroem sua identidade e a sua história. (Ministério da Educação, 2010, p.12)

3. LEI ESTADUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (RIO GRANDE DO SUL)

De forma hierárquica, assim como foi firmada pela Lei Nacional através das Diretrizes, no Estado não funciona diferente. O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com fundamento no artigo 10, inciso V, e no artigo 11, parágrafo único, da Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 11, inciso III, item 1, da Lei estadual

⁵ Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizes-curriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13/04/2016.

nº 9.672, de 19 de janeiro de 1992, com redação dada pela Lei estadual nº 10.591, de 28 de novembro de 1995, afirma que:

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 6 anos, tendo o Estado como dever ofertar de forma gratuita este ensino, inserindo a criança no contexto escolar, onde ela possa ter pleno desenvolvimento para atuar como cidadão e ser vista como um sujeito contribuinte para a história da sociedade, tendo o direito de interação e participação.

Com relação ao número de crianças atendidas, dispõe os Projetos de Lei 597/07 e 720/07, que na faixa etária de 0 a 1 anos, até 05 crianças por professor; na faixa etária de 1 a 2 anos, até 8 crianças por professor; de 2 a 3 anos, até 13 crianças por professor; de 3 a 4 anos, 15 alunos por professor; e de 4 a 5 anos, até 25 crianças por professor. Em relação ao Ensino Fundamental, o Parecer CEED nº 1.400/2002, subitem 5.1, recomendava até 25 alunos no 1º ano; do 2º ao 4º ano até 30 alunos e do 5º ao 8º ano até 35 alunos (Conselho Estadual de Educação, 2005), porém, em 2012 foi atualizado este Parecer e, segundo o SINPRO, Sindicato dos Professores, a Lei garante que no primeiro ano podem ter até 25 alunos, no segundo e terceiro ano, até 28 alunos por turma, no quarto e quinto ano, 30 alunos por turma, sexto e sétimo ano com 36 alunos e oitavo e nono ano com 38 alunos por turma⁶.

Com relação às Leis em seus âmbitos nacional, estadual e municipal, enfatizamos que a teoria nos traz reflexões sobre a prática

⁶ O Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul – Sinpro/RS.

Limite de alunos por turma. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/6_6_2016_limite_de_alunos.pdf#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%201-%200%20a%202%20anos%3A%205,por%20turma%2C%20se%20houver%20auxiliar%20para%20o%20professor%3B Acesso em 26/07/2021.

realmente executada em nossas escolas. Faz-se necessário a existência de tais Leis para impor, em busca de “padronização”, como procede a Educação Infantil nas instâncias citadas anteriormente.

Se a Educação Infantil pela Lei é ofertada gratuitamente e todas as crianças têm direito a realizá-la, para melhor se desenvolver afetiva, cognitiva e socialmente, firmando a importância da Educação Infantil, nos questionamos: Por que nem todas as crianças conseguem o seu direito a uma vaga na Educação Infantil? Podemos encontrar 2 respostas: a primeira é a questão financeira, já que as famílias precisam ter uma certa renda *per capita* (um mínimo e um máximo de renda dividido por pessoa que mora na casa) para ter direito a vaga e, a segunda, refere-se ao número de crianças atendidas por turma, conforme a idade delas.

É lamentável que mesmo existindo Leis e diversas teorias que seriam perfeitas na prática, existam impedimentos no momento da matrícula dessas crianças. Contudo, elas são necessárias, pois a situação seria muito mais complicada na ausência das mesmas.

Destacamos muitas questões relevantes de forma positiva a partir das Leis: a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os currículos integrados pela busca de uma educação “padrão” para as crianças, a participação da comunidade escolar para construir documentos da escola, formação continuada de profissionais da área educacional, além de conseguir, mesmo que seja para poucos ainda, uma educação que busca cada vez mais qualidade.

4. LEI MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (GRAVATAÍ)

Alguns municípios preocupam-se com a questão, criando mecanismos legais para definir a Educação Infantil. É o caso de Gravataí, cidade

onde executaremos nossa pesquisa: Através do Parecer nº 8/2008, a Comissão de Educação Infantil da cidade, estabelece condições para a oferta de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Gravataí. É levado em conta todas as outras leis firmadas de forma hierárquica (níveis nacional, estadual para então chegar a municipal), para chegar as seguintes conclusões:

