

**Tania Rezende Silvestre Cunha
Andreia Demétrio Jorge Moraes
Rosa Betânia Rodrigues de Castro**
(organizadoras)

Reflexões Contemporâneas Dialogando Saberes

Volume 2



**Tania Rezende Silvestre Cunha
Andréia Demétrio Jorge Moraes
Rosa Betânia Rodrigues Castro
(organizadoras)**

Reflexões Contemporâneas Dialogando Saberes

Volume 2

**Ituiutaba, MG
2017**



© Tania Rezende Silvestre Cunha /Andréia Demétrio Jorge Moraes / Rosa Betânia Rodrigues Castro (organizadores), 2017.

Arte da capa: E-Books Barlavento.

Revisão ortográfica e gramatical: organizadores.

Editor da obra: Anderson Pereira Portuguese.

E-Books Barlavento

CNPJ: 19614993000110. Prefixo editorial: 6 8066 / Braço editorial da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Alaketu Àse Babá Olorigin.

Rua das Orquídeas, 399, Cidade Jardim, CEP: 38.307-854, Ituiutaba, MG.

Tel: 55(34)3268-9168

barlavento.editora@gmail.com

Conselho Editorial:

Dra. Mical de Melo Marcelino (Editor-chefe).

Dr. Anderson Pereira Portuguese (Editor da Obra)

Dr. Antônio de Oliveira Junior.

Profa. Claudia Neu.

Dr. Giovanni F. Seabra.

Dr. Rosselvelt José Santos

Dr. Jean Carlos Vieira Santos.

Msc. Leonor Franco de Araújo.

Profa. Maria Izabel de Carvalho Pereira.

Reflexões contemporâneas: dialogando saberes. Tania Rezende Silvestre Cunha /Andréia Demétrio Jorge Moraes / Rosa Betânia Rodrigues Castro (organizadores). Ituiutaba, MG: Barlavento, v. 2, 2017, 390p.

ISBN: 978-85-68066-51-5

1. História da Educação. **2.** Políticas Educacionais. **3.** Práticas Pedagógicas.

I. CUNHA, Tania Rezende Silvestre /**II.** MORAES, Andréia Demétrio Jorge / **III.** CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues.

Todos os direitos desta edição reservados aos autores, organizadores e editores. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização da E-Books Barlavento. Fica permitida a livre distribuição da publicação, bem como sua utilização como fonte de pesquisa, desde que respeitadas as normas da ABNT para citações e referências.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

SUMÁRIO

Apresentação

Tania rezende silvestre cunha 9

A duração temporal na construção dos sentidos
Patrícia Alves Cardoso e Glaciene Januário Hottis
Lyra 10

O ensino da sustentabilidade a partir de uma
abordagem interdisciplinar
Ademar Alves Vilarinho Sobrinho e Alessandra
Aparecida franco 22

O estabelecimento da dialética entre os métodos
qualitativo e quantitativo de investigação; resultados
de uma pesquisa sobre o significado do trabalho
Alessandra Aparecida Franco 35

Bullying: a sua prática na perspectiva do agressor
Ana Rosa Veríssimo da Costa, Cláudia Macedo
Coutinho Freitas e Lília Maria Mendes Bernardi 61

Uma reflexão sobre a família e escola do terceiro
milênio
Lêda Franco Martins Andrade e Rosa Betânia
Rodrigues de Castro 97

Um olhar sobre a informática na educação em duas
escolas municipais de Ituiutaba-MG
Patrícia Fernandes Costa dos Santos, Lília Maria Mendes
Bernardi e Cláudia Macedo Coutinho Freitas 105

Averiguando as percepções dos pais dos alunos do ensino fundamental I de uma escola municipal de Ituiutaba em relação ao bullying <i>Tania rezende Silvestre Cunha, Laura Diniz Almeida e Andréia Demétrio Jorge Moraes</i>	126
Concordata celebrada entre a república federativa do Brasil e a Santa Sé: uma afronta à constitucionalidade e ao Estado laico? <i>Natália vilela vono</i>	145
Compartilhando saberes e fazeres: práticas em educação musical com crianças <i>Raissa da Silva Lima e Denise Andrade de Freitas Martins</i>	165
Análise discursivo-fenomenológica de Literatura Contemporânea e formação do psicólogo. <i>Sonia Maria Pereira Maciel e Gabriela Cardoso Maciel</i>	185
O PIBID interdisciplinar carangola e suas ações de intervenção pedagógica na formação docente <i>Adalto alarcon de souza Glaciene januário hottis lyra</i>	204
Labirintos da razão: as crianças, a mídia e a contemporaneidade; encontro marcado com o tempo <i>Glaciene Januário Hottis Lyra e Patrícia Alves Cardoso</i>	224

A inter, a trans e multidisciplinaridade da educação socioambiental: uma discussão pedagógica sobre a ótica das Ciências Biológicas e o pensamento geográfico <i>Glaciene Januário Hottis Lyra e Hudson Giovanni Nunes Soares</i>	243
Percepção ambiental de estudantes universitários (FEIT-UEMG, FACIP-UFU E FTM) sobre o Parque do Goiabal, uma Unidade de Conservação em Ituiutaba, MG <i>Vera Martins de Jesus Silva, Leila Leal da Silva Bonetti, Vanderli Anacleto de Campos, Vvania Alves Nascimento e Rosa Betânia Rodrigues de Castro</i>	279
Reflexões sobre o PIBID Biologia Pontal na Escola Municipal Machado de Assis <i>Victor Antonio Ferreira Freire, Karina Gomes Coutinho, Tayna Hegyese Miranda, Gabriela Lícia Santos Ferreira e Rosa Betânia Rodrigues Castro</i>	317
A pesquisa em instituições escolares: o Educandário Ituiutabano <i>Nicola José Frattari Neto</i>	328
A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: um estudo de caso <i>Andréia Demétrio Jorge Moraes, Tânia Rezende Silvestre Cunha e Maria Carolina Costa de Freitas</i>	339

Formação continuada de professores: influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental <i>Andréia Demétrio Jorge Moraes, Tânia Rezende Silvestre Cunha, Ingridy Alves Carvalho</i>	358
Sobre os autores	384

APRESENTAÇÃO

Este livro digital (*E-Book*) é o segundo volume de uma coleção que se propõe a refletir sobre a educação brasileira contemporânea. Tem por objetivo aprofundar algumas constatações iniciais de debates sobre a sociedade contemporânea e sua relação com a educação, respondendo a algumas demandas urgentes de fundamentação da prática pedagógica da escola na atualidade. Temas como bullying, Pibid, sustentabilidade, práticas sociais em educação musical, multidisciplinaridade, crianças e mídia, literatura contemporânea, informática na educação, escola e o estado laico, serão tratados nesse segundo volume. Para nós, docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais interessa pensar os transbordamentos possíveis entre diferentes mas importantes temáticas que permeiam nossa educação. Foi com esse intuito que esse livro foi criado.

É um prazer enorme poder compartilhar com você este livro, que foi organizado a fim de estimular pensamentos e diálogos sobre temas educacionais relevantes no contexto educacional atual. Para os textos desta publicação, convidamos grandes educadores e pesquisadores de variadas universidades que estão envolvidos no processo educacional da universidade pública brasileira.

São pessoas de diferentes áreas do conhecimento e, cada um, com sua percepção e a partir do seu tema de estudo e de pesquisa, trouxe um olhar diferenciado e esclarecedor sobre nossas ações e uma série de questões tangentes. Te convidamos, portanto, para uma deriva pelas páginas, imagens e textos que se seguem.

Prof. Dra Tania Rezende Silvestre Cunha

Docente na UEMG- unidade Ituiutaba

A DURAÇÃO TEMPORAL NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

Patrícia Alves Cardoso

Glaciene Januário Hottis Lyra

Introdução

A Literatura estabelece uma relação mútua com o tempo. Afinal, ela o preenche com os acontecimentos e ele a ordena estruturalmente, na concatenação e organização dos fatos, e linguisticamente na produção discursiva.

De acordo com Gérard Genette (1979, p. 214):

Posso muitíssimo bem contar uma história sem precisar o lugar onde sucede, e se esse lugar está mais ou menos afastado do lugar onde a conto, ao passo que me é quase impossível não a situar no espaço em relação ao meu ato narrativo, pois devo, necessariamente, contá-la num tempo do presente, do passado ou do futuro.

Como vemos, o narratólogo francês assume a importância do tempo para a estruturação de uma narrativa, mais até do que as determinações espaciais.

O filósofo e crítico brasileiro Benedito Nunes segue um pensamento similar ao de Genette nas suas considerações sobre o assunto. Valendo-se de uma citação de Thomas Mann, Nunes destaca que o tempo “é o elemento da narrativa, assim como é o

elemento da vida; está inseparavelmente ligado a ela, como aos corpos no espaço (...)” (2000, p.6).

O crítico francês Paul Ricoeur, em seu extenso estudo *Tempo e Narrativa*, trata da temporalidade como algo intrinsecamente ligado ao homem e à narrativa. Afinal, para ele o tempo humano é um tempo recontado: “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (1994, p.15). Nos três complexos volumes de seu estudo há uma riquíssima análise do tempo, partindo de caminhos filosóficos, teorias literárias distintas e aspectos de historiografia. O ponto de partida de suas reflexões são as *Confissões*, de Santo Agostinho e a *Poética*, de Aristóteles.

A partir de suas análises, percebemos que o tempo está entrelaçado na narrativa e isto torna fundamental o seu estudo na composição da trama, assim como nos efeitos de sentido que tal organização pode gerar no texto e revelar ao leitor.

Nesse sentido, o objetivo de nosso trabalho é analisar as questões temporais no conto “O empréstimo”, do livro *Papéis Avulsos*, do escritor Machado de Assis. Para tanto, utilizaremos principalmente, a teoria de Genette (1979).

A discordância entre o tempo da narrativa e o tempo da história é denominada por Genette de Anacronia. Segundo o autor, a anacronia não é uma invenção moderna, pelo contrário, é um recurso tradicional da narração literária. Porém, não analisar o texto sob esse aspecto (de discordância temporal) é “matá-lo de boamente” (1979, p.34).

Genette estuda o tempo utilizando critérios como a ordem, a duração e a frequência. Sua análise tem como cerne as relações

entre o tempo da narrativa e o da história. Ou seja, ele observa as distorções que ocorrem na “ordem de disposição dos acontecimentos ou segmentos temporais no discurso narrativo” e na “ordem de sucessão desses mesmos acontecimentos ou segmentos temporais na história” (1979, p.33). O crítico analisa a descontinuidade entre a duração dos acontecimentos na diegese (dia, mês, ano, etc) e a pseudo-duração ou extensão do texto (linhas, páginas, etc), isto é, trata da divergência entre a velocidade da história e a do discurso.

Desenvolvimento

Em “O empréstimo”, o narrador heterodiegético comunica que vai contar uma anedota verdadeira, por isso procura valorizar o lado verossímil da história, através das prováveis testemunhas e da defesa de que anedota não é “pura invenção”: “Vou divulgar uma anedota, mas uma anedota no genuíno sentido do vocábulo. (...) Esta é verdadeira; podia citar algumas pessoas que a sabem tão bem como eu” (p.333).

Filosoficamente, ele diz que as coisas e as ideias existem em estado latente, basta alguém descobri-las e divulgá-las. É o que ocorre com o “caso do empréstimo”. Percebemos que o sujeito da enunciação anuncia uma comédia, por ser uma anedota, mas parece que ele pretende mostrar o sério implícito no cômico. Afinal, exceto pela forma irônica com que é construída, não tem nada divertido nessa história. Pelo contrário, relata um drama humano.

Notamos nesse terceiro livro de contos, que Machado aumenta o requinte com que constrói suas narrativas, exigindo um leitor muito mais atento e preparado. A intensificação do uso de

alegorias e ironia parece ser o principal procedimento de *Papéis Avulsos*.

A história é anunciada várias vezes no discurso, e são essas sugestões que instigam o leitor: “Pela minha parte creio ter decifrado este caso de empréstimo; ides ver se me engano” (p.334). Neste trecho, o narrador parece que vai começar a fábula, mas não. Há uma elipse (corte temporal) e ele começa a falar de Sêneca e acrescenta que, às vezes, uma só hora é a representação de uma vida inteira. Porém, mais uma vez não conta o que aconteceu nesse período de tempo. Portanto, todos esses pseudo-começos vêm com informações parciais e muitas outras ocultas.

Através de uma intertextualidade, o narrador, alegórica e metalinguisticamente, fala de sua personagem e da formação do conto, que trará em sua diegese um fato representativo da vida inteira de Vaz Nunes e também de Custódio. O diálogo com outros autores ou textos, como diz BRAIT (1996, p.57) favorece a ironia, pois, a intertextualidade assume “uma função crítica, quer para estabelecer um perfil da vítima, do alvo a ser atingido, quer para assinalar pólos de abertura”. É justamente o que ocorre nessa introdução alegórica: “Tudo isso se passou em trinta anos, pode algum Balzac metê-lo em trezentas páginas; por que não há a vida, que foi mestra de Balzac, apertá-lo em trinta ou sessenta minutos?” (p.334). É no fim desse comentário que começa a história propriamente dita: “Tinham batido quatro horas (...)” (p.334).

Sumariamente é narrada a finalização de um dia de trabalho pelos tabeliões, para alcançar a focalização de Vaz Nunes. Esse sumário tem a função de condensar os eventos.

Com uma prolepse (quando há a antecipação de momentos posteriores aos que estão sendo narrados), o sujeito da enunciação

conta-nos que Vaz Nunes está morto e que por isso “podemos elogiá-lo à vontade” (p.334). Essa antecipação pode demonstrar a intenção de certa sinceridade enunciativa em relação ao perfil da personagem, ou seja, a morte, como em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, providencia a franqueza, já que a responsabilidade social para com quem morreu é desnecessária. Além disso, há a possibilidade de entender a expressão como uma ironia, uma caricatura das convenções da época, uma denúncia à falta de sinceridade do homem em sociedade. Na focalização de Vaz Nunes, vemos um homem honesto, perspicaz e comedido, que “roía muito caladinho os seus duzentos contos de réis” (p.334). O fato escolhido pelo enunciador, para ser contado como uma anedota ocorreu quando o tabelião tinha cinquenta anos e estava sozinho no cartório. Nunes recebe a visita de Custódio, um homem que o tabelião só conhecia de vista.

Como observamos nos primeiros contos machadianos, a descrição inicialmente seguia os paradigmas realistas, por serem mais extensos. Nos textos da fase madura (e alguns antes disso), o autor só utiliza o necessário para formar o sentido desejado: “Notícias mínimas, e aliás necessárias ao complemento de um certo ar duplo que distinguia este homem, um ar de pedinte e general”(p.335).

Apesar de Vaz Nunes ser perspicaz, inicialmente parecia não ter percebido o que de fato queria Custódio, justamente por este ser uma mistura de elegância e mendicância: “Não trazia o acanhado natural a um pedinte; ao contrário parecia que não vinha ali senão para dar ao tabelião alguma coisa preciosíssima e rara. E, não obstante, Vaz Nunes estremeceu e esperou” (p.334). Essa focalização externa do tabelião aumenta o efeito de sentidos, afinal não fica claro para o enunciatário se o “estremecimento” é a expectativa de algo bom (coisa preciosíssima) ou se é atitude

própria de quem já reconheceu o pedinte no general. Essa ausência de focalização interna causa a paralipse (quando o enunciador fornece menos informações do que se espera), que também contribui para a arquitetura da trama. Isto é, inicia o diálogo entre as duas personagens e assim que Nunes lembra de Custódio, “—Ah!”, ocorre a paralipse seguida por uma pausa descritiva e uma analepse, que explica o motivo daquele homem ir até o cartório.