A Educação Infantil é ofertada por escolas públicas e privadas que tiverem liberação para tal função; Educação Infantil vista como direito da criança; políticas públicas para a Educação Infantil proporcionando reflexões e atendendo as mudanças e completando o vazio oriundo de discriminação que foi propiciado à infância em tempos idos que a historicidade merece resgatar; Formação Continuada para os docentes, equipe diretiva, apoio pedagógico e funcionários; Gestão Democrática, ou seja, eleita pela comunidade escolar, onde todos têm o direito do voto, mas também que a Gestão eleita pratique a democracia em suas ações dentro da escola, promovendo mais questões democráticas e não resolvendo sozinhos as questões necessárias; Formação dos Profissionais da Educação Infantil, com escolaridade mínima do Ensino Médio na modalidade Normal com indicação ao ensino superior em licenciatura, para atuar como docente, sendo que existe as especificidades para outros cargos (direção, supervisão, funcionários); (...) Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Atividades, sendo o PPP e o Regimento Escolar documentos da escola que é construído junto com a comunidade escolar também, observando as especificidades do local em que a escola está inserida e as Leis já existentes que apoiam a Educação Infantil, e o Plano de Atividades sendo construído pelos docentes juntamente com a Gestão Escolar, baseado no interesse das crianças e abrangendo atividades diversas, tais como música, dança, atendimento especializado como nutricionista, etc; E, por fim, os Espaços da Educação Infantil, sendo adaptados para a faixa etária atendida, tanto espaço físico (sala com tamanho bom, banheiro, praça, quadra de esportes,

salas específicas como a do vídeo, a biblioteca), assim como brinquedos e materiais para uso das crianças⁷.

Então, a Lei Municipal de Gravataí garante Educação Infantil para aquelas crianças que necessitam. Contudo, pela nossa experiência, sabemos que ainda não atende a demanda. Todavia, quem está matriculado nas escolas de Educação infantil, o município garante um atendimento de qualidade, com profissionais especializados, dando abertura para a comunidade escolar participar de suas ações.

5 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo reportagem da Revista Nova Escola, intitulada “Por dentro da Grana - de onde vêm e para onde vão - os recursos que sustentam as escolas?” publicada em 2009, Edição 226, a Educação Infantil Brasileira tem sua questão financeira oriunda das seguintes partes (informações segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP):

A União é responsabilizada com 18% do total dos recursos da Educação, os estados e o Distrito Federal por 42% e os municípios pelos 40% restantes.

A Educação Básica fica com a maior parte, totalizando 84,5%, sendo 64% para o Ensino Fundamental, 13% para o Ensino Médio e 7,5% para a Educação Infantil. O Ensino Superior fica com 15,5%, onde o gasto é mais elevado, pois um universitário custa 11 vezes mais do que um aluno de 1ª a 4ª série. Em função disto, o investimento no Ensino Superior tem diminuído.

⁷ O Parecer nº 8/2008 da Comissão de Educação Infantil do Município de Gravataí, pode ser acessado em: <http://www.sinpro-rs.org.br/edinfantil/pdf/Parecer08-EdInfantil_Gravatai.pdf> Acesso em 17/04/2016.

Conforme a Lei Municipal de Educação de Gravataí, a contribuição para a Educação vem das seguintes fontes:

Art. 3º - Pertencem ao Sistema Estadual de Ensino as instituições que oferecem Educação Infantil, mantidas:

- a) pelo poder público estadual;
- b) pelo poder público dos municípios que integram este sistema de ensino;
- c) pelas entidades privadas localizadas nos municípios referidos na alínea "b";
- d) pelas entidades privadas que, além da Educação Infantil, também ofereçam o ensino fundamental e/ou médio.

Segundo a Emenda Constitucional de 14 de setembro de 1996 que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias, os Municípios brasileiros deveriam aplicar no Ensino:

No mínimo 15% da receita resultante dos impostos devem ser aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental; O restante no máximo 10% da receita dos impostos deve ser aplicado na educação infantil e/ou no ensino fundamental. (Se o Município realiza despesas com o ensino médio – por exemplo, mantém escolas ou subsidia transporte escolar, deve aplicar nesse nível de ensino recursos acima dos 25%) (Revista Nova Escola.2009, Edição 226, p.116)

Portanto, o dinheiro vem de vários lugares: dos impostos da sociedade, do poder público em dimensão nacional, estadual e municipal, de empresas privadas, etc. De certa forma todos pagam pela educação, por isso que devemos insistir no que é de nosso direito.

6 METODOLOGIA

Segundo Silva (2007, p. 13) em seu artigo “Conte-me sua história: Reflexões sobre o método de História de Vida” a metodologia é designada como “o conjunto de métodos (o caminho) e o método, por sua vez, constitui um instrumento utilizado para investigar uma determinada realidade”.

Para esta pesquisa, então, optamos pela metodologia qualitativa juntamente com a quantitativa, onde, segundo Silva (2007, p.27)

A visão que se deve ter ao se falar de metodologias, é que as metodologias quantitativas e qualitativas não são opostas. Nesse sentido, uma característica importante da metodologia qualitativa é a relação entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, que embora perpassada por relações de poder, constitui momento de construção, diálogo de um universo de experiências humanas⁸.

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa aquela que investiga e tece considerações sobre uma realidade de forma sistemática, configurando o olhar científico e ético fundamentais à pesquisa. A metodologia quantitativa tem como característica principal a quantificação na coleta dos dados e na interpretação pela utilização de ferramentas estatísticas. A abordagem quantitativa sacrifica a compreensão e revela a forte influência positivista de aplicar modelos das ciências naturais às ciências sociais, limitando o fenômeno ao observável e com ênfase ao dado empírico. (SILVA et al. 2007, Vol.1, p.27 e 33).

⁸ Vânia Maria do Nascimento Duarte. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Disponível em: <<http://monografias.brasilescola.uol.com.br/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>> Acesso em 27/04/2016.

Sabemos que a pesquisa qualitativa é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim sendo, quando se trata do sujeito, levam-se em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais por menores não podem ser traduzidos em números quantificáveis e a quantitativa é quando querem medir ou quantificar algo, necessitando de opiniões ou de dados para a sua pesquisa .

Assim sendo, necessitando de dados e opiniões, e para tanto, o pesquisador vai a campo para coletar estas informações. Desta forma, pesquisa de campo, segundo Fuzzi (2010)

[...] procede à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.⁹

E segundo Neto (2002, p. 55-56) para ir a campo o pesquisador necessita de alguns passos, sendo eles:

- 1º - Se aproximar das pessoas das quais pretende pesquisar, de forma gradual, buscando uma relação de respeito efetivo;
- 2º - Apresentar de forma clara os objetivos do estudo para as pessoas envolvidas;
- 3º - O pesquisador precisa manter uma postura neutra com relação ao que lhe é colocado, ou seja, nem tudo o que ele encontra em sua pesquisa de campo lhe serve para afirmar o que quer com sua problemática.
- 4º - Ter um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, ou seja, que a teoria e a prática de campo se completem.

⁹ Fuzzi, Ludimila Pena. O que é a Pesquisa de Campo? Disponível em: <<http://profludfuzzimetodologia.blogspot.com.br/2010/03/o-que-e-pesquisa-de-campo.html>> Acesso em 24/04/2016.

Todavia, para ir a campo o pesquisador se organiza, visando o que busca neste local que vai. Então, um instrumento que será utilizado nesta pesquisa leva o nome de Entrevista estruturada, significando segundo Neto (2007, p. 57-58):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Em geral as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas; [...] bem como as estruturadas que pressupõe perguntas previamente formuladas.

Nossa entrevista estruturada vai abordar também questões ligadas a História de Vida que, segundo Silva et al (2007, p. 31-32):

[...] a experiência de relatar sua história de vida, oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re)-experimentá-la, ressignificando sua vida – o que implica numa dimensão ética do estudo, trazendo uma contribuição que consideramos essencial [...] A história de vida não pode ter um sentido, mas sim vários – na concepção de Pierre Bordieu – o relato não corresponde necessariamente ao real, a vida não é uma história. O que importa é o sentido que o sujeito dá a esse real, de forma que o momento de análise posterior dê conta do indivíduo como social.

Assim sendo, nossa pesquisa é constituída pelas metodologias quantitativa e qualitativa, buscando embasamento bibliográfico e pesquisa de campo abrangendo Histórias de Vida. Com isto pretendemos buscar uma conclusão para nossa problemática da pesquisa.

A população alvo de nossa pesquisa será constituída por 02 alunos (um de escola pública e outro de escola privada), 04 pais (02 pais do aluno de escola pública e 02 pais do aluno de escola privada) e 02 professores, sendo 01 da Rede Pública e 01 da Rede Privada de Ensino.

Na sequência veremos os questionamentos feitos aos participantes da pesquisa, sendo dividido em três partes: os questionamentos realizados com os alunos, depois com os pais e, por fim, com os professores.