A figura de focalização, nesse caso, gera significados porque não sabemos o que se passa na mente de Nunes. Por isso, a narrativa segue imprevisivelmente, ou seja, os passos do tabelião são dados sem a ajuda interpretativa do sujeito da enunciação. Porém, percebemos que a alegoria, que antecipa a diegese em si, revela implicitamente a conclusão dos fatos. Mas, isso só notamos ao final da leitura, que tem uma necessidade de retorno. Isto é, o leitor precisa voltar ao texto para perceber que a alegoria tratava da síntese humana. Ou seja, o futuro de um homem pode ser previsto em “uma só hora” (p.334). Se Vaz Nunes chegou aos cinquenta anos de maneira equilibrada é porque tinha o dom de “adivinhar o caráter das pessoas” (p.334), sabendo agir conforme a necessidade; e se Custódio vivia de esmolas, apesar de seu instinto de riqueza, era porque não tinha vocação para lutar.

A descrição de Custódio lembra o conto “O espelho”, também de Machado de Assis: “A causa não era outra mais do que o contraste entre a natureza e a situação, entre a alma e a vida” (p.335). Em “O empréstimo”, a duplicidade de caráter parece adquirir uma conotação diferente da de “O espelho”, porém trata-se da mesma coisa. Neste conto, há duas almas em uma só pessoa, já em “O empréstimo” existe a alma de general e a ação que é de pedinte. Como vemos, na essência a teoria dos dois textos é

semelhante: o exterior e o interior são duas instâncias em conflito constante, um subjaz ao outro.

A utilização de prolepses em narrativas não é tão comum quanto a de analepses (recuos temporais). Nesse conto é interessante observar o uso do avanço temporal: “Mas os cinco contos, menos dóceis ou menos vagabundos que os cinco mil-réis, sacudiam incredulamente a cabeça, e deixavam-se estar nas arcas, tolhidos de medo e de sono” (p.335). Esse discurso quase profético, apesar de antecipar fatos, não revela muito ao leitor, serve mais para confundi-lo, pois, nesse caso, só no final do conto é que sabemos que os cinco mil-réis foi aquilo que Custódio conseguiu de Vaz Nunes. E que os cinco contos não foram alcançados, permaneceram nas arcas.

Na primeira focalização de Vaz Nunes, o sujeito da enunciação diz que o tabelião “olhava por cima deles, quando queria ver, e através deles, se pretendia não ser visto (...)” (p.334). Agora, nesse momento do enunciado, quando as personagens começam a dialogar e Custódio fala que o motivo da ida ao cartório é pedir ao tabelião uma escritura, o narrador repete implicitamente o comentário: “—Venho pedir-lhe uma escritura... Vaz Nunes, armado para outro começo, não respondeu; espiou por cima dos óculos e esperou” (p.336).

Como vemos, a focalização externa indica o movimento interno de desconfiança da personagem e sua capacidade de perceber o mendigo no general. É necessário observar a modificação do escritor com relação às focalizações das personagens. Nos contos dos primeiros livros, as descrições eram longas e praticamente não havia indícios do caráter das personagens. Em *Papéis avulsos*, as focalizações confabulam com a configuração da intriga, revelando de forma velada o “eu”

por detrás dos diversos véus que podem ser metaforizados em objetos de casa, vestuário ou comportamento.

As negativas de Vaz Nunes são carregadas de “doçura”; ele nega o pedido de Custódio acentuando sua modéstia: “—Quero, decerto; digo-lhe que se se tratasse de uma quantia pequena, acomodada aos meus recursos, não teria dúvida em adiantá-la. Mas cinco contos! Creia que é impossível” (p.336). Sabemos que dinheiro o tabelião possui, pois isso é revelado pelo enunciador antes de começar a narrar o diálogo.

Portanto, fica clara a dissimulação de Nunes, que se mostra um humilde tabelião desejoso em ajudar, mas é impedido pela ausência de meios. Todo o tempo, Nunes mantém a situação sob domínio: “Calado, com os olhos no chão, esperou que o tabelião continuasse, que se compadecesse, que lhe desse alguma aberta; mas o tabelião, que lia isso mesmo na alma do Custódio, estava também calado (...)” (p.336). Com a focalização interna, notamos a sapiência do tabelião, que observa seu interlocutor para agir da melhor forma.

Há nesse texto um fragmento que lembra o conto “D. Benedita”: “A alma do Custódio empertigou-se; vivia do presente, nada queria saber do passado, nem saudades, nem temores, nem remorsos” (p.337). Além de confirmar a leitura que fizemos do conto, isto é, D. Benedita vivia só no presente, descomprometida com o passado, por isso não tinha nem “saudades nem remorsos” (p.311), é o que acontece com Custódio, que resolve esquecer a fábrica e tentar o que lhe parece possível: uma quantia menor. Ambos fogem da realidade e se inserem no descompromisso transitório do presente, o que revela o quanto os contos estão entrelaçados em seus temas e tramas.

Aos pedidos de Custódio segue a negação do tabelião, que passou a apelar para seus próprios problemas: “Mas, meu amigo, é muito bom ter casas: o senhor é que não conta os estragos, os concertos, as penas-d’água, as décimas, o seguro, os calotes, etc. São os buracos do pote, por onde vai a maior parte da água (...)” (p.338). Na focalização de Custódio mais uma vez o sujeito da enunciação exercita seu ponto de vista: “Custódio interrompeu-o, batendo uma palmada no joelho. Se foi um movimento natural, ou uma diversão astuciosa para não conversar do emprego, é o que totalmente ignoro” (p.338). Confessando ignorância e complementando que o fato não parece essencial ao caso, o narrador mostra-se desprezioso com a situação e, ao mesmo tempo, um mentiroso, pois no fundo está revelando o desinteresse de Custódio em trabalhar; portanto, novamente a focalização externa contribui com a trama reforçando também a questão da fixação do rapaz no presente.

A focalização de Custódio, revelando-o desesperado pelas negativas do tabelião, é cômica: “Quem não tem cem mil-réis consigo? Cogitou uma cena patética, mas o cartório abria para a rua; seria ridículo (...)” (p.338). A personagem consegue ver o ridículo de uma cena patética, mas não consegue perceber sua própria patetice ao criticar interiormente a possibilidade de Vaz Nunes não ter os cem mil réis. As focalizações continuam com o mesmo teor, mas o importante é notarmos que esse recurso desnuda Custódio para o leitor, que vai compreendendo aquilo que o narrador anunciou elípticamente no início do discurso: em uma hora pode-se entender a existência de um homem, no caso deste conto, dois homens.

O sujeito da enunciação tece o discurso utilizando metáforas que o enriquecem. A alternância entre desesperança e esperança, por exemplo, é mostrada por meio de metáforas:

“Viera cerceando as asas à ambição, pluma a pluma; restava ainda uma penugem curta e fina, que lhe metia umas veleidades de voar” (p.339).

Além das metáforas, o conto constrói uma alegoria quando o narrador fala que uma hora pode representar toda a existência de um homem. É justamente uma hora a duração cronológica do diálogo entre Vaz Nunes e Custódio. Este chega ao cartório às quatro horas e, às cinco, Nunes despede-se dizendo que precisava ir embora. Desesperado, o pedinte, que inicialmente desejava um empréstimo para ser sócio de uma fábrica, aceita uma esmola para jantar. Porém, sua arrogância nata não o deixa perceber sua própria decadência. No lugar de se sentir humilhado, fica “risinho, palpitante, como se viesse de conquistar a Ásia Menor” (p.339).

O que também lembra D. Benedita, personagem de caráter claro para todos, mas incapaz de se conhecer. A atitude dissimulada do tabelião não deixou transparecer sua franca recusa, afinal, tinha o dinheiro, mas, fingiu não tê-lo e acabou transmitindo a falsa imagem de um grande homem que sabe repartir o pouco que tem: “—Não tenho mais, disse ele; o que posso fazer é reparti-los com o senhor; dou-lhe uma de cinco, e fico com a outra; serve-lhe?” (p.339).

A última focalização de Custódio dialoga com a prolepse de que falamos há pouco: “Com a mão esquerda no bolso das calças, ele apertava amorosamente os cinco mil-réis, resíduo de uma grande ambição, que ainda há pouco saíra contra o sol, num ímpeto de águia, e ora batia modestamente as asas de frango rasteiro” (p.339). Ou seja, os cinco contos iniciais, a águia, viraram cinco mil-réis, o frango, e como foi dito na prolepse, a quantia maior está na arca, paralisada pelo sono. Portanto, percebemos a ruína de Custódio, que provavelmente será sempre

esse fracassado sob a confortável aparência de um lord. Por outro lado, a metáfora destaca a distinção de Vaz Nunes que soube sair de uma situação delicada sem alterar sua imagem de “finório”.

Considerações finais

O principal recurso temporal utilizado é o alongamento e, com relação ao ponto de vista, as focalizações e a postura enunciativa, que instigam o interesse do enunciatário pela forma elástica com que conduzem o discurso. Ou seja, ao mesmo tempo em que encolhem, esticam, fornecendo as informações paulatinamente. Como nos contos anteriores desse livro, destacam-se as metáforas que se interligam na construção da alegoria.

Com referência ao tempo da diegese, podemos comparar este conto a “Teoria do medalhão”, que tem a mesma duração cronológica. Em uma hora, o pai de Janjão dá-lhe todas as dicas necessárias para se tornar um “figurão” da sociedade. Em “O empréstimo”, foi necessário o mesmo tempo para mostrar por inteiro duas personagens totalmente diferentes, uma perspicaz e outra patética. Isso nos leva a crer que para existirem medalhões ou finórios, como Vaz Nunes, é preciso uma platéia do nível de Custódio. Para concluirmos com uma metáfora, o que seria da banheira se não fossem as cuias?

Referências

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

CARDOSO, P. A. *A configuração temporal e seus efeitos de sentido em contos machadianos*. Ituiutaba: Egil, 2005.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

MACHADO DE ASSIS, J. M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. 3 vs.

MEYERHOFF, H. *O tempo na literatura*. Trad. Myriam Campelo. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa (Tomo I)*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1994. 3 vs.

RIEDEL, D. C. *O tempo no romance machadiano*. Rio de Janeiro: São José, 1959.

SILVA, F. L. e. Bergson, Proust: tensões do tempo. In: *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O ENSINO DA SUSTENTABILIDADE A PARTIR DE UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Ademar Alves Vilarinho Sobrinho

Alessandra Aparecida Franco

Introdução

Já na década de sessenta, quando surgiram os primeiros estudiosos do até então recente campo denominado Psicologia Ambiental, já existia a preocupação na relação entre o ser humano e o ambiente. Mas foi nas décadas seguintes que a apreensão com a degradação ambiental, violência urbana, esgotamento dos recursos naturais e os impactos da poluição na saúde das pessoas cresceram rapidamente. Após este período, foram desenvolvidas novas abordagens científicas para estudar o comportamento humano e seu bem estar sob uma perspectiva interdisciplinar e ecológica (STOKOLS e ALTMAN, 1987).

Atualmente alguns graves problemas, como o aquecimento global, evidenciado pela deteriorização gradativa de ecossistemas, como queimadas, derretimento de gelo nos círculos polares árticos e outros, têm preocupado bastante a sociedade em geral. Diversos atores, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organizações não Governamentais (ONG'S), pesquisadores do tema de diversos campos de conhecimentos, sindicalistas e simpatizantes em relação ao assunto, têm se esforçado para enfatizar a importância tratada no assunto.

Porém, sem um engajamento amplo, torna-se muito difícil alcançar o objetivo de criação de uma sociedade mais responsável socialmente. Por isso, a interdisciplinaridade entre campos de estudo é imprescindível para que de fato se consiga o tão almejado desenvolvimento sustentável.

Acredita-se que o esforço conjunto de toda a sociedade, principalmente da comunidade científica, seja o caminho para a formação de cidadãos mais conscientes. Isto porque, enquanto agente direto, a academia tende a impulsionar o desenvolvimento da sociedade de forma sustentável. Para isso, entretanto, diversos campos de conhecimentos devem atuar em sinergia. Assim sendo, a Psicologia tem papel fundamental para esta transformação, desde a formação dos indivíduos passando pela seleção e treinamento nas organizações, assim como no apoio diverso às pessoas.

Se considerarmos o fato de que o Brasil está inserido entre os países em desenvolvimento, e que esse crescimento se dá principalmente devido a avanços tecnológicos, geralmente impulsionados por pesquisas e desenvolvimento de novas tecnologias, métodos e processos, é fundamental estimular a produção científica com a finalidade de contribuir com tal progresso.

Apoiada em diversos campos de conhecimento, a Sustentabilidade é um tema que ainda possui diversas barreiras. De acordo com Gunther (2004), sua disseminação em alguns campos ainda é insuficiente. Tanto que, ainda são poucas as produções que se identificam com a temática Psicologia Ambiental. Diante disso, torna-se importante o aumento nas publicações de artigos relacionados a essa linha de pesquisa.

Foi conduzido por essa linha de raciocínio que se objetivou este estudo, verificar se esse tema é pesquisado de forma intensa, ou se são necessários esforços para aumento de pesquisa e produção científica na área. Nesse sentido, para verificar o estado da arte no referido campo de conhecimento, utilizou-se como método de pesquisa, levantamento e análises das produções de artigos nos últimos dezoito anos que relacionam Psicologia e Sustentabilidade na SciELO, plataforma de origem Brasileira onde estão alocados importantes periódicos nacionais e internacionais.

Fundamentação teórica

Psicologia ambiental no contexto sustentável

A origem da Psicologia Ambiental é enraizada na variedade de questões sociais e científicas que vieram após os anos de 1960. Elas incluíram uma preocupação mundial com o meio ambiente e o movimento ecológico. Uma chamada para a Psicologia e outras ciências sociais para contribuir para a solução de problemas sociais, aumentando a desaprovação de métodos laboratoriais e avanço da investigação naturalista, um éthos interdisciplinar, envolvendo especialmente campos de projetos ambientais, com foco na totalidade de unidades globais de análise, e um apelo por novas abordagens teóricas (STOKOLS e ALTMAN, 1987).

De acordo com Gunther (2004), problemas ambientais também têm sido desafios para a Psicologia moderna. Uma forma de combater tais problemas é por meio da Sustentabilidade, que garante a possibilidade da sociedade ter descendentes com qualidade de vida igual à geração atual, concentrando esforços na

conservação dos recursos naturais (ALBUQUERQUE et al, 2009).

Para Lima (2003), a palavra sustentabilidade tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais, assumindo múltiplos sentidos. Na Psicologia, Gunther (2004) questionou se a Psicologia Ambiental seria uma área emergente ou referencial para um futuro sustentável. Como resposta descobriu que diversos campos de estudo têm focalizado seus focos de pesquisa relacionando sustentabilidade.

Nos últimos anos Gunther (2004) vem questionando se a Psicologia Ambiental não seria uma área emergente ou referencial para um futuro sustentável.