Aos alunos foi questionado sobre a idade (6 ou 7 anos), o sexo (feminino ou masculino), se estudou em alguma escola antes desta em que se encontra (sim ou não), se era pequeno antes desta mudança (sim ou não), o que aprendeu na escola (pergunta aberta) e o que mais gosta de fazer na escola (pergunta aberta). Para os pais foi questionado a idade (15 a 20 anos, 21 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos ou mais de 51 anos), sexo (feminino ou masculino), o que pensa sobre a Educação Infantil (pergunta aberta), seu filho (a) realizou a educação infantil (sim ou não) Por quê? O que aprendeu lá? (pergunta aberta), você notou alguma diferença no seu (sua) filho (a) depois que ele (a) começou a frequentar o 1º Ano do Ensino Fundamental? (sim ou não) Qual (quais)? (pergunta aberta), se seu (sua) filho (a) tivesse realizado a Educação Infantil, você acha que ele (ela) teria alguma diferença no seu desenvolvimento na escola e fora dela? (pergunta aberta). E para os professores foi questionado a idade (de 15 a 20 anos, de 21 a 30 anos, de 31 a 40 anos, de 41 a 50 anos ou mais de 51 anos), sexo (feminino ou masculino), tempo de experiência nos anos iniciais (até 5 anos, de 6 a 10 anos, mais de 10 anos), a turma conta com quantos alunos? (pergunta aberta), quantos fizeram a Educação Infantil e quantos não fizeram? (pergunta aberta), como foi a adaptação deste(s) aluno(s) que se encontram no seu 1º Ano em escola (que não fizeram a Educação Infantil)? (pergunta aberta), você nota alguma diferença de aprendizagem e desenvolvimento entre os alunos que fizeram e os que não fizeram a Educação Infantil? (pergunta aberta).

Do ponto de vista pedagógico, para nosso trabalho se fazem importantes, as ideias dos autores citados em nossa Revisão da Literatura. Contudo, destacamos os 3 nomes a seguir por considerá-los parte essencial da pesquisa, pois, cada um com sua teoria almeja uma educação melhor.

Jean Piaget com sua teoria Construtivista, segundo Eidt (2010, p. 172):

[...] Piaget (1977) deixa claro que as aprendizagens realizadas pelo indivíduo são qualitativamente superiores àquelas em que há a interferência do professor. O importante é desenvolver um método (o aprender a aprender) que se mostre útil na vida do indivíduo, e não se apropriar do conteúdo historicamente acumulado.

Destacamos também Phillippe Perrenoud com sua ideia de “Pedagogia das Competências”, onde Eidt (2010, p.79) também faz sua análise:

Para Perrenoud, a escola deveria se preocupar em desenvolver competências que serão úteis ao indivíduo ao longo de sua vida; portanto as competências são formadas na prática, no e pelo treinamento, e visam a resolver problemas oriundos da prática, expressando a vinculação do autor ao pragmatismo [...]

Por último, mas não menos importante, destaca-se Lev Vygotsky onde Duarte (2001, p. 36) traz à reflexão:

[...] aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma.

Assim sendo, estas teorias são significativas para nosso trabalho, trazendo à reflexão as práticas pedagógicas, nos dando embasamento para construir uma pesquisa qualitativa no que se refere a este trabalho para aprendizagem docente.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Realizamos uma de nossas entrevistas com uma mãe, que tem três filhos e apenas um teve acesso a Educação Infantil. Com esta mesma família, aplicamos dois questionários, dirigidos a seus filhos: um que cursou e um que não cursou a Educação Infantil.

Para nossa análise, também contamos com dados fornecidos, igualmente através de entrevistas, por uma professora da rede pública municipal de Gravataí e por um de seus alunos que não cursou a Educação Infantil, e com uma professora da rede privada do mesmo município e uma de suas alunas que também não teve acesso à Educação Infantil.

8. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA, DOS PROFESSORES E DOS ALUNOS

Para coleta de dados por parte da família, entrevistamos uma mãe de três filhos. Ela tem entre 31 a 40 anos, era moradora de um bairro classe média baixa do município de Gravataí, tendo como escolaridade o Ensino Médio completo.

Conversando, relatou que percebeu muita diferença entre o desenvolvimento dos filhos comparando quem acessou a Educação Infantil e quem não a fez. Na entrevista disse que a Educação Infantil é importante para adaptação das crianças e o desenvolvimento da alfabetização. Relatou-nos que os filhos mais velhos não fizeram a Educação Infantil;

o de 14 anos porque “não era obrigatório” e a filha de 8 anos “por causa da data do aniversário em junho”. Já o mais novo, de 7 anos, realizou a Educação Infantil.

[...] foi muito bom ele ter feito, pois vi grande mudança em seu comportamento em relação a organização, entrosamento com os colegas e até com os familiares e o desenvolvimento escolar muito melhor do que o da minha filha do meio, que tinha dificuldade em repartir as coisas... a adaptação na escola foi mais complicada porque chorava muito. (Entrevistada 1)

A mãe completa afirmando que se a filha do meio tivesse realizado a Educação Infantil com certeza seria “menos tímida, mais desinibida e organizada”.

Assim sendo, temos na visão da família a importância de cursar a Educação Infantil no aspecto do desenvolvimento em si da criança com sua autonomia e segurança, quanto para o processo que vem na sequência: a alfabetização. Isto se afirma segundo Abreu (2006):

O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também na construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a transcender sua subjetividade e se inserir no social¹⁰.

E também segundo Suertegaray (2013):

[...] Na vida dos filhos, a autonomia depende da diminuição da dependência dos pais (e outros adultos, como professores, por exemplo) e tem como

¹⁰ Alberto Abreu. Psicologia da Infância de Wallon. Disponível em: <https://albertoabreu.wordpress.com/2006/07/18/psicologia-da-infancia-de-wallon/> Acesso em 30/08/2016.

ganho uma maior segurança em relação às próprias capacidades. Para que a criança se torne autônoma ela necessita ser autorizada por seus pais a crescer e se desenvolver, o que nem sempre é fácil. [...] O desenvolvimento da autonomia na infância permite a construção de uma personalidade saudável e possibilitará o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos ao longo da vida¹¹.

Na sequência de nossa entrevista com a mãe, por nós já apresentada, conversamos com dois de seus filhos. A menina hoje tem 8 anos e estudou sempre na mesma escola municipal de Gravataí. Relatou-nos que no primeiro ano da escola (2015), estava no 1º ano do Ensino Fundamental (hoje ela está no 2º ano). Em sua pouca experiência, nos contou que gostou muito da professora, mas mesmo assim tinha medo de ficar na escola por estar longe da mãe. Disse que aprendeu no ano passado a fazer continhas, o alfabeto, o som das letras e histórias, mas que o que ela ainda mais gosta de fazer na escola é brincar na pracinha.

O outro filho de nossa entrevistada, ouvido por nós, é um menino de 7 anos que sempre estudou na mesma escola municipal de Gravataí - a mesma em que estuda sua irmã do meio e seu irmão mais velho. Ele nos relatou que no ano passado (2015), na Educação Infantil, “gostava muito da professora e adorava ir para escola, pois ela fazia atividades bem legais”. Relatou-nos que não teve medo de ficar na escola sem a mãe, porque sabia que depois da aula ela iria buscá-lo.

Aprendi a pintar, olhava desenho, brincava, dançava e fazia vários trabalhos. Aprendi a escrever, pegar livros na biblioteca e até a jogar joguinhos,

11 Raquel Suertegaray. A importância da autonomia na infância. Disponível em: <http://www.macetesdemae.com/2013/11/a-importancia-da-autonomia-na-infancia.html> Acesso em 30/08/2016.

mas o que mais gostava de fazer na escola era brincar na pracinha com os colegas. (Entrevistado 3)

Continuando o nosso levantamento de dados, conversamos com um aluno de outra escola da rede municipal de Gravataí. O menino tem 6 anos já está na segunda escola só este ano, por não se adaptar com a professora da primeira escola.

[...] gosto muito mais desta professora que tenho agora do que da outra e gosto desta escola e dos colegas que tenho aqui. Este ano aprendi na outra escola as letras e as sílabas, e nesta escola aprendi o alfabeto e a data, mas o que mais gosto de fazer é escrever a data no caderno. (Entrevistado 4)

Olhando para a escola privada, entrevistamos uma menina de 6 anos que está no primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada em um bairro de classe média alta do município de Gravataí. É a primeira escola que frequenta e não realizou a Educação Infantil. Em nossa entrevista respondeu que gosta muito de ir à escola e que aprendeu muitas coisas, “como ler, escrever e cumprir regras”, deixando claro que o que mais gosta de fazer é “brincar”.

Dos dados levantados na perspectiva dos alunos, destacamos os seguintes fatos: independente da escola pública ou privada, as crianças que não cursaram a Educação Infantil carregam consigo a ideia de brincar na escola; a adaptação dos alunos na escola pode não ser tão fácil quanto a dos que realizaram a Educação Infantil, demonstrando medo e insegurança em ficar em um lugar sem a família; que a rotina e as regras são importantes para as crianças, mas que os alunos podem encontrar dificuldades em segui-las; que o afeto e atenção por parte do docente pode fazer muita diferença para o desenvolvimento e inserção da

criança no meio escolar, assim como a parceria família-escola também é importante para esta adaptação e desenvolvimento da criança. Então, firma-se a ideia de CARVALHO (2015):

[...] a entrada no primeiro ano traz uma série de mudanças na rotina escolar. As brincadeiras ainda terão seu espaço, mas seu tempo será diminuído enquanto a hora de estudar ganhará mais importância. Na mochila, a boneca ou o carrinho ainda poderão entrar em alguns dias, mas dividirão espaço com livros e cadernos. As responsabilidades, aos poucos, também vão crescer: haverá mais lição de casa, provas e notas¹².