O estudo da sustentabilidade a partir da interdisciplinaridade

De acordo com Gunther (2004), a degradação ambiental das últimas décadas, advinda do padrão vigente de exploração da natureza, ao lado do descomprometimento com a preservação ambiental é um fato bastante preocupante para a sociedade atual. Segundo o autor, para os estudiosos e pesquisadores ambientais é preciso construir uma nova racionalidade ambiental, a partir da denominação dada por ele como “validação ecológica”, a qual enfatiza a ideia de que os objetos de pesquisa definidos sejam algo que tenha realmente relevância na vida cotidiana das pessoas. De acordo com Albuquerque et al, (2009), a sustentabilidade possui essa validação ecológica, pois, além de melhorar a qualidade de vida das pessoas garante recursos naturais suficientes para as futuras gerações.

Nesse sentido, para que haja desenvolvimento de forma sustentável deve haver mudanças. Oliveira (2014) exprime a idéia de que o ser humano está sempre em busca de alguma forma de desenvolvimento ou crescimento. Desde os mais remotos tempos, o ser humano vem experimentando e descobrindo ideias novas, empreendendo com foco na melhoria de sua condição de existência, criando sempre novas estratégias de atuação, inovando e evoluindo processos, atitudes e habilidades profissionais (OLIVEIRA, 2014). Ainda de acordo com o autor, esse processo de inovar para alcançar objetivos, conseguindo destaque no mercado é o conceito principal que norteia a palavra Empreendedorismo.

Metodologia

A pesquisa empregada nesse trabalho foi a bibliométrica, utilizando a base de dados da SciELO, uma das principais bases adotadas pelos pesquisadores brasileiros. A base de dados da SciELO, possuía até o ano de 2014, abrangência em 14 países, (SciELO, 2016). Além do Brasil, também fazem parte os outros países ibero-americanos, ou seja, Portugal, Espanha e suas antigas colônias, somando por fim a África do Sul, que são os países de onde são submetidos os artigos para publicação (PACKER et al, 2014).

A escolha desta base de dados teve por motivo o fato de ser a principal instituição de apoio à pesquisa do Brasil, que surgiu em 1998 pelo esforço da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e do apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), (PACKER et al, 2014).

A busca foi feita no mês de Agosto do ano de 2016. Na base de dados da SciELO foi utilizada a palavra-chave *psychology sustainability*. Apesar da base de dados ser de origem Brasileira, a escolha da palavra em língua inglesa se deu pelo fato de todos os trabalhos conterem na base de dados o título, resumo e palavras-chave nesta língua, mesmo que os artigos estejam escritos em sua totalidade em língua Portuguesa ou Espanhola por exemplo. A base procurou por artigos que tivessem a palavra-chave no título, resumo, nome do autor ou no nome do periódico, para encontrar o maior número possível de artigos que relacionassem as duas palavras. Definiram-se como parâmetros para amostra, artigos sobre a temática estudada, publicados em periódicos considerando os últimos dezoito anos.

Resultados e discussões

Foram encontrados 42 artigos, os quais foram analisados um a um por meio da leitura do resumo, título e relação de autores. Desse total, 12 artigos foram excluídos porque apesar de possuírem as palavras-chave, não estavam relacionados com o foco desta pesquisa. Restaram 28 artigos, que realmente relacionavam o campo de estudos da Psicologia com o Desenvolvimento Sustentável aqui discutido.

Em função da base de dados SciELO ser relativamente nova em comparação com Scopus e Web Of Science, nesta pesquisa bibliométrica, dos quarenta e dois artigos encontrados com as palavras-chave relacionadas ao tema de estudo, somente cinco trabalhos constam nesses primeiros dez anos, sendo então trinta e sete artigos, publicados entre os anos de 2009 e 2016. A tabela apresenta esses números por ano de publicação.

Tabela 1: Relação de publicações de artigos sobre Psicologia e Sustentabilidade por ano

ANO DE PUBLICAÇÃO	NÚMERO TOTAL DE PUBLICAÇÕES
2016	2
2015	6
2014	5
2013	9
2012	4
2011	1
2010	5
2009	5
2008	1
2007	1
2003	3

Fonte: Elaborada pelos autores

É necessário considerar que em relação à tabela 1, ainda podem ser publicados mais artigos, uma vez que a pesquisa foi realizada considerando as referências até o mês de agosto de 2016. Sendo assim, até o final do ano esse número pode ter crescido.

Os dados apresentados na tabela evidenciam um acréscimo gradativo dos trabalhos publicados a partir de 2009, sofrendo uma queda brusca no ano de 2011. A partir de 2012 esse número ascendeu novamente, sofrendo outra vez uma queda considerável até Agosto do ano de 2016, porém até o final do ano este número certamente sofrerá acréscimos. Embora com oscilações, mais ainda assim predominando a ascensão no número de trabalhos na área, os resultados evidenciam que apesar de ainda não se ter um número expressivo de publicações sobre o tema, por sua relevância e atualidade, o mesmo tem conquistado cada vez mais o interesse dos pesquisadores.

A tabela 2 apresenta a quantidade de publicações por país, entre os anos de 1998 e 2016, onde o Brasil ocupa posição de destaque.

Tabela 2: Artigos publicados na base SciELO sobre a temática Psicologia e Sustentabilidade de forma Interdisciplinar

PAÍSES DE PUBLICAÇÃO DOS ARTIGOS	NÚMERO TOTAL DE ARTIGOS PUBLICADOS
Brasil	15
México	6
Portugal	2
África do Sul	2
Espanha	2
Holanda	2
Colombia	1
Argentina	1
Chile	1
Venezuela	1

Fonte: Elaborada pelos autores.

Preliminarmente, percebeu-se um número pouco expressivo de publicações relacionando o tema objeto de estudo, isso comprova a falta de pesquisa relacionando o tema foco da pesquisa bibliométrica. Isso é justificável se considerarmos a falta de incentivo à pesquisa no Brasil e carência de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior no país, e entre as Instituições de Ensino brasileiras e estrangeiras. Ainda há de se considerar que como a base de dados SciELO é brasileira e concentra seus esforços de forma maior no Brasil, é esperado que o número de

publicações neste país seja relativamente maior em relação a outros países.

Com 15 artigos publicados com vista à interdisciplinaridade das áreas de conhecimento abordadas neste estudo, observa-se que o Brasil ocupa a primeira posição com 45,45% do total de artigos publicados, seguido pelo México com 18,18%. Esse destaque é relevante se considerarmos sua pouca acessibilidade em relação aos demais países. Por outro lado, se consideramos que o país possui uma vasta extensão territorial, onde várias regiões são povoadas por muitas Universidades e Faculdades, o número de publicações ainda é baixo.

De acordo com o Ministério da Educação - MEC (2016), o Brasil possui hoje 6.798 cursos ativos nas mais diversas áreas do conhecimento. Diante disso, seria de se esperar um número muito maior de publicações de artigos científicos relacionados ao assunto. Tais dados nos permitem inferir que uma das dificuldades presentes no ensino superior brasileiro ainda se concentra na impossibilidade da prática da interdisciplinaridade como fonte rica de conhecimento na solução de problemas comuns. Obviamente que à medida que estas barreiras vão sendo vencidas, novas possibilidades se vislumbram.

O segundo lugar do México evidencia que neste país a interdisciplinaridade no estudo de temas correlacionados também vem merecendo destaque na academia. De forma mais tênue, os demais países citados na tabela, já se atentaram para a problemática da Sustentabilidade, tendo como aliado o ensino da Psicologia revelando a preocupação com a temática em questão, na solução de problemas genéricos.

Considerações Finais

Inicialmente, conclui-se que é papel da Psicologia contribuir para um melhor entendimento em relação ao comportamento do ser humano para com o meio ambiente, ou seja, o ambiente ao seu redor. Contudo, além de compreender melhor este campo de estudos, a Psicologia pode também incluir a sustentabilidade como discussão presente em seus temas, pois somente com um esforço conjunto, os objetivos podem ser alcançados com mais facilidade.

Considerando leituras complementares realizadas durante a pesquisa em outras bases de dados, percebe-se que a interdisciplinaridade é praticada de forma mais coesa em países desenvolvidos. E que deve no Brasil ser intensificada nas Instituições de Ensino Superior como forma de fortalecer o avanço científico, principalmente por inovação e/ou pesquisa e desenvolvimento de onde podem surgir importantes avanços tecnológicos e de processos.

Conclusivamente, constatou-se um número pouco expressivo de publicações relacionando o tema objeto de estudo, comprovando a falta de pesquisa no que se refere à interdisciplinaridade entre a Psicologia e a Administração. Logo, o que se vê é uma necessidade de diálogos entre diferentes campos de conhecimentos.

Como limitação pode-se destacar o fato de a pesquisa ter utilizado somente a base de dados da SciELO, o que mostra resultado parcial em relação à pesquisa. Sugere-se a outros pesquisadores o desenvolvimento de novas pesquisas englobando uma revisão bibliométrica mais abrangente, utilizando, por exemplo, as três bases mais utilizadas no Brasil, que são a

SciELO, Web Of Science e Scopus, de modo que se possa cruzar os dados delas para verificar o real estado da arte de forma mais enriquecida.

Extrapolando ainda mais, também seria interessante medir tais dados entre os países do BRICS¹ nas três bases de dados, SciELO, Web Of Science e Scopus, relacionando a produção científica por país e verificar o impacto no desenvolvimento das nações.

Referências

ALBUQUERQUE, José De Lima, et al. *Gestão ambiental e responsabilidade social: conceitos, ferramentas e aplicações*. São Paulo: Atlas, 2009.

GUNTHER, Hartmut. *Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente*. Campinas : Alínea, 2004. 1º Ed.

¹Trata-se de um grupo político de cooperação de países com níveis de desenvolvimento semelhantes. Inicialmente constituído por Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC), que de maneira informal em 2006, se reuniram à margem da abertura da Assembléia Geral das Nações Unidas. Em 2007, o Brasil assumiu a organização de um novo encontro à margem da Assembléia Geral e, nessa ocasião, verificou-se que o interesse em aprofundar o diálogo merecia a organização de reunião específica de Chanceleres do então BRIC (ainda sem a África do Sul). A primeira reunião formal de Chanceleres do BRIC foi realizada em 18 de maio de 2008, em Ecaterimburgo, na Rússia. No ano de 2010 a África Do Sul passou a integrar o grupo, agora denominado BRICs. Desde 2009, os Chefes de Estado e de Governo dos BRICs se encontram anualmente, (Itamaraty, 2016).

LIMA, G. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 99-109, jul.-dez. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituições de Educação Superior Cursos Cadastrados*. Brasília: Junho, 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Empreendedorismo: vocação, capacitação e atuação direcionadas para o plano de negócios*. São Paulo: Atlas, 2014.

Packer, A.L., et al., orgs. *SciElo - 15 anos de acesso aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica*. Paris: UNESCO, 2014.

SciELO. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

Stokols, Daniel; Altman, Irwin. *Handbook of environmental psychology*. United States of America. Jhon Wiley & Sons, Inc. Library of Congress cataloging in publication data. Volume 1. (1987).

O ESTABELECIMENTO DA DIALÉTICA ENTRE OS MÉTODOS QUALITATIVO E QUANTITATIVO DE INVESTIGAÇÃO; RESULTADOS DE UMA PESQUISA SOBRE O SIGNIFICADO DO TRABALHO

Alessandra Aparecida Franco

Introdução

Felizmente, a importância das pesquisas científicas e acadêmicas tem crescido muito nos últimos anos. Por decorrência, crescem também, discussões e reflexões sobre os métodos e técnicas de investigações, dentre elas, sobre possíveis relações dialéticas entre os métodos quantitativo e qualitativo. A proposta não é engrossar discussões sobre a precisão estatística defendida no método quantitativo, ou; sobre flexibilidade analítica das subjetividades internacionalizadas, e influências psicossociais do meio, sobre o homem, possíveis, pelo método qualitativo.

Foi pensando na hipótese de que a união dos dois métodos pode causar maior interatividade entre as variáveis do fenômeno, assim como, maior iteratividade na análise e na interpretação de tais variáveis, e assim permitindo obter explicações mais consistentes, é que se propôs o seguinte problema: “que conclusões podem ser tiradas, sobre a aplicação do método quali-quantitativo, para pesquisar, discutir e analisar o significado do trabalho, para os docentes de um curso de graduação”? Objetivou-se assim, “pesquisar e discutir as contribuições e implicações da aplicabilidade do método quali-quantitativo, numa pesquisa para discutir e analisar o significado do trabalho, sob a ótica dos docentes de um curso de graduação”

O estudo se justifica, por um lado, por apresentar novos dados e agregar novas discussões a respeito dos métodos de pesquisa, mais especificamente, sobre as implicações e contribuições do método quali-quantitativo aplicado em um caso real. Por outro lado, justifica-se por abordar um problema de natureza complexa, que exige profundidade, retratado muito bem por Coutinho e Gomes (2006), na afirmativa de que as configurações acerca do trabalho passaram a ser objeto de reflexão por diversos estudiosos empenhados na investigação das influências e implicações das transformações sociais sobre a condição humana.

Espera-se a partir do resultado da pesquisa, que pesquisadores e estudiosos estabeleçam um novo ponto de partida, para discutir a aplicação do método quali-quantitativo na discussão de problemas que envolvam tanto subjetividades como a necessidade de traduzi-las. Espera-se, ainda, que os resultados reais, fomentem novos estudos e discussões sobre os significados, configurações, concepções, simbologias e percepções sobre o trabalho docente.

Aspectos teóricos centrais

Nesse tópico, são apresentadas as abordagens teóricas referentes aos métodos de pesquisa, pesquisa quantitativa, pesquisa qualitativa, pesquisa quanti-qualitativa e percepções, concepções e configurações acerca do trabalho docente.

Métodos de Pesquisa

Para Diehl (2004), a atividade científica de pesquisa, conjectura a necessidade da existência de um conhecimento sistematizado, utilizando diferentes elementos para facilitar a execução da pesquisa, desde a determinação da metodologia adequada até a divulgação dos resultados. Lakatos e Marconi (1996, p. 15), lecionam que “pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”. Logo, pesquisa é, portanto, algo complexo, que não deve ser compreendida dentro de um contexto simplista subentendido apenas como um processo investigativo e/ou método de inquietação. Num trabalho de pesquisa científica, a estrutura metodológica é indispensável. Araújo (1993) é incisiva ao se referir a ciência como metódica, posto que esta prioritariamente busca fornecer um modelo de realidade na forma de um conjunto de enunciados, que permitem obter explicações sobre fenômenos passíveis de confirmação ou refutação para daí se validarem.

Sobre o conceito de método, Galliano (1986), nos ensina que todas as significações da palavra “método” apresentadas nos dicionários levam à origem grega *methodos*, significando caminho para chegar a um fim. Como ensina Fiorese (2003, p. 27) “método é definido como o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”. A definição de método defendida por Goldenberg (1997), explica-o como a observação organizada dos fenômenos da realidade, por meio de sucessivas fases, norteados por teorias, em busca de explicações acerca de suas causas, correlações e aspectos não evidenciados. Logo, uma pesquisa requer um planejamento minucioso das etapas a serem

observadas, como seleção do tema de pesquisa, definição do problema a ser investigado, processo de coleta, análise e tratamento dos dados, e apresentação dos resultados.

Para Diehl (2004), a escolha do método de pesquisa se dará pela natureza do problema, e pelo nível de profundidade exigido. Richardson (1999) afirma que os métodos são diferenciados, pela abordagem do problema estudado e pela sistemática pertinente a cada um deles. “Mesmo reconhecendo as diferenças significativas entre os paradigmas tradicionais de pesquisa, não podemos esquecer que eles são construções sociais e históricas e, portanto, não são definitivos, tampouco invioláveis ou santificados” (BARBOSA et al. 2012, p.11). Nesse sentido, é preciso tratar as particularidades de cada método de forma dialógica gerando novas possibilidades de compreensão para os fenômenos na produção do conhecimento.