E também de CASSIA (2013):

Assim como a escola, a família tem um papel importante e fundamental no desenvolvimento do indivíduo. A família em si é o principal estimulante para o indivíduo desenvolver suas capacidades, ou seja, a educação começa em casa e a escola é apenas um complemento. A família deve começar a estimular o indivíduo logo nos primeiros anos de vida, através de brincadeiras educativas, ler uma história, conversar com a criança assuntos de interesse do indivíduo. O indivíduo precisa perceber que os pais estão sempre ao seu lado, necessita sentir-se seguro. [...] Pais, alunos e professores devem trabalhar em parceria, trocando experiências, discutindo soluções. Através disto com certeza o desenvolvimento do indivíduo será altamente positivo¹³.

Entrevistando os docentes, conversamos com uma professora do Ensino Fundamental de escola pública. A professora entrevistada tem

¹² CARVALHO, Adriana. Como preparar seu filho para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/como-preparar-seu-filho-ensino-fundamental-1-730972.shtml> Acesso em 20/08/2016.

¹³ CASSIA, Adriana de. A escola e a família no desenvolvimento do indivíduo. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaleta.com/a-escola-e-a-familia-no-desenvolvimento-do-individuo/> Acesso em 20/08/2016.

idade entre 31 a 40 anos, contando com mais de 10 anos de experiência e atuando sempre com o Ensino Infantil e com o 1º Ano. Ela é formada no Magistério e Curso Superior em Pedagogia.

A turma de 1º Ano da escola municipal de Gravataí em que atua a professora, possui 9 alunos, sendo que 3 não cursaram a Educação Infantil e 6 sim. Ela relatou que uma das dificuldades destes alunos que não realizaram a Educação Infantil reflete-se desde pequenos fatos, como não saber manusear objetos, tais como lápis, tesoura, etc. até dificuldade em permanecer em sala de aula, o que demanda um pouco mais de tempo e atenção da docente.

Ela nos contou que o primeiro mês de aula é um mês de adaptação para estas crianças, o que ela chama de nivelamento, tanto de aprendizagem quanto de entrosamento com a turma (ficar em sala sem chorar). Para ela, o que há de diferença entre um aluno que fez e um que não fez a Educação Infantil é “a questão de que enquanto alguns já sabem escrever outros ainda não têm noção de como fazer o seu nome sozinho, sem falar em que alguns precisam de mais tempo para acostumar-se a ideia de que a mãe não estará junto durante a aula”.

Na escola privada, falamos também com uma professora, que tem entre 21 a 30 anos e tem 5 anos de experiência nos anos iniciais, tendo sua formação em Magistério e Pedagogia. Contou-nos que sua turma de primeiro ano conta com 25 alunos, sendo que 20 realizaram a Educação Infantil e 5 não a fizeram.

Quanto à adaptação dos alunos que não fizeram a Educação Infantil, relatou-nos que foi mais complicada, não em relação a ficar longe da família, mas com as regras da escola e quanto à aprendizagem; relata que teve que adaptar sua prática, pois alguns alunos não tinham o

conhecimento que os que frequentaram a Educação Infantil possuíam. Esta adaptação em sua prática teve grande peso por sua atualização, buscando coisas novas para poder chamar a atenção destes alunos em sala de aula, o que nos remete a figura de FREIRE (1996) que nos ressalta a seguinte frase:

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. [...] Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1996, p.18)

Além disto, de acordo com ela, há diferença sim, de forma clara, entre aqueles alunos que cursaram a educação infantil e aqueles que não cursaram.

[...] traz consigo algumas aprendizagens importantes, não só no cognitivo, mas também na maturidade, no cumprimento de regras e combinados, no brincar, no dividir, no ajudar, a criança que chega ao primeiro ano sem a educação infantil, pula etapas importantes que estimulam o seu desenvolvimento (Entrevistada 7)

Com as respostas destas professoras, podemos afirmar que a Educação Infantil tem um propósito e que os Anos Iniciais outro. Portanto, aqueles alunos que não passam pela primeira etapa acabam tendo um pouco mais de dificuldade para seguir a próxima.

Assim sendo, a Educação Infantil tem o objetivo de oportunizar a adaptação, de inserção da criança no mundo escolar, fazendo com que entenda que aquele ambiente é diferente de sua casa e que tem uma rotina a seguir, compartilhando com os colegas as atividades realizadas e a atenção da professora. Além disto, é nesta fase em que a criança

aprende a brincar com os colegas, repartir materiais, recortar, colar, ter o desenvolvimento pleno e satisfatório no que diz respeito ao afeto, cognitivo e social.

Para o RCN (Referencial Curricular Nacional), a Educação Infantil tem como principal objetivo criar condições para o desenvolvimento integral *de* todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades, envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social¹⁴.