Pesquisa Quantitativa

A pesquisa quantitativa sempre teve maior reconhecimento no campo das ciências exatas, expandindo-se para outros campos do saber, como o caso das ciências sociais. Com fim bastante explicativo, alicerçado pelo método científico, com caráter eminentemente empírico e forte influência da matemática, o fundamento do método quantitativo é o pensamento positivista. Logo, o maior propósito de uma pesquisa dessa natureza é, basicamente, explicar a ocorrência de um determinado fenômeno. A escolha deste método implica na adoção de procedimentos sistematizados para descrição e explicação de fenômenos. Popper (1972), explica que o caminho a ser seguido pelo pesquisador que se utiliza desse método, guia-se por conceitos de referência bem

estruturados com hipóteses formuladas sobre os fenômenos a serem estudados, ocorrendo em seguida a coleta de dados com ênfase numérica de forma a confirmar e/ou refutar tais hipóteses.

Nas lições de Richardson (1999), este método emprega a quantificação tanto para coletar informações, quanto para tratar os dados por meio de técnicas estatísticas. Seu diferencial em relação ao método qualitativo consiste na precisão dos resultados obtidos nos trabalhos realizados, com mínimas probabilidades de erros. De acordo com Alyrio (2008), o método quantitativo é utilizado em casos que se estima mensurar quantitativamente o nível de conhecimento, as opiniões, percepções, concepções, hábitos, comportamentos, quando se procura observar a extensão do tema, do ponto de vista do universo pesquisado, em relação ao objeto de pesquisa.

Ainda segundo o autor, diferentemente do método qualitativo, o método quantitativo isenta o valor do pesquisador durante a realização do trabalho, por acreditar na contaminação que o mesmo pode provocar nos resultados finais, decorrente de suas percepções do mundo. Neste método o pesquisador atua de forma indiferente cuja preocupação está centrada tão somente na apuração dos dados coletados. Para Araújo e Gomes (2005, p. 4) “o emprego de métodos apoiados unicamente na ideologia positivista parece não atender grande parte das questões que, diga-se de passagem, são imprescindíveis à melhor compreensão dos objetos estudados nas ciências sociais”.

O uso de métodos quantitativos na pesquisa social recebe críticas de autores como Richardson (1999), por meio da afirmativa de que este modelo considera o ser humano como objeto manipulável pela tecnologia, desprezando a complexidade das questões que o envolve, contudo, o autor adverte que as injustiças sociais não são produzidas por estes métodos, mas a

forma como o mesmo é aplicado. Demo (1995, p. 133), corrobora ao asseverar que “em termos quantitativos, as ciências sociais já dispõem de bagagem apreciável de pesquisa empírica e, por mais que existam vícios, limitações e também mistificações, é um produto de particular significado metodológico”.

Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem aumentando consideravelmente nas ciências sociais, em busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e empiristas. Na afirmativa de Godoy (1995, p. 21) “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, são componentes da pesquisa qualitativa, a qual segundo Minayo (2001), corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa é definida por Neves (1996, p. 1) como “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]”. Esta afirmativa explica segundo Richardson (1999), que quando o pesquisador opta por estudos que fazem uso da metodologia qualitativa, podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais. Por

tudo isto, infere-se que a preocupação da pesquisa qualitativa está centrada em aspectos da realidade que não podem ser mensurados, ao contrário sustentam-se na compreensão e argumentação acerca da dinâmica na qual estão inseridas as relações sociais. Portanto, o objetivo dos pesquisadores que utilizam este método em melhor compreender o comportamento do ser humano e suas experiências (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

“Em certo sentido, todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos. O emprego de dados quantitativos ou procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social” (VIDICH; LYMAN, 2006:49). Isto porque, no processo analítico da pesquisa qualitativa se utilizam conjuntos distintos de métodos, como a análise semiótica, a análise narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica, até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números (DENZIN; LINCOLN, 2006). Entretanto, o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. Busca interpretar o objeto em termos do seu significado.

Bogdan e Biklen (1994) atribuem cinco características a pesquisa qualitativa. São elas: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o interesse maior do pesquisador pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; o enfoque dedutivo e o significado que os indivíduos atribuem a objetos e fatos que dão sentido às suas vidas como interpretação do investigador. Esse conjunto de características explica porque a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela

subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001). Daí a advertência de Schwandt (2006:194), de que “é melhor entender a investigação qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica social, do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia”

Na pesquisa qualitativa estão inseridos o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos, explica Denzin e Lincoln (2006). Nesse contexto, estão presentes: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais. O fato é que os métodos qualitativos diferentemente dos métodos quantitativos são norteados pelo paradigma interpretativo, e por isto contrapõe-se aos fundamentos da filosofia funcionalista. O que significa dizer que no contexto das teorias interpretativas, o homem não pode ser estudado quantitativamente, posto que ele é de origem, um ser complexo, e deste modo não responde da mesma forma aos mesmos desejos. Complementando Pope e Mays (1995), advogam que embora possa distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo seria incorreto afirmar que estes guardam relação de oposição.

Pesquisa Quanti-Qualitativa

Embora cientes da oposição existente frente a dicotomia das abordagens qualitativa e quantitativa, diversos autores principalmente os da ciências sociais, explicam que o correto seria a edificação de uma metodologia que abarcasse ambas perspectivas. Nessa linha de raciocínio Demo (1995, p. 231) advoga que “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em consequência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

Conhecedor desta realidade, bem como de que em pesquisa científica não é recomendável posições absolutas, que gerem a fragilidade das verdades, o campo científico sugere um modelo que consiga atender em sua plenitude as necessidades dos pesquisadores onde o positivismo e o interpretativo se complementem no universo da pesquisa. Esse modelo alternativo denominado quanti-qualitativo, o qual combina os métodos qualitativo e quantitativo, foi denominada por Jick (1979), como combinação triangulação. Com sentido semelhante Campell e Fiske (1959), o denominaram como validação convergente ou multimétodo, e em 1991, foi Morse que o denominou como triangulação simultânea (JICK, 1979).

A adoção deste arranjo é defendida por Barros e Lehfled (2003, p. 32):

Ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o

pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções.

Quando estudos integram elementos qualitativos e quantitativos, é frequente o uso da estatística descritiva e resultados qualitativos (Mercúrio, 1979). Cronbach et al., 1980; Miles e Huberman, 1984; Reichart e Cook, 1974, são exemplos de pesquisadores que utilizam este método (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Os benefícios do emprego conjunto destes métodos são explicados por Duffy (1987), como possibilidades que: visam agregar controles dos vieses a partir da compreensão das expectativas dos envolvidos nos fenômenos; agregam a identificação das variáveis específicas com uma visão generalizada a cerca do fenômeno; concluem fatos e causas agregados ao uso de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; validam resultados alcançados sob condições controladas por dados coletados em seu contexto natural e de sua ocorrência; e reiteram a validação e confiabilidade dos achados científicos por meio do uso de técnicas distintas.

Percepções, concepções e configurações acerca do trabalho docente

Uma vez que ao longo da história, as configurações do trabalho vêm sofrendo profundas modificações, o tema tem sido fonte de pesquisa de diferentes autores circunstanciados por diversas vertentes epistemológicas. Para Costa e Bendassolli (2009), as alterações conceituais sofridas nesta temática são decorrentes das formas como a sociedade se desenvolve a partir

do conjunto de interesses políticos e econômicos. Logo, explicam que enquanto a visão marxista entende o trabalho como uma capacidade transformadora da natureza com vista a atender as necessidades do ser humano a definição de Codo (1997) ilustra o trabalho como uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza, geradora de significado.

É por meio do trabalho que o ato de dar significado à natureza se concretiza e do mesmo modo à relação sujeito objeto é mediada pelo significado. A construção desse significado surge a partir da concepção das pessoas acerca das situações de trabalho segundo valores preestabelecidos relacionados a esse contexto e à visão que possuem do próprio trabalho, refletindo assim nas atitudes e percepções sobre o trabalho e suas influências diretas no desempenho profissional.

Para Leontiev (1978, p. 96 apud Basso 1998) “a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento”. O significado se traduz na generalização e na fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência (BASSO, 1998). O significado do trabalho docente tem sua formação alicerçada na finalidade do ato de ensinar. Logo, como melhor explica Vygotski (1993, p. 19 apud Basso 1998), o trabalho docente “sugere análises que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa”.

Mediante tal complexidade, as condições subjetivas são próprias do trabalho docente, constituindo-se este numa atividade

consciente. Nas palavras de Basso (1998), o homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido. Para Marx (1983), a atividade vital humana além de produzir os meios necessários para a subsistência produz a humanização através do processo de objetivação. Logo, o trabalho docente será alienado quando seu sentido pessoal separar-se de sua significação (BASSO, 1998). A base desta significação está centrada na percepção da realidade que o indivíduo constrói a partir do contato que mantém com as variáveis circundantes, influenciado por elas e influenciando-as.

O conjunto de ações e reações explicitadas neste processo interativo caracteriza o que conhecemos como comportamento individual e grupal. O que se observa é que, na maioria das vezes, o comportamento observado no ambiente de trabalho pode não refletir necessariamente a atitude que o indivíduo possui nesta situação. Isto significa tão-somente o desempenho de papéis profissionais evidenciando os reflexos das representações sociais acerca do trabalho, onde de um lado encontram-se as concepções apreendidas junto a diversos ambientes organizacionais, e, de outro, as posições que distintas categorias profissionais elaboram sobre o mesmo.

Kanaane (2008), leciona que as reações do indivíduo no espaço organizacional sofrem influências de diversos fatores, como por exemplo, a estrutura organizacional da instituição o qual pertence e suas relações de poder, autoridade, conflito, interação social, personalidade e percepções individuais de seus membros, grupos de liderança, entre outros. Ainda para Kanaane (2008), há de se considerar que as interações dentro e fora do ambiente organizacional estão associadas a determinantes históricos e pessoais que retratam as posições que os indivíduos

ocupam no contexto social, ou seja, as ideias circulantes em dada realidade social, com significados próprios, importâncias e valores atribuídos pelos indivíduos e grupos a esta realidade. Assim, as representações sociais estão associadas ao meio, estímulos e percepções nos quais os indivíduos se inserem e ao espaço ocupado por estes. As posições sociais assumidas e os significados atribuídos retratam, outros pontos, significados e concepções.

As relações que o homem mantém com o social, e, em específico, com o trabalho, caracterizam os vínculos e as interdependências que tais relações possibilitam. Kanaane (2008), leciona que ao abordar a representação social do trabalho, algumas questões surgem, levantando considerações e reflexões. A primeira delas é a compreensão do trabalho como fonte de prazer e satisfação, bem como o trabalho como auto-realização, auto-atualização e desafios. Na sequência aparece o trabalho aliado às perspectivas de progresso e de desenvolvimento pessoal, e ainda, o trabalho considerado elemento de sobrevivência, em que os fatores: salário, segurança, poder, *status*, afiliação, entre outros, passam a ocupar posições essenciais nas concepções que determinados grupos sociais elaboraram sobre o mesmo.

O trabalho em qualquer dimensão, como fonte de satisfação e realização, ou como fonte de sobrevivência, insere-se numa categoria mais ampla que reflete, entre outros pontos, a dicotomia entre o prazer e a sobrevivência. As representações sociais sobre o trabalho nascem de uma relação direta com a posição ocupada pelos respectivos trabalhadores, uma vez que a percepção destes influencia o campo de representação dos mesmos. Há de se considerar ainda que independente da importância que o trabalho representa para o indivíduo, o que se observa é a “coisificação”

do sujeito em função de muitas vezes identificar-se como as condições materiais vigentes no contexto do trabalho.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é de natureza exploratória e descritiva. Segundo Selltiz, Jahoda, Deuch et al (1974) a pesquisa exploratória, visa a familiarização com o fenômeno ou uma nova compreensão dele, freqüentemente para poder formular de forma mais precisa um problema ou criar novas hipóteses. Como descritiva, a pesquisa têm como objetivo primordial a descrição de características de uma determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

A abordagem e as análises foram feitas de forma qualitativa-quantitativa, diante dos objetivos de quantificar os tipos de significados do trabalho para os entrevistados, e explicar as suas possíveis subjetividades. A pesquisa foi desenvolvida pela própria autora, no período de 01 a 10 de abril de 2016, com professores de uma Instituição de Ensino Superior de Ituiutaba (MG), cuja população é de 48 professores; obtendo-se uma amostra válida de 36 sujeitos. Usou-se de um formulário semi-estruturado, exatamente para permitir a quantificação e a explicação dos fenômenos ou variáveis.

Para auxiliar as discussões, a questão aberta foi racionalizada por blocos de inteligência, de forma a abordar os fenômenos e explicar as variáveis. Finalmente, para a tabulação e discussão usou-se do recurso do *Ranking Médio* (que serve para classificar variáveis e dar segurança aos resultados), e do Qui-Quadrado (X²), que permite avaliar a associação que o sujeito faz entre as variáveis estudadas (HAIR, 1998; HOYLE, 1995). No

caso estudado, explorando a associação feita pelo entrevistado entre o significado do trabalho e as variáveis que demonstrem as suas objetivações.

Resultados e discussão

A Tabela 1 resume os resultados da pesquisa pelo método qualitativo, e; a tabela 2 sintetiza os resultados obtidos pelo método quantitativo. Os resultados servirão como parâmetros para discutir os resultados da mesma pesquisa, pelo método qualitativo.

Ao traduzir as respostas dadas pelos pesquisados à uma pergunta aberta, em grupos de inteligência, realmente observou-se uma qualificação centrada numa maior consciência histórico-social e resultados internacionalizados, no construto do significado do trabalho. Notadamente, como definido na tabela 1, o significado do trabalho para os professores especialistas, está vinculado ao que ocorre no ambiente do trabalho e em segundo plano, como sendo um instrumento de mudanças e para atender as necessidades pessoais. Já os professores com formação em mestrado, portanto, com uma consciência histórico-social maior, o significado do trabalho está, de forma equilibrada, entre os eventos que ocorrem no ambiente do trabalho; ligados a fatos históricos sociais, dos quais o professor não participa diretamente, e; na leitura do significado do trabalho como o ato de ensinar. Por outro lado, não é possível, dado o caráter internacionalizado das respostas, traduzir efetivamente, assim como, dar valor, a outras variáveis que também podem dar significado ao trabalho docente. A tabela 2 ajudará nesse

raciocínio. As incidências S/S significam “sem significância estatística”; as incidências N/A significam “não associa”.

Tabela 1 – Tradução das respostas dos entrevistados sobre o significado do trabalho docente - Método Qualitativo

Associações dos entrevistados	Especialistas		Mestres	
	F	%	F	%
Significado do trabalho oriundo do ambiente de trabalho.	8	44,45	6	33,33
Trabalho como instrumento de mudanças e de atender necessidades pessoais.	6	33,33	0	0
Significado do trabalho baseado em realidades das quais o professor não participa diretamente	2	11,11	6	33,33
Significado do trabalho docente fundado no ato de ensinar	2	11,11	6	33,34
Totais	18	100,0 %	18	100

Fonte: Respostas dadas à questão aberta

Tabela 2 – Associações dos entrevistados com representações do trabalho docente - Método Quantitativo

	Especialistas		Mestres	
	RM	X2	RM	X2
Significado do trabalho baseado em realidades, das quais o professor não participa diretamente.	4,00	10,33	4,67	12,52
Significado do trabalho docente, como atividade consciente ou inconsciente planejada.	4,38	16,20	4,67	N/A
Trabalho como instrumento de mudanças e de atender necessidades pessoais.	4,62	11,67	3,89	13,55
Significado do trabalho docente fundado no ato de ensinar.	4,54	14,80	S/S	N/A
Significado do trabalho docente, baseado nas generalizações da vida humana.	4,15	12,15	3,89	13,49
Significado do trabalho docente, a	S/S	N/A	4,14	N/A

partir das variáveis circundantes.

Significado do trabalho oriundo do ambiente de trabalho.	S/S	N/A	3,75	17,33
--	-----	-----	------	-------

Fonte: Respostas obtidas nas pesquisas

Ao propor questões fechadas, sugerindo outras variáveis que pudessem dar significado ao trabalho docente, que possivelmente não seriam lembradas na pesquisa qualitativa, e; solicitando dar peso a cada uma delas, foi possível, através do Ranking Médio e do Qui-Quadrado, não somente identificar outras configurações para o trabalho docente, assim como, saber o peso de cada uma delas para o pesquisado.

Para os professores especialistas, por ordem de importância, o significado do trabalho está atrelado às variáveis: i) de que ele é um instrumento de mudanças e para atender à necessidades pessoais; ii) de que ele está relacionado com o ato de ensinar; iii) que ele é uma atividade consciente e inconsciente, planejada para atender as demandas dos sistemas (institucional, político, social, produtivo); iv) que o seu significado nasce das generalizações da vida humana (papel e importância da educação), e; v) que o seu significado é baseado em realidades, das quais o professor não participa diretamente (produzidas por outros agentes sociais). Os especialistas não relacionam o significado do trabalho docente com as variáveis circundantes, nem com o ambiente de trabalho, contrariando a pesquisa qualitativa. Isso, seria um viés porque a pesquisa, a princípio indicou que aqueles profissionais relacionam o trabalho docente com várias variáveis circundantes.

Para os professores com mestrado, por ordem de importância, as variáveis que configuram o trabalho docente são: i) que ele é uma atividade consciente e inconsciente, planejada para atender as demandas dos sistemas (institucional, político, social, produtivo); ii) que o seu significado é baseado em realidades, das quais o professor não participa diretamente (produzidas por outros agentes sociais); iii) de que o trabalho é um instrumento de mudanças e para atender às necessidades pessoais; iv) que o significado do trabalho nasce das generalizações da vida humana (papel e importância da educação); v) que o seu significado está atrelado às variáveis circundantes (valores de família, da crença, e sociais), e; vi) o significado do trabalho é oriundo do que ocorre ambiente de trabalho. Aqui também, percebe-se um novo viés, porque a pesquisa qualitativa apontou que o trabalho, para o docente, está vinculado ao ato de ensinar, não associado na pesquisa quantitativa.

Percebe-se que foram três, as novas variáveis que surgiram através da pesquisa quantitativa. A primeira dá significado ao trabalho como sendo uma atividade consciente e inconsciente, planejada para atender as demandas dos sistemas (institucional, político, social, produtivo). A segunda, onde o trabalho docente encontra significado, nas generalizações da vida humana. A terceira, onde o professor encontra o significado do trabalho docente, a partir das variáveis circundantes (valores de família, da crença, e sociais).

Conclusão

Inicialmente, os resultados permitem concluir que a utilização de um método (qualitativo/quantitativo), isoladamente, não invalida nem compromete a pesquisa. De outro lado, a união dos dois métodos faz os resultados da pesquisa convergirem para uma análise mais rica dos fenômenos pesquisados.

Ficou claramente demonstrado que a pesquisa qualitativa é importante por permitir que o entrevistado, antes de qualquer coisa, expresse espontaneamente, sentimentos, valores, crenças, saberes e conhecimentos, revelando, sobretudo, sua consciência histórico-social. Este método traz à tona, subjetividades importantíssimas, para o fiel cumprimento do papel da pesquisa, isto é, o papel de problematizar, intrigar e instigar, a partir da solução de um determinado problema.

De outro lado, a pesquisa quantitativa não tem sua validade e importância diminuídas, por não se conduzir pela espontaneidade. Ao contrário, como provou esse trabalho, ela permite não somente corroborar os resultados da pesquisa qualitativa, e vai além, evitando que alguma variável teórica importante deixe de ser abordada, ou que se crie algum viés, por questões de complexidade, esquecimento, ou outra razão aparente. Permite ainda, que o entrevistado expresse o grau de importância e de associação, de qualquer variável adjacente ou intrínseca nas suas respostas.

Os resultados desta pesquisa, expressos pela união dos métodos qualitativo e quantitativo, ou transformando-os em um método quali-quantitativo, demonstram uma fiel complementação de informações, de conceitos, e de significados para o trabalho docente. Nenhum dos métodos se mostrou mais

importante nem melhor do que o outro. Ambos demonstraram a mesma importância metodológica, suprindo possíveis vieses que o outro possa criar. Mais do que isso, o método quali-quantitativo permite fazer releitura sobre a importância do positivismo e do interpretativo se complementar no universo de uma pesquisa, afastando a ideia das verdades absolutas, indevida no âmbito da ciência.

Conclui-se, por fim, que a união dos dois métodos, proporciona à pesquisa não somente as opiniões quantitativas sobre um determinado tema, permitindo além disso, explicar e qualificar aquelas opiniões. Isso prova a importância de convergir procedimentos metodológicos aplicáveis às investigações das ciências sociais, com procedimentos metodológicos aplicáveis em investigações nas ciências naturais. No caso ficou evidente o agregado de valor dado à intencionalidade ou visão generalizada de configurar o trabalho docente na pesquisa qualitativa, pelas ações de construir aquela configuração, descritas pela pesquisa quantitativa. Além das novas variáveis agregadas, foi possível dar uma dinâmica e uma aproximação com as realidades com as posições atualizadas da ciência sobre o tema. Isso evita vieses.

Sugere-se, por fim, réplicas ou novos estudos sobre os temas, para agregar valores às discussões sobre os métodos de investigação e testar o que foi levantado sobre o significado do trabalho docente.

Referências

- ALYRIO, R.D. *Metodologia Científica*. PPGEN: UFRRJ, 2008.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Introdução à filosofia da ciência*. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.
- ARAÚJO, R. M. ; GOMES, F. P.. *Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: Uma visão holística do objeto em estudo*. In: Seminários em Administração – FEA- USP, VIII, São Paulo, 2005. Anais... São Paulo, SEMEAD, 2005.
- ARAÚJO, R. R.; SACHUK, M. I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan/mar 2007.
- ALVES, Luciano de Oliveira. As mudanças na gestão da produção e organização do trabalho e seus impactos nas relações de trabalho: um estudo de caso na indústria de vestuário capixaba. *Revista Intersaberes*. Curitiba, ano 5, n. 9, p. 116-131, jan/jun 2010 p. 95 a 109.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES [on line]*. Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, abr 1998.
- BARBOSA. Milka Alves Correia; NEVES ,Flávio Egídio Barbosa das; SANTOS. Jouberte Maria Leandro, CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo,; JUNIOR, Nildo Ferreira Cassundé. “Positivismos” versus “Interpretativismos”: o que a Administração tem a ganhar com esta disputa?. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 29, 2012, São Paulo. *Anais...* Rio de Janeiro, ANPAD, 2012.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S.. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPBELL, D.T.; FISKE, D. W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*. Chicago, v. 56, n. 2, p. 81-105, mar/1959,

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun1995.

CODO, W.. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In: TAMAYO, J. BORGES, A. CODO, W. CODO (Eds.), *Trabalho, organizações e cultura*. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, v. 1. p. 21-40, 1997.

COSTA, F. B.; BENDASSOLLI, P. Significando práticas e praticando significações. *Revista de Psicologia da UNESP*, São Paulo, n. 2, p. 195-198, 2009.

COUTINHO, M. C.; GOMES, J. S. Sentidos do Trabalho: Reflexões a partir de uma oficina vivencial desenvolvida com jovens. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*. São João Del Rei, v. 1. n. 1, 2006.

DEMO, P.. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. In *Journal of Nursing Scholarship*, v.19, 1987.

DIEHL, A. A.. *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FIGLIANO, R.. *Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico*. João Pessoa: EDU, 2003.

GALLIANO, A. G.. *O método científico: teoria e prática*. São Paulo: Harbra, 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun1995.

ARAÚJO, R. R.; SACHUK, M. I. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 53-66, jan/mar 2007.

GOLDENBERG, M.. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAIR Junior.; JOSEPH F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAN, Ronald L.; BLACK, William C. *Multivariate data analysis*. 5 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

HOYLE, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, R. H. Hoyle (editor). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 1-15

JICK, T. D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In *Administrative Science Quarterly*. New York, v. 24, n. 4, p. 602-611, dec 1979.

KANAANME, R.. *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI*. 2ª edição, São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte, 1978.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, vol.1, t.1, 1983.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, J. L.. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisa em Administração FEA-USP*. São Paulo, v. 1. n. 3. p. 1-5. 1996..

OLIVEIRA. M. C. Análise Dos Periódicos Brasileiros de Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças – USP*. São Paulo, n 29, p. 68 –86, 2002.

POPE, C.; MAYS, N.. Reaching the parts other methods cannot reach: na introduction to qualitative methods in health service research. In *British Medical Journal*, n. 311, 1995.

POPPER, K.. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

RICHARDSON, R. J.. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social, in DENZIN, N. K. , LINCOLN, Y. S. e colaboradores (2006) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Bookman e Artmed.

LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EPU, 1974.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BULLYING: A SUA PRÁTICA NA PERSPECTIVA DO AGRESSOR

Ana Rosa Veríssimo da Costa

Cláudia Macedo Coutinho Freitas

Lília Maria Mendes Bernardi

Introdução

Este trabalho pretende abordar o tema *Bullying*, tendo como objeto de pesquisa o aluno agressor, aquele que pratica o *Bullying*. Inicialmente fizemos o levantamento bibliográfico sobre o *Bullying*, procurando na literatura autores que pesquisam e discutem o tema.

O objetivo deste trabalho é conhecer os motivos que levam o *bully* a praticar atos caracterizados como *Bullying*, traçar o perfil dos agressores e buscar as formas de agressão praticadas pelos *bullies* dos casos pesquisados.

Esta pesquisa se justifica pela importância de compreender quais são as causas que conduzem e motiva uma criança/adolescente a se tornar um agressor na prática de *Bullying*. Ao folhearmos algumas revistas, dentre elas Nova Escola, Veja, dentre outros encontramos artigos que tem como foco a vítima do *Bullying*. Sendo assim, este projeto propõe uma pesquisa tendo como sujeito pesquisado não a vítima, mas o agressor.

O *Bullying* é muito mais antigo que a escola, seu estudo começou por volta da década de 1970, entretanto teve mais

repercussão no ano de 1982 em vários países, quando três crianças cometeram suicídio com indícios de ter sofrido *Bullying* em uma escola na Noruega (SILVA, 2010).

Além deste caso, vários outros podem ser encontrados em diversos países. A partir da divulgação e do conhecimento desses episódios, alguns pesquisadores perceberam a necessidade de investigar os fatos. Ao recorrermos à literatura publicada sobre o tema, pouco se tem encontrado sobre o *Bullying* no Brasil e muito menos se encontra publicações sobre estudos onde o agressor é o objeto de estudo. As publicações no Brasil acontecem a partir do ano de 2000, portanto trata-se de um assunto muito recente.

O pesquisador Dan Olweus da Universidade de Bergen, da Noruega, deu início à pesquisa sobre o *Bullying* em 1982. Trata-se de um pesquisador Norueguês, que procura definir alguns conceitos para oportunizar as discussões sobre o tema. Desenvolveu as primeiras pesquisas sobre “brincadeiras próprias da idade” e violência escolar, em seus estudos procura caracterizar as agressões que trazem consequências sérias ao indivíduo. (PEREIRA, 2009).

A palavra *Bullying* é de origem inglesa, para descrever atos de violência física ou psicológica, praticado por um indivíduo ou grupo de pessoas, com o objetivo de intimidar ou agredir o outro. O termo *Bullying* vem de *bully* que em português significa valentão, brigão, e é entendido como ameaça, intimidação e humilhação. (SILVA, 2010).

O *Bullying* pode ser encontrado em diferentes lugares, escolas, empresas, família entre outros lugares, porém o *Bullying* praticado em escola é o mais divulgados nos meios de comunicação. Para melhor definir o *Bullying* recorreremos a Pereira (2009, p. 41), que escreve:

A palavra *Bullying* é específica para determinar um fenômeno bem peculiar, com características bem definidas: não é um conflito normal ou briga entre estudantes, mas ameaças com violência física, verbal e psicológica que causam grandes sofrimentos.

O *Bullying* não pode ser confundido com brincadeiras de mau gosto ou próprias da idade, isto é, o *Bullying* é uma violência que acontece pela repetição dos atos contra uma mesma pessoa, com a intenção de magoar, ferir, maltratar e constranger propositalmente.

O interesse de pesquisar sobre o *Bullying* surgiu ainda no início do curso de pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba (UEMG) quando participamos da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna, que pesquisou sobre o tema. Trazemos como problemática quais as razões que levam uma criança ou jovem a ser agressor de *Bullying*? O que motiva a agressão? O que leva o agressor a praticar o ato?

***Bullying*: algumas considerações**

O *Bullying* pode estar inserido em qualquer âmbito, no local de trabalho, nas universidades e vem acompanhado com a discriminação e o preconceito, mas está sendo mais repercutido nas instituições escolares, onde as nossas crianças estão a maior parte do tempo, onde achamos que estão seguras, e na verdade não estão.

Segundo Fante (2005, apud PEREIRA, 2009, p.37): Pesquisas foram realizadas em 2003 e os resultados foram surpreendentes, evidenciaram que 40,5% dos alunos pesquisados estavam envolvidos em caso de *Bullying*. Este artigo tem como objetivo principal abordar o tema *Bullying* na perspectiva do agressor, disponibilizando informações sobre essa temática.

Bullying é um fenômeno de origem inglesa e derivada do verbo *tobulliy*, que significa ameaçar, intimidar, humilhar e dominar e não tem um conceito definido. (TEIXEIRA, 2011).

O *Bullying* acontece de forma velada e silenciosa, e nenhum dos envolvidos falam sobre o assunto explicitamente devido ao medo e vergonha. As formas de agressão podem ser variáveis, como: verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual, e virtual, trazendo consequências sérias para os indivíduos. Os “personagens” do *Bullying* são: as vítimas, os *bullies* e as testemunhas, cada um com suas características e peculiaridades.

Alguns autores como Silva (2010); Teixeira (2011); Pereira (2009) vem discutindo a temática *Bullying*, mas ao recorrermos a eles percebemos que abordam mais a prática na perspectiva da vítima, as características dos agressores, das causas motivadoras do ato e suas consequências.

Porém ao pesquisarmos sobre o bully, ou seja, o agressor, poucas publicações tratam do assunto. E quando encontrados em algumas publicações, livros, artigos e revistas em relação aos bullies são caracterizados e citados de forma torpe, com tons pejorativos, como: covardes, monstros, impiedosos, futuros bandidos e outros.