Já os Anos Iniciais vem como um segmento da Educação Infantil, onde a criança passa a entender que não está ali apenas para brincar, mas para se desenvolver para o mundo, lendo, escrevendo, participando de forma mais ativa e não tão lúdica quanto na Educação Infantil, expressando suas ideias e vontades, aprendendo questões burocráticas e desenvolvendo a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, podemos afirmar que esta foi de grande significância para o nosso aprendizado docente, pois trouxe de forma relevante uma visão muito clara da diferença do desenvolvimento daqueles que realizam e dos que não realizam a Educação Infantil, agregando assim, para a bagagem de quem está iniciando na carreira educacional, grande conhecimento.

¹⁴ RCNEI para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/rcn-introducao-ao-referencial-curricular-nacional-completo-e-atualizado> Acesso em 28/08/2016.

Partindo do pressuposto do nosso tema abordado para pesquisa, podemos afirmar depois de ir a campo e entrevistar alunos de escolas públicas e privadas juntamente com seus docentes e familiares, que nossa pergunta inicial foi respondida. Conseguimos compreender que o desenvolvimento das crianças que realizaram a Educação Infantil é diferente das que não tiveram esta oportunidade.

Foi possível verificar que a Legislação dá direito às crianças cursarem a Educação Infantil pública e gratuita, sendo oferecida de forma mais abrangente, o que auxilia no letramento, ou seja, no início da alfabetização.

De forma geral, consideramos que esta pesquisa trouxe uma contribuição significativa por ressaltar que a Educação Infantil faz diferença para a formação das crianças e que é parte de um desenvolvimento contínuo. Também percebemos que o papel da família e da escola em conjunto faz diferença para este crescimento e amadurecimento do aluno. Foi possível notar que para aquele aluno que não cursou a Educação Infantil, o professor deve ter um olhar ainda mais atento, buscando que seja inserido e que a escola seja um meio confortável para seus aprendizados, juntamente com os colegas.

Que possamos pensar em outras pesquisas a partir desta, já que consideramos que os professores devem ir além de suas limitações, buscando estar sempre atualizados dentro de sua área e alcançando o novo para o melhor desempenho seu e de seus alunos, além de fazer e ser a diferença na vida de cada um deles.

REFERÊNCIAS

- ABREU; Alberto. Psicologia da Infância de Wallon. Disponível em <<https://albertoabreu.wordpress.com/2006/07/18/psicologia-da-infancia-de-wallon/>> Acesso em 30/08/2016
- ABREU, Mariza. Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/arquivos-pdf/pdf/2004_10128.pdf> Acesso em 04/04/2016.
- Agência Câmara; Educação aprova número máximo de alunos em sala de aula. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/109681-educacao-aprova-numero-maximo-de-alunos-em-sala-de-aula/>> Acesso em 26/07/2021.
- ALMEIDA, Aline Marques da Silva. Contribuições de Paulo Freire para a Educação. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Contribui%C3%A7%C3%B5es-de-Paulo-Freire-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o.aspx>> Acesso em 09/04/2016.
- ARIÈS, Phillippe. História Social da Criança e da Família. Disponível em: <<http://documents.tips/documents/aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia.html>> Acesso em 12/04/2016.
- AZEVEDO, Guila Eitelberg; Estágios do Desenvolvimento segundo Piaget. Disponível em: <<http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/pcn/pcns.aspx?cod=54>> Acesso em 04/04/2016.
- BESSA, Valéria da Hora; Teorias da Aprendizagem. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/teorias_da_aprendizagem_online.pdf> Acesso em 11/04/2016.
- BORGES, Priscila; Criança que cursa Educação Infantil tem desempenho melhor. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/crianca-que-cursa-educacao-infantil-tem-desempenho-escolar-melhor/n1237666117412.html>> Acesso em 26/03/2016.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13/04/2016.

CAMPOS, Márcia de Borba; Estágios de Desenvolvimento. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/~marcia/estagio.htm>> Acesso em 04/04/2016.

CARVALHO, Adriana. Como preparar seu filho para o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/como-preparar-seu-filho-ensino-fundamental-1-730972.shtml>> Acesso em 20/08/2016.

CARVALHO, Frank Viana. Friedrich Froebel – O criador do Jardim de Infância. Disponível em: <<http://frankvcarvalho.blogspot.com.br/2011/10/friedrich-froebel.html>> Acesso em 13/04/2016.

CASSIA, Adriana de. A escola e a família no desenvolvimento do indivíduo. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-escola-e-a-familia-no-desenvolvimento-do-individuo/>> Acesso em 20/08/2016.

CHAGAS; Marcos; Senado aprova limite de alunos por turmas do ensino básico; pré-escola terá 25 crianças. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/10/16/senado-aprova-limite-de-alunos-por-turmas-do-ensino-publico.htm>> Acesso em 26/07/2021.