Primeiramente devemos tentar compreender quais os determinantes que acarretam o ato de violência, embora sejam injustificáveis. Porém explicar a tamanha violência, e conhecer

os reais motivos que induzem ao *Bullying*, é de extrema importância, pois, ela está presente e manifesta em diferentes tempos e lugares. Segundo Debarbieux e Blaya (2002 apud PEREIRA, 2009, p.20), “há autores que trazem como fatores determinantes da violência, os aspectos de origem: psicológicos, familiar, socioeconômico, e ainda os fatores circunstanciais”.

É importante salientar que os fatores acima mencionados não conseguem isoladamente explicar a violência. Trata-se de um fenômeno tão complexo que para explicá-lo não há fórmula mágica, em que se aponta este ou aquele motivo, mas sim um somatório de fatores que oportunizam e explicam o crescimento da violência. Não podemos esquecer que o papel da televisão, internet, é um condicionante para a violência, pois os desenhos, programas, filmes e novelas fazem apologia à violência e ao crime a todo o momento.

Segundo Pereira (2009, p.26):

É a somatória desses determinantes, da crescente globalização, do consumismo pregado pela mídia, a escolaridade precária da maioria, o desemprego ou subemprego, a banalização da violência nos filmes e nas novelas, entre muitos outros. Todas essas variáveis talvez consigam explicar o crescimento da violência.

Com o acesso à violência através dos meios de comunicação, acreditamos que crianças/adolescentes possam ser influenciados, acreditando que se trata de um comportamento aceitável e normal, pois convivem e assistem pela televisão diferentes agressões de forma explícitas sem qualquer questionamento.

Daí a seguinte compreensão: o que há de errado em fazer igual? Assim, crianças e adolescentes ficam em estado de perturbação, com dificuldades para distinguir a realidade da fantasia, principalmente crianças e jovens em fase de rebeldia, característica do fenômeno “adolescência”.

A violência nos últimos anos vem crescendo de forma assustadora, e a violência entre estudantes tem crescido nas nossas escolas, causando danos sociais, gerando adolescentes indisciplinados e intolerantes na sociedade. Com isso, o surgimento do *Bullying* nas escolas causa muitas preocupações, pois estamos nos referindo às crianças e jovens que têm um futuro pela frente. Desse modo, não podemos nos calar, fechar os olhos, deixar que esse fenômeno se prolongue e perpetue, prejudicando o futuro de nossas crianças e adolescentes.

Os personagens do *Bullying*, sem exceção, precisam de um mundo mais justo, mais amor e respeito. Os jovens necessitam de referências, exemplos, em um mundo onde a convivência é necessária, como processo de socialização e interação.

Infelizmente, no Brasil, os estudos e pesquisas sobre o *Bullying* ainda é pouco conhecido, e sem tradução para o português, língua de nosso domínio. São poucos autores que estudam sobre este tema, pois os professores, pais, sociedade, governo, entre outros, não dão a devida atenção a esse fenômeno, não sabem a importância de identificar e fazer a sua prevenção. O referido tema já é considerado como saúde pública, pois os envolvidos sofrem danos irreparáveis por toda vida, afetando a sociedade em geral.

***Bullying*: tipos e formas de agressão**

O *Bullying* tem vários conceitos, tipos e formas de agressão, causas, consequências, personagens e protagonistas. Para entender mais sobre este fenômeno, iremos ressaltar aqui todas essas variáveis que envolvem o *Bullying* e sua prática, para compreender a importância de conhecer este fenômeno, um desafio na atualidade.

Primeiramente, o *Bullying* tem vários tipos de definições, as quais convergem para uma mesma conceituação do termo. Para Teixeira (2011, p.19):

O *Bullying* pode ser definido como o comportamento agressivo entre estudantes. São atos de agressão física, verbal, moral ou psicológica que ocorrem de modo repetitivo, sem motivação evidente, praticados por um ou vários estudantes contra outro indivíduo, em uma relação desigual de poder, normalmente dentro da escola.

Segundo Silva (2010, p. 20):

(...) A expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder.

Tais definições, explicações, exposições nos oferecem uma mesma compreensão do conceito de *Bullying*. No Brasil, os autores que tratam do tema, se põem a investigar e fazer as

devidas considerações tendo como referência a literatura estrangeira e a pesquisa de campo, o que lhes possibilita definir de diferentes e variadas maneiras, sugerindo outras variações do termo com os mesmos significados e sentidos.

Entendido o conceito de *Bullying*, já podemos escrever sobre as outras manifestações que estão na sua prática, pois não existe apenas um tipo de *Bullying*. Há o cyberbullying, conhecido como *Bullying* virtual, que acontece através de redes sociais, difamando, fazendo fofocas, postando fotos e vídeos com o objetivo de constranger e humilhar as vítimas, os bullies de cyberbullying, em sua maioria são adolescentes (SILVA, 2010).

O mobbing conhecido como assédio moral no Brasil e nos países europeus definiu-se como abuso de poder que ocorre entre adultos no ambiente profissional, é um fenômeno antigo, que está sendo mais discutido nos últimos anos no Brasil, este tem como objetivo de desqualificar e desrespeitar os trabalhadores, com comentários humilhantes quanto à sexualidade, a raça, ao credo, ao modo de ser, de andar, agressões verbais, olhares e risadinhas provocativas, ameaça de demissão e outros, os bullies de mobbing na maioria são os chefes, diretores, os chamados “patrões”. (SILVA, 2010).

O *Bullying* pode ter diferentes formas de ações/agressões e em consequência, dependendo do tipo de agressão ou dos sujeitos envolvidos poderá ser definido de diferentes formas. Trata-se de uma violência com características diferentes das violências ditas corriqueiras, pois envolvem diversos comportamentos, características, consequências, causas, personagens e muitas vezes acontecem de forma velada.

A violência física se manifesta quando o agressor bate, chuta, empurra, fere, persegue e derruba. A violência verbal é

caracterizada pelo ato de xingar, ameaçar, intimidar e gritar. A violência moral e psicológica compreende os atos de amedrontar, difamar, discriminar, humilhar, dominar, excluir. E a violência sexual é entendida quanto o agressor exerce sobre a vítima atos de assédio, faz insinuações, abusando e violentando a vítima. (TEIXEIRA, 2011).

As agressões são divididas em duas categorias; direta e indireta. A direta é quando o bullies age de forma mais agressiva como; bater, xingar, dar socos, praticados mais pelo gênero masculino. Já a indireta são os atos mais ocultos, invisíveis, como isolamento, exclusão social, difamação e praticados mais pelo gênero feminino (CHALITA, 2008). Esse cenário de violência tem vários protagonistas, as vítimas, os agressores e expectadores cada um com suas particularidades.

As vítimas podem apresentar comportamentos diferentes, mas que oportunizam serem sujeitos *Bullying*. As conhecidas como típicas ou passivas são aquelas que têm dificuldades em socializar, são reservadas e tímidas, não conseguem se defender por serem mais frágeis fisicamente e psicologicamente. Essas vítimas na maioria fogem do modelo que a sociedade impõe, são gordinhas, muito magras, se vestem diferentes, usam óculos, são deficientes, têm sardas, “atrapalhadas”, altas ou baixas demais, enfim qualquer coisa que foge do padrão da sociedade é motivo de ser piada e se tornar um alvo de *Bullying*. As vítimas passivas demonstram facilmente, insegurança, submissão, passividade, tornando-se alvos perfeitos para os agressores. (PEREIRA, 2009).

As vítimas provocadoras são aquelas, que mesmo sofrendo o *Bullying*, provocam e revidam a agressão, mesmo que a reação ao ato, de serem agredidas, seja considerada insatisfatória, ou seja, não estão a altura de inibir o agressor. Nesse grupo de

vítimas provocadoras em muitos casos encontramos as crianças ou adolescentes com algum distúrbio psicológico ou intelectual, onde o aluno é inquieto, impaciente, impulsivo, e imaturo, assim sendo alvos do bullies. (SILVA, 2010).

Podemos encontrar ainda outro personagem que fazem parte do grupo considerado como vítimas, mas que em outros momentos se tornam agressores: as vítimas-agressoras, são aquelas que passam pelo sofrimento das agressões, sofrem agressões físicas dos pais diariamente, tem castigos cruéis, estão em ambientes estimuladores da violência, e outros. Ao mesmo tempo, repassam essa violência que sofrem para outras pessoas mais frágeis, descontando a raiva que sentem de tudo e de todos, sendo assim é uma vítima e um bullies. (CHALITA, 2008).

Os agressores (bullies) podem ser de ambos os sexo, masculino ou feminino, tem personalidades fortes, como; agressividade e impulsividade excessiva são autoconfiantes, comunicativos, falantes e extrovertidos, portanto tem um poder maior de liderança. O bully apresenta desde cedo uma personalidade bem peculiar, em não aceitar regras, a não ser aborrecidos, frustrados e insatisfeitos. Essas características podem ser observadas pelos pais por volta dos 5 a 6 anos de idade, a partir do tratamento que estabelecem com os colegas e irmãos. A maioria dos bullies tem o desempenho escolar bom. Podem praticar o *Bullying* sozinho ou acompanhado com os colegas, mas não costumam agir individualmente, são apoiados por grupos usando isso como uma forma de impor mais medo as vítimas. (TEIXEIRA, 2011).

Os bullies podem ser identificados por seus comportamentos, eles reagem de forma peculiar nos seus diferentes ambientes. Na escola, gostam de fazer brincadeiras de mau gosto que passa por zombarias, provocando gargalhados

pelos colegas deixando a vítima constrangida, colocam apelidos pejorativos, ameaçam, difamam, intimidam com tapas, socos, pontapés, roubam materiais escolares e dinheiro, de forma direta e indireta. Em casa, apresentam atitudes desafiadoras, não cumpre regras, agressivos com os irmãos para impor autoridade, indisciplinados, facilidade em manipular as pessoas para fugir das desordens que se envolvem, chegam em casa com dinheiro e objetos sem procedência, roupas sujas e amassadas, são suspeitos de envolvimento em confusões.(SILVA, 2010).

Os expectadores são a plateia, são os que assistem as práticas de *Bullying*. Não são os agressores, porém participam de forma indireta, pois presenciam o ato, mas não agem em defesa da vítima. Os expectadores podem ser divididos três grupos: Passivos, Ativos e Neutros, pois agem de formas diferentes: alguns aplaudem; outros só observam e não falam nada por medo, e ainda outros que não se sensibilizam com a situação. De maneira em geral todos se omitem, deixam de lado, deixam de fazer ou dizer, e assim infelizmente com essas atitudes o *Bullying* é alimentado, e a impunidade e a violência são praticadas. (SILVA, 2010).

Ainda se tratando de expectadores, podemos encontrá-los denominados como testemunha. (PEREIRA, 2009). Para este autor as testemunhas são os sujeitos que assistem e presenciam as práticas de *Bullying*. A maior parte dos estudantes vivenciam a prática, no grupo das testemunhas. As testemunhas são as que presenciam as “brincadeiras”, entretanto, omitem os episódios por terem medo de serem as próximas vítimas, assim deixando a impunidade vencer. O autor ainda classifica os grupos de testemunha em relação ao envolvimento e a situação. Testemunhas auxiliares, incentivadoras, observadoras e defensoras.

As testemunhas auxiliares são as testemunhas que envolvem, participam das agressões junto com o bullies. As testemunhas incentivadoras são aquelas que excitam, incentivam, estimulam os bullies a fazerem as agressões. Há também as testemunhas observadoras, que só olham, observam, fingem que não estão vendo, ou se afastam da vítima. E por último as testemunhas defensoras, que tentam ajudar, defender, proteger e socorrer as vítimas das agressões. Em geral esse grupo de testemunhas ou expectadores se envolvem direta e indiretamente na prática de *Bullying*. Mesmo sendo testemunhas podem sofrer consequências sérias. (PEREIRA, 2009).

A prática do *Bullying* pode ter diferentes motivos, podem acontecer por características e situações referentes à vítima, ou em consequência de desajustes de comportamento do agressor, ou podem ser provenientes dos dois motivos juntos. Podem ser motivadas por pessoas ou por situações.

O *Bullying* motivado por pessoas é quando há uma omissão ou atitude de um indivíduo sobre o outro. Exemplo: Um professor da atenção exagerada a determinado aluno (vítima) que causa a inveja de outros (agressores). Desencadeando então atitudes para punir o aluno querido para intimidá-lo ou excluí-lo. O *Bullying* motivado por desajuste comportamental é quando determinado sujeito (agressor) é proveniente de uma estrutura familiar fragilizada, onde sofre por não ter a atenção, carinho ou mesmo sofrerem agressões dos familiares.

Várias causas podem ser atribuídas à violência escolar, uma delas é a falta de estrutura familiar. A estrutura familiar para criança e adolescente é essencial, pois é nela que se estabelecem as primeiras relações que constroem o processo de identidade que depois são compartilhados quando passam a frequentar a escola. Quando a família é desestruturada pode acarretar vários

problemas, dentre eles indivíduos rebeldes, por falta de carinho, afeto, diálogo.

Para Levisky (1997 *apud* PEREIRA, 2011, p. 52)

A família é importante para a criança desde a tenra idade, pois a partir dela estruturam-se as bases de personalidade. É quando são incorporados os primeiros valores psicossociais que compõem os parâmetros da cultura, a partir da relação do bebê com seus pais.

Várias outras causas podem ser citadas para tentar justificar os atos de violência. A maneira que os pais educam seus filhos pode ser um dos motivos da violência, entretanto os pais acham que educam corretamente por dar uma educação rígida, severa, na base de punições físicas, no entanto estão apenas contribuindo para desenvolver em seus filhos condutas também marcadas pela violência. A ausência e a presença de limite e regras, ambos exageradamente, podem acarretar crianças e jovens indisciplinados podendo desenvolver desde cedo comportamentos agressivos, se tornando no futuro um bullies. (CHALITA, 2008).

As consequências da prática de *Bullying* na vida dos indivíduos envolvidos são extremamente graves e irreparáveis, principalmente nas vítimas. As vítimas sofrem danos destruidores afetando o seu psíquico e psicológico, tendo prejuízos acadêmicos, emocional, social, entre outros.

O mais comum é o prejuízo escolar, onde o aluno perde o interesse pelos estudos, obtendo notas baixas, pois a vítima sofre agressões constantemente, se sentido com medo e insegurança na própria sala de aula, assim afetando a sua aprendizagem. Com

esses fatores o aluno acaba abandonando a escola e por essas consequências e outras aumentando a evasão escolar.

Algumas crianças e adolescentes vítimas de *Bullying* podem apresentar alguns sintomas como insônia, depressão e ainda transtornos, como transtorno do pânico, fobia social e escolar, transtorno de ansiedade generalizada entre outros. Todos estes sintomas aparecem em consequência das perseguições e maus tratos constantes que levam. Uma das consequências mais graves, pode ser problemas psicológicos que levam a vítima pensar em suicídio, ou tirar a vida do outro. (SILVA, 2010).

Os bullies também sofrem consequências sérias, eles podem ter mais chances em se envolver com drogas, fazer uso excessivo de bebida alcoólica, envolver em brigas e com a justiça, e se tornarem indivíduos delinquentes. Com o passar do tempo, mesmo na fase adulta, eles podem continuar a serem autores de *Bullying*, mais em ambientes diferentes, agora nas universidades, no trabalho, nas redes sociais. Podem se tornar pais hostis, agressivos e violentos e desenvolver em seus filhos comportamentos de *Bullying* no futuro.

Por se tratar de ser o agressor, é esquecido e deixado de lado, não tendo apoio de ninguém por ser considerado um delinquente em sociedade, infelizmente este também é uma vítima da violência, pois ninguém nasce violento ou agressivo, a forma que essa criança é educada, socializada, interfere nas suas atitudes futuras.