Comissão de Educação Infantil; Parecer nº8/2008. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/edinfantil/pdf/Parecer08-EdInfantil_Gravatai.pdf> Acesso em 17/04/2016.

Conselho Estadual de Educação / RS; Qual o número de alunos, por turma, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/968/qual-o-numero-de-alunos,-por-turma,-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental%3F>> Acesso em 17/04/2016.

DUARTE, Newton; As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação – São Paulo, 2001, n.18, p.36.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Disponível em: <<http://monografias.brasile escola.uol.com.br/regras-abnt/pesquisa-quantitativa-qualitativa.htm>> Acesso em 27/04/2016.

EIDT, Nadia Mara; Uma Análise Crítica dos Ideários Pedagógicos Contemporâneos. Educação em Revista – Belo Horizonte, 2010, v.26, n.02, p.172 - 173.

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formador-criancas-pequenas-422947.shtml>> Acesso em 12/04/2016.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/jean-piaget-428139.shtml?page=1>> Acesso em 17/04/2016.

FREIRE, Paulo; Pedagogia da Autonomia. Disponível em: <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/pdf-pedagogiadautonomia-paulofreire%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/pdf-pedagogiadautonomia-paulofreire%20(1).pdf)> Acesso em 05/09/2016.

FREIRE, Paulo; Pedagogia do Oprimido. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf> Acesso em 09/04/2016.

FUZZI, Ludmila Pena. O que é pesquisa de campo. Disponível em: <<http://profludfuzzimetodologia.blogspot.com.br/2010/03/o-que-e-pesquisa-de-campo.html>> Acesso em 27/04/2016.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio e PAULA, Sandra Nazareth. A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas. Disponível em: <<http://www.unisuz.edu.br/interfaces/downloads/edicao-1/artigo-1.pdf>> Acesso em 18/04/2016.

Ministério Público / Estado do Rio Grande do Sul; Legislação. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3163.htm>> Acesso em 17/04/2016.

NETO, Otávio Cruz; Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade, capítulo III – O trabalho de campo como descoberta e criação; Editora Vozes, 2002, Ed.20, Petrópolis, p. 55 a 58.

PELIZZARI, Adriana et al; Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> Acesso em 13/04/2016.

Portal Brasil; Saiba como funciona o sistema da Educação Infantil no país. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche>> Acesso em 04/04/2016.

Portal do MEC; Tire suas principais dúvidas sobre Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.etc.com.br/infantil/para-pais/2015/09/tire-suas-principais-duvidas-sobre-educacao-infantil>> Acesso em 04/04/2016.

Presidência da República, Casa Civil. Emenda Constitucional nº14 de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em 21/04/2016.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. Disponível em: <<http://hid0141.blogspot.com.br/2008/07/vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.html>> Acesso em 18/04/2016.

RCNEI para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/rcn-introducao-ao-referencial-curricular-nacional-completo-e-atualizado> Acesso em 28/08/2016.

Revista Nova Escola. Por dentro da Grana - De onde vêm e para onde vão - os recursos que sustentam as escolas? Edição 226, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/por-dentro-grana-politicas-publicas-financiamento-dru-fundeb-pib-503941.shtml>> Acesso em 23/04/2016.

RODRIGUES, Tamires. Froebel e o surgimento do primeiro Jardim de Infância. Disponível em: <<http://froebeleaeducacao.blogspot.com.br/>> Acesso em 12/04/2016.

SANTOMAURO, Beatriz e RATIER, Rodrigo; Por dentro da grana. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-e-financiamento/por-dentro-grana-politicas-publicas-financiamento-dru-fundeb-pib-503941.shtml>> Acesso em 17/04/2016.

SILVA, Aline Pacheco et al; “Conte-me sua história”: Reflexões sobre o método de História de Vida - Mosaico: Estudos em Psicologia - Belo Horizonte, 2007, v.1, n.1, p. 31e 32.

SINPRO; Limite de alunos por turma. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/arquivos/6_6_2016_limite_de_alunos.pdf#:~:text=EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%201-%200%20a%202%20anos%3A%205,por%20turma%2C%20se%20houver%20auxiliar%20para%20o%20professor%3B> Acesso em 26/07/2021.

Sistema Educativa Nacional de Brasil; 6 – Financiamento da Educação. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/financiamiento.pdf>> Acesso em 13/04/2016.

SUERTEGARAY, Raquel. A importância da autonomia na infância. Disponível em psicóloga <http://www.macetesdemaes.com/2013/11/a-importancia-da-autonomia-na-infancia.html>. Acesso em 30/08/2016.

TERRA; Márcia Regina; O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em 09/04/2016.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org