Ninguém nasce com vontade de matar. Ninguém é intolerante ou desequilibrado por vontade própria. É preciso despertar o que já é parte da natureza humana, e essa natureza é de solidariedade. (CHALITA, 2008, p.147).

Os bullies em sua maioria podem ser alvo da violência. É comum também encontramos bullies que estão passando por uma dificuldade familiar ou psicológica, sendo estes os motivos de transformá-lo em um adolescente violento, impaciente, perdendo o controle de si mesmo. Trata-se também de alguém que necessita de ajuda. “Os agressores são igualmente vítimas da violência social e, de alguma forma, também necessitam ser acolhidos e ajudados”. (CHALITA, 2008 p.183).

No caso de *bullies* que apresentam atitudes violentas em consequência de possuírem algum transtorno ou síndrome, deverão receber um olhar diferenciado, porém seus atos não devem ser minimizados tendo como justificativas suas fragilidades, devem receber intervenção para serem modificadas suas ações agressoras. “Tais jovens, mesmo com atitudes erradas, merecem nossa ajuda e precisam dela, pois eles sofrem com seus atos e suas respectivas consequências”. (SILVA, 2010, p. 52).

O *Bullying* necessita ser identificado precocemente para ser combatido. Não é uma tarefa nada fácil e precisa da ajuda dos pais, professores, e as autoridades e de muita coragem. Só assim os casos de *Bullying* poderão ser diminuídos nos diferentes ambientes sociais.

Metodologia

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, cuja intenção é analisar e compreender o fenômeno *Bullying* na perspectiva do agressor. Nesta investigação nos propusemos conhecer por meio de relatos publicados nos diferentes meios de comunicação as características e as sanções dadas ao agressor que pratica o *Bullying*.

É uma pesquisa qualitativa, pois escolhemos como metodologia o que aponta Richardson (1999, p.127), como sendo especificidade dessa abordagem, que é:

(...) busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

É também uma pesquisa documental, pois utilizamos como fontes de pesquisa escritos e não escritos, e teremos como fonte de investigação, relatos encontrados em revistas, livros sites e filmes. Segundo Figueiredo (2007. apud. SÁ-SILVA, 2009, p.5)

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Iniciamos os trabalhos fazendo um levantamento do referencial teórico pertinente ao tema *Bullying*. Em seguida, procuramos em revistas, livros jornais, vídeos e filmes que tratam de *Bullying* para selecionarmos os relatos.

De posse dos relatos começamos o processo de análise para identificar as possíveis razões que levam um indivíduo a ser agressor de *Bullying*; procuramos também identificar as causas que conduzem um indivíduo a se tornar um agressor na prática do *Bullying* e também selecionar as sanções utilizadas para minimizar os efeitos das ações de *Bullying*.

A escolha dos relatos teve como critério: ser publicada em meios de comunicação; ter como agressor e vítima crianças e adolescentes; ser possível identificar nos relatos pelo menos um dos questionamentos propostos. Foram selecionados então relatos publicados nos seguintes meios de comunicação: 01 revista; 10 livros; 02 filmes e 02 endereços eletrônicos, totalizando 15 relatos.

Passamos então a construir um quadro onde em cada relato procuramos identificar: características do agressor; formas de agressão; sanções aplicadas. Terminado o quadro passamos a estudá-lo. Comparamos, analisamos, classificamos para então apresentar algumas considerações a respeito do agressor proposto pela pesquisa.

Relatos de *Bullying*: diferentes experiências.

A seguir apresentamos os relatos utilizados como objeto de pesquisa:

Relato nº 1 – retirado do Livro: *Pedagogia da Amizade*, Cap.4, p.109, Gabriel Chalita.

No ano de 2008, um estudante de 18 anos do gênero masculino, morava em João Pessoa, na Paraíba, era vítima de *Bullying*. Foi encontrado encapuzado, amarrado e com roupas molhadas com gasolina. Com a investigação da polícia descobriu-se que o jovem tinha forjado o seu próprio sequestro para apenas chamar atenção das autoridades. Com o sentimento de desespero e angústia, foi à forma que encontrou em punir os bullies que insistia em humilhá-lo com o apelido de Chupeta de baleia. Infelizmente os agressores não foram punidos.

Relato nº 2 – retirado do Livro: *Pedagogia da Amizade*, Cap.5, p.123; Gabriel Chalita.

Magali, gordinha e era vista como a personagem do desenhista Mauricio de Souza: “Magali gulosa”, “Magali come tudo”, no começo era visto apenas como uma brincadeira, entretanto isso começou incomodar Magali que foi pedir ajuda a professora. Mas não obteve sucesso, assim piorando, a professora com firmeza olhou para ela diante de toda sala de aula, e em voz alta discorreu: “Primeiro, o seu nome é mesmo Magali; se não está satisfeita, reclame com os seus pais. Segundo você realmente come muito”. Deixando bastante constrangida se calou, e as

agressões continuaram ainda por muito tempo. Hoje adulta, sofre as consequências, fala pouco, e tem dificuldades em confiar nas pessoas.

Relato nº 3 – retirado do livro: Pedagogia da Amizade, Cap.5, p.125, Gabriel Chalita.

Wanderley, um estudante de 8 anos, não tinha uma boa relação com os colegas, ele sentia que os colegas não gostavam dele, isso incomodava, pois seu maior sonho era ir a escola, pois ele morava na fazenda com a família, até mesmo a mãe resolveu mudar para ficar perto de uma escola para realizar o sonho de seu filho. No começo Wanderley achou que seus colegas não gostavam dele porque ele era grandalhão, pois era dois anos mais velho que toda turma. Tentava se relacionar, se aproximar, mais infelizmente não tinha sucesso, cada vez mais isolado, excluído, foi perdendo a vontade de realizar seu sonho. Certo dia, em um trabalho de grupo, onde ninguém permitiu sua entrada, o professor pediu que algum grupo o acolhesse. Impressionado, entristecido, ouviu: “Ele fede! O bafo de onça tem mal hálito! O senhor já reparou nos dentes dele? Todos riram, até o professor, a partir desse dia o apelido pegou. Com muitas consequências psicológicas abandonou a escola.

Mais felizmente essa história não acaba aqui, ele foi acolhido em uma igreja, onde teve os dentes tratados e foi matriculado em outra escola e acolhido por seus colegas, formou e hoje é um médico renomado, fundou vários projetos que atende crianças e jovens carentes em tratamento dentário. Mais nem todas as vítimas tiveram a mesma sorte de Wanderley.

Relato nº 4 – retirado do Livro: Manual Antibullying, Cap.3, p.36, Dr. Gustavo Teixeira.

Marcio, uma criança de 6 anos de idade desde cedo gosta de importunar os coleguinhas da sala de aula, ele derruba os brinquedos, dificulta as brincadeiras dos colegas, mais seu alvo é Arthur, que fica amedrontado com suas atitudes e começa a chorar. Entretanto Pedrinho amiguinho de Arthur afronta o agressor e fala em voz alta: “Não pode fazer isso, Marcio!”. O agressor normalmente poupa intimidar Pedrinho, mais insiste atacar Arthur durante as aulas e no recreio.

Relato nº 5 – retirado do livro Manual Antibullying, Cap.3, p.39, Dr. Gustavo Teixeira.

Vinícius é um garoto de 10 anos que esta no quinto ano do ensino fundamental, sua mãe levou ao psicólogo a pedido da diretora de sua escola, pois Vinícius estava agressivo contra outro aluno e intolerante com a professora. Vinícius é portador do transtorno desafiador opositivo, um transtorno marcado por oposição às regras e muita impulsividade. Por alguns meses a professora percebeu um comportamento hostil com um colega de sala de aula que se chama Felipe, que é portador da síndrome de Asperger, um tipo de autismo infantil caracterizado por dificuldades de interação social. Felipe era atacado verbalmente e fisicamente constantemente, era chamado de esquisito e retardado, e era agredia com socos, chutes e empurrões, embora o *Bullying* ser direcionado ao Felipe, outras crianças chorava muito durante o

recreio, pois demonstravam, insegurança, ansiedade e medo das atitudes de Vinícius contra Felipe, pois Vinícius tinha comportamento perverso e hostil.

Relato nº6 – retirado do livro: Manual Antibullying, Cap.5, p.53, Dr. Gustavo Teixeira.

Paulinho é um garoto de 16 anos e estuda num colégio em Botafogo RJ, no segundo ano do ensino médio. Sua mãe procurou ajuda médica depois de quatro suspensões escolar devido ao comportamento agressivo. Na última semana bateu em dois estudantes e roubou o dinheiro das mochilas e os trancou no banheiro por duas horas, até o inspetor encontrá-los chorando. Consta que esses alunos são vítimas constantes das violências e perseguições de Paulinho. Existe a dúvida de que Paulinho é agredido fisicamente em casa por seu pai, pois constantemente aparece com hematomas pelo corpo sem explicações. A coordenadora relata que seus pais seguem uma postura de negação em relação aos problemas disciplinares do filho, e minimiza a agressividade do estudante, por final a mãe desabafa com a professora e conta que o pai bate muito no filho quando bebe e que estão passando por crise conjugal.

Relato nº 7 – retirado no site Disponível em: www.g1.com
- Menina sofre bullying e apanha na saída da escola em Piracicaba, SP.

Jovem de 12 anos relatou que era chamada de 'gorda' pelas agressoras. Pais levaram o caso à Polícia Civil, que registrou boletim de ocorrência. Uma estudante de 12 anos foi agredida na rua em frente à Escola

Estadual João Guidotti, na tarde desta segunda-feira (23), no bairro Morumbi, em Piracicaba (SP). De acordo com a adolescente, a agressão ocorreu na saída da aula, quando ao menos cinco meninas a cercaram e começaram a bater. A garota relatou ainda que há um mês vem sofrendo bullying na escola. "Elas me chamam de gorda e dizem que tenho um monte de estrias", afirmou. Após a agressão, a mãe da jovem a levou para a delegacia, onde foi registrado um boletim de ocorrência. Nesta terça-feira (24), a adolescente passou por exame de corpo de delito. Ela tem ferimentos nas costas e no rosto. O pai da estudante, o pedreiro Nilson Tancredo, acredita que a agressão tenha sido premeditada, já que, enquanto algumas meninas batiam, outras filmavam a ação. "Fiquei horrorizado. Minha filha chegou em casa toda ensanguentada e um bando de garotas perseguindo ela. Só pararam de bater porque ela fugiu e, como moramos a poucos metros da escola, eu sai na rua para ajudar." Segundo o pedreiro, a menina conseguiu fugir porque um motorista apartou a briga para conseguir passar com o veículo na rua em frente à escola. Tancredo disse ainda que a filha sofre bullying há um mês. "Houve uma conversa na escola sobre o caso, mas não adiantou. Minha filha foi agredida, sem contar que ela não quer mais fazer as refeições porque está traumatizada."

Relato nº 8 – Fragmentos da reportagem de Renata Betti e Roberta de Abreu Lima, publicada na revista Veja de 20 de abril de 2011 na edição 2213 – ano 44 – no. 16. Bullying: dor, solidão e medo.

Entre outras singularidades trágicas, o massacre de Realengo escancarou um fenômeno mais geral que atormenta milhões de estudantes em todo o país. Para as vítimas de agressões físicas e xingamentos, as marcas podem se perpetuar por toda a vida. São muitas, irrepetíveis, inexplicáveis, inevitáveis e sombrias as motivações do covarde assassino de crianças de Realengo, no Rio de Janeiro. Seu funesto testamento, feito em cartas e vídeos, cita, porém, um fenômeno que, se não produz automaticamente assassinos e desajustados sociais, atormenta diariamente milhões de crianças.

Numa série de vídeos que Wellington Menezes de Oliveira de 23 anos entrou em uma escola falando que ia dar uma palestra, adentrando a escola atirou contra alunos em sala de aula lotadas, matando 11 crianças, 10 meninas e 1 menino, e ferindo 13 alunos, as crianças tem idade de 12 a 14 anos. Em seguida policiais atiram nele, e ele mesmo tira sua própria vida. Gravou enquanto planejava o ataque, ele disse que ia matar para expiar as humilhações que sofrera no colégio. Evidentemente, por piores que tenham sido as agressões impingidas a ele, elas não justificam nem explicam todo o bárbaro episódio, produto de uma mente perversa e doentia. O caso reforça, porém, a ideia de que o *Bullying* não pode continuar a ser negligenciado pelas escolas brasileiras nem pelos pais. Em um lugar que deve funcionar como extensão da própria casa, alguns estudantes se tornam alvo preferencial de xingamentos, ameaças e agressões físicas. Não é uma violência qualquer.

O *Bullying* é executado pelos pares, ou seja, pelo grupo ao qual a criança ou o adolescente precisa pertencer e no qual deve se sentir igual como parte do processo saudável de amadurecimento psicológico e de preparo para a vida adulta. Sentir-se preterido nesse momento crucial da vida é um castigo cujas marcas podem ser mitigadas, mas nunca serão esquecidas. Por essa razão - e, principalmente, por ser um problema que pode ser prevenido, atenuado e até evitado pelas escolas - o merece uma atenção especial de diretores, professores, familiares e de toda a comunidade escolar.

Relato n° 9 – retirado do livro: *Mentes Perigosas nas Escolas: Bullying*, Cap.7, p. 128, Ana Beatriz Silva.

Neste fato usou-se um nome fictício à vítima, que será chamado de Carlos, este tem 17 anos de idade e sofreu *Bullying* desde seus 13 anos, Gordinho e um pouco atrapalhado, jogar futebol não era sua praia, o que transformava as aulas de educação física numa aflição. Durante todo esse período escolar sofria muito com os vários apelidos colocados, e os pertences roubados e quebrados, e era ridicularizado pelos colegas. Cansado das agressões físicas e verbais, e com o rendimento escolar ruim, seus pais trocaram de escola. Carlos com esperança em fazer amigos, resolveu fazer uma página de relacionamento, onde procurou se relacionar com amigos virtuais para ninguém fazer julgamentos e críticas contra sua pessoa. Infelizmente sua alegria durou pouco, seus “colegas” invadiram seu e-mail, criaram um perfil falso utilizando a sua foto, criaram

uma comunidade no Orkut e fizeram várias mensagens ameaçadoras, difamadoras e ofensivas, como; “gordo”, “imundo”, “bichona” “ameba”, “elefante” e supostamente ofendendo outras pessoas também. Fotos, vídeos e mensagens se espalharam, Carlos não aguentou a pressão psicológica e abandonou a escola e passou a ter crises de pânico.

Relato nº 10 – retirado do livro: *Mentes perigosas nas escolas: Bullying*, Cap.2, p.43, Ana Beatriz Barbosa Silva.

Alberto uma criança de 10 anos de idade que desde cedo seus pais perceberam que seu comportamento era diferente das outras crianças, seu gênio forte, extremamente desafiador e agressivo, bastava ser aborrecido que fazia travessuras perigosas. Certo dia recebeu um castigo de sua mãe, irritado chamou o irmão e foi descontar sua raiva na cachorrinha de estimação da família, sem escrúpulos ligou a torradeira e colocou a pata da cachorrinha ali dentro. O animalzinho gemendo de dor, seu irmão assustado e com medo começou a chorar, Alberto ria e zombava: “Deixa de ser babaca, seu imbecil”, “Ta parecendo uma menininha mimada!”. Seus pais assustados com a cena gritaram com Alberto e o colocou de castigo no quarto. Não satisfeito, desmontou um apontador de lápis e fez da lâmina uma navalha improvisada e retalhou o colchão do irmão. Inteligente, não tinha problemas de repetência, mas era extremamente indisciplinado, briguento, inquieto na escola contava com os amigos que o admiravam pelas suas atitudes cruéis. Com 16 anos colocava

terror nas ruas, abandonou a escola e tornou-se um delinquente sem controle.

Relato nº 11 – retirado do livro: *Mentes perigosas nas escolas: Bullying*. Cap. 2, p. 41, Ana Beatriz Barbosa Silva.

Sérgio um adolescente de 17 anos de idade, estudava em um colégio particular, entretanto seus pais eram pobres e com muita luta conseguiram provar que seu filho era um excelente aluno, e que merecia uma chance, assim conseguiu-se uma bolsa em um colégio bem reputado. Estudar ali era um sonho, pois queria ser engenheiro e com uma escola conceituada era mais fácil. Infelizmente o sonho virou pesadelo, os colegas não queriam a companhia de Sérgio porque era pobre, deixando-o isolado. Falavam mal, faziam gestos obscenos, mandava procurar sua turma, mandavam banana, e outros. Na sala de aula faziam desenhos de mendigo, e escreviam o nome dele embaixo e passava de mão em mão por todos os alunos. Com tantas agressões, Sérgio furioso passou a ser violento, começou agredir os alunos mais novos. Quanto mais sofria represálias, mais descontava nas crianças. Ele sabia que não era certo, mas foi a forma de vingar, de impor, mostrar que não era um babaca. Com suas atitudes desastrosas foi expulso da escola e seus sonhos foram aniquilados.

Relato nº 12 – retirado do livro: *Mentes perigosas nas escolas: Bullying*, Cap. 2, p.37, Ana Beatriz Barbosa Silva.

Fernanda desde cedo teve problemas com relação ao seu peso, na escola os colegas a discriminava por ser gordinha, recebia apelidos pejorativos do tipo

“baleia”, “bola”, “elefante”. Com muitas humilhações e constrangimento decidiu aos 14 anos de idade a emagrecer a qualquer custo. Procurou na internet sites de relacionamento que ensinam procedimentos desastrosos para emagrecer rapidamente. Com a ideia de se tornar um modelo de beleza, começou a fazer dietas rigorosas, com jejuns prolongados, quanto mais emagrecia, mais pensava em emagrecer de forma obsessiva. Aos 16 anos, tornou ancila da magreza, ela sofria anorexia nervosa, seu estado físico e mental exigiu um tratamento clínico, com acompanhamento psiquiátrico, psicológico e nutricional.

Relato nº 13 – retirado do filme: *Bullying* provocações sem limites, Josetxo San Mateo.

Jordi, um adolescente que junto com sua mãe se mudam para Barcelona, já que passaram por momentos ruins na cidade anterior. No primeiro dia de aula na escola nova se destaca na aula da matemática, o que faz chamar a atenção de um grupo de garotos zombadores. Entre esses garotos está Nacho, garoto que articula as ações de *Bullying*, extremamente agressivo, desafiador, faz atos degradantes, muito ruins e tristes com Jordi. O agressor mora com o pai, pois a mãe abandonou a família devido as violências que sofria, Nacho também sofria com as agressões, vez em quando aparecia com hematomas no corpo. Jordi não contava a ninguém a sua situação, nem a sua mãe, talvez seja pelo fato dela estar se tratando com um psiquiatra. Assim, o sofrimento de Jordi aumentava por não

contar com ninguém, porém isso começa a mudar quando ele conhece uma garota que também sofria *Bullying*. Os dois se conhecem pessoalmente e começam a se gostar. Certo dia a garota vai parar no hospital, sofrendo uma parada respiratória por ter apanhado de um grupo de garotas na escola. Nessa mesma hora, Jordi que tinha ido ver essa garota no hospital sai correndo e fica longe de casa por alguns dias. Angustiado e deprimido Jordi abalado psicologicamente não aguentou a pressão e cometeu um suicídio, pulando do telhado de seu apartamento.

Relato nº 14 – retirado do filme: *Evil: Raízes do Mal*, MikaelHafström.

Erik Pontié é um adolescente problemático que mora com a mãe e o padrasto, que o agride constantemente, sua mãe, nesses momentos, prefere calar-se. Isso o torna um rapaz revoltado e violento. Depois de mais uma briga na escola pública, os diretores decidem expulsá-lo. Diante dessa situação a única opção que lhe resta é estudar em uma escola particular, portanto, ele entra num colégio particular tradicionalíssimo, o Stjärnberg, onde irá descobrir que os alunos mais velhos impõem uma série de regras para humilhar os novatos. Humilhações degradantes, onde uns alunos tem superioridade de outros, podendo bater, xingar, obrigar fazer serviços gerais como castigo, com a aparente aceitação de professores e diretores. Como ele se recusa a segui-las, será o alvo principal da turma. Mas também terá que ter jogo de cintura, já que quem não obedece as regras pode ser expulso. Ao seu lado, ele terá o colega de quarto Pierre, um sujeito

tímido, sensível e gordinho, outra vítima preferencial dos veteranos. Pierre sofre muitas agressões físicas, e não consegue mais os abuso, e acaba abandonando a escola. Com muito esforço e sofrimento Erik consegue formar, chegando em casa e cansado de ser agredido pelo padrasto, resolve dar um basta naquela situação, e manda o padrasto ir embora.

Relato nº 15 – retirado do site Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-aqui-outros-relatos-de-pessoas-que-sofreram-bullying-na-escola-3122758#ixzz3qWRUZLaP>

Marta Serrate relata: Nunca mais me esqueci do constrangimento e sofrimento que passei na frente dos meus colegas quando duas professoras de matemática me insultaram e uma delas me sacudiu pelo braço só porque eu não sabia resolver o problema no quadro negro. Esta última fez isso na frente de toda a classe e me sacudiu muitas vezes pelo braço me fazendo chorar. Eu tinha 6 anos. Mais tarde, a segunda professora de matemática fez a mesma coisa com palavras, me humilhando ao máximo. Resultado: nunca mais quis estudar matemática e parei de estudar no primeiro grau.

Análise e discussão de dados

Iniciamos a análise com a construção do quadro que teve como objetivo separar os dados encontrados nos relatos que se referiam as características do agressor, as formas de agressão e as sanções aplicadas ao agressor. De posse de 15 relatos procuramos

identificar o que havia de comum e de específico em cada relato. Passamos agora a descrever os achados da pesquisa.

No que se refere às características do agressor encontramos a idade. Os relatos apresentam agressores de diferentes faixas etárias, encontramos desde crianças com 6 anos até adultos (professores).

As características de comportamento encontradas foram: agressivo, violento, desafiador, depressivo; gênio forte; indisciplinado, inquieto, briguento, inteligente. Teixeira (2011, p.31), escreve que:

Os autores de bullying, também chamados de bullies e agressores, apresentam características peculiares de comportamentos, como uma agressividade e impulsividade mais exacerbada que a maioria dos outros estudantes e um desejo por dominar, humilhar é subjugar os demais.

Quanto às características psicológicas encontramos nos relatos apontamos o transtorno desafiador opositivo. Esta característica também é apontada por Teixeira (2011, p.33), de acordo com o autor:

a somatória das características do bully facilmente identifica um perfil opositivo e desafiador característico de dois transtornos comportamentais da infância e da adolescência e que podem estar presentes: o transtorno desafiador opositivo e o transtorno de conduta.

No que se refere às características físicas do agressor não encontramos dados que nos oportunizasse descrevê-los.

Ao buscarmos as formas de agressões praticadas pelo agressor nos relatos encontramos tanto agressões físicas, psicológicas e verbais. Foram encontradas as seguintes formas de agressões:

- a) Verbais: apelidos; xingamentos, piadas, ofensas, insultos, gozações
- b) Física e Material: derrubar e dificultar as brincadeiras dos colegas; ataque físico; bater; chutar, dar soco, empurrar, agressões diversas; roubar dinheiro e pertences, quebrar objetos.
- c) Psicológica e Moral: excluir, isolar, difamar; filmagem da agressão; intimidação; constrangimento; humilhações; passar desenhos entre colegas de caráter ofensivo.
- d) Virtual: mensagens, fotos e vídeos.

Constatamos que as formas de agressões encontradas são as mesmas apresentadas pelos autores pesquisados: Chalita (2008); Silva (2010); Teixeira (2011); Pereira (2009).

Para conhecer as sanções utilizadas para minimizar os efeitos das ações de *Bullying*, procuramos nos relatos indícios ou fatos que indicassem alguma punição aos agressores. Encontramos expulsão quando os relatos se tratavam de casos ocorridos em escolas. E em caso ocorridos entre familiares a sanção aplicada foi o castigo.

No que se refere ao local em que o *Bullying* acontece é interessante apontamos que a maioria dos casos encontrados ocorreram em escolas ou em suas imediações, onde houve conhecimento de professores ou de algum profissional da educação.

Não podemos deixar de registrar que a maioria dos relatos não apresentava sanções. Dos 15 relatos selecionados apenas em 4 relatos há sanções aplicadas ao agressor.

Considerações finais

Pesquisar sobre o *Bullying* na perspectiva do agressor foi um grande desafio. Esbarramos na falta de literatura que aborda o tema, como também na falta de dados referentes ao agressor escritas em relatos que tratam do bully.

Da literatura pesquisada encontramos que a partir do ano de 2000, o *Bullying* vem sendo mais discutido entre educadores e pesquisadores no Brasil, porém trata-se de uma temática que por oportunizar diferentes vieses de investigação ainda se encontra carente de pesquisas e publicações a respeito.

Os resultados encontrados a partir dos relatos em conjunto com a literatura pesquisa nos permitiu responder a nossa problematização. No que se refere às razões que levam uma criança ou jovem a ser agressor de *Bullying*, a literatura pesquisada nos permitiu afirmar que é um conjunto de fatores: psicológicos, familiar, socioeconômico e fatores circunstanciais (PEREIRA, 2009).

Não foi possível identificar nos relatos pesquisados os fatores que levam o bully a praticar agressões. Acreditamos que por se tratar de relatos publicados não são apresentados com o objetivo de resguardar os envolvidos, uma vez que sendo agressores se for constatado que houve negligência ou responsável, faz-se necessário punição uma vez que fere o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Sobre o que leva o agressor a praticar o *Bullying*, pode ser tanto a intolerância pelo diferente, quanto a falta de punição. Isto pode ser comprovado pelos relatos onde as vítimas eram em sua maioria acima do peso, considerados gordinhos, aparecem também o motivo de não pertencerem à mesma classe social eram considerados pobres, e também por apresentarem deficiência e dificuldade de aprendizagem. Até o fato de ser educado e inteligente foi motivo de gerar o *Bullying*.

Sendo assim, o *Bullying* pode ser provocado por qualquer motivo, ou até mesmo por não ter motivo nenhum, basta apenas o agressor não se identificar com a vítima. Neste sentido Silva (2010, p.38) escreve que as vítimas,

(...) apresentam alguma marca que as destaca da maioria dos alunos: são gordinhas ou magras demais, altas ou baixas demais; usam óculos; são “caxias”, deficientes físicos; apresentam sardas ou manchas na pele, orelhas ou nariz um pouco mais destacados; usam roupas fora da moda; são de raça, credo, condição socioeconômico ou orientação sexual diferentes... Enfim, qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do *bullying*. Os motivos (sempre injustificáveis) são os mais banais possíveis.

Quando pesquisamos sobre as sanções, várias indagações surgiram a partir da constatação de que quase não encontramos nos relatos e no referencial teórico pesquisado sobre as sanções àqueles que praticam o *bullying*. Nos 15 relatos apenas 3 apresentaram algum tipo de sanção: castigo dado pelos pais; suspensão do comparecimento a escola e expulsão da escola. Um relato deixa claro que não houve punições e os demais não

mencionam nada a respeito. A ausência de dados sobre as punições nos permite dizer que infelizmente a impunidade está presente nos casos de *Bullying*.

Esta pesquisa nos mostra também que o *Bullying* é um tema que precisa receber mais atenção, pois a passividade que é tratada a prática do *Bullying* por profissionais da educação, a maneira que é enfrentada os episódios; as atitudes que os professores adotam; a maneira de agir e reagir diante dos alunos, é de extrema importância.

Portanto é importante que o educador dialogue, converse, ajude, seja companheiro dos alunos, para que haja um melhor entendimento entre os colegas, diminuindo as incidências da prática do *Bullying*. Espera-se que a escola seja um lugar privilegiado, onde os alunos e professores possam interagir uns com os outros, onde possam viver e aprender a cidadania. Segundo Chalita (2008, p. 213),

a escola, enfim, tem de ser um espaço acolhedor em que as relações de amizade sejam construídas como um exercício para a vida. A ética, o respeito, o cuidado com o outro plantados na escola e na família terão o poder de fazer florescer a cidadania em um outro jardim.

A superação do *Bullying* perpassa pela efetivação de políticas públicas para a formação continuada dos professores, por investimentos em pesquisas e trabalhos de extensão em parceria entre universidades e as escolas de educação básica, para juntos fazerem um trabalho psicoeducativo para tentar combater a discriminação e buscar, por meio da prevenção do *Bullying*, uma alternativa para melhorar as relações sociais entre os jovens.

Quando se trata do agressor, os resultados da pesquisa nos leva a acreditar que fazer um trabalho preventivo é necessário: conhecer o que leva a prática, conhecer os sujeitos envolvidos e buscar sanções, ou melhor, medidas sócio educativas que possam contribuir na prevenção. Acreditamos que somente com palestras e projetos desenvolvidos esporadicamente nas escolas não serão suficientes na diminuição das práticas.

Referências

BULLYING: provocações sem limite. Direção: Josetxo San Mateo. Produção: Nadesha Abreo, Marcos Aguilera, Osvaldo Ayre, Felipe Bravo. Ano 2009. 95 min. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=agress%C3%A3o+sem+limite+filme+>. Acesso em: out. 2015.

EVIL. Direção: Mikael Hafstrom. Produção: Andreas Wilson, HenrikLundstrom, Gustaf Skarsgard, Linda Zilliacus. Ano 2003. 113 min disponível em: <http://www.vidinfo.org/video/25518357/evil-raizes-do-mal-legendado> Acesso em: out. 2015.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia da Amizade Bulling: o sofrimento das vítimas e dos agressores*. 2.ed. São Paulo: Editora Gente, 2008.

MARTA SERRATE. In. Jornal O globo. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-aqui-outros-relatos-de-pessoas-que-sofreram-bullying-na-escola-3122758#ixzz3qWRUZLaP>. Acesso outubro 2015.

PEREIRA, Sônia Maria S. *Bullying e suas implicações no ambiente escolar*. São Paulo: Paulus, 2009.

RICHARDSON, R. J. ET al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual antibullying: para alunos, pais e professores*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*, Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Ana Beatriz B. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

UMA REFLEXÃO SOBRE A FAMÍLIA E ESCOLA DO TERCEIRO MILÊNIO

Lêda Franco Martins Andrade

Rosa Betânia Rodrigues de Castro

Introdução

Durante anos trabalhando com a educação básica, vivenciei a angústia dos profissionais da educação com relação a ausência da família na escola, mas nos últimos tempos tudo tem se tornado mais difícil. Com o objetivo buscar informações que possam contribuir e colaborar com a escola e a família propõem-se essa revisão de literatura.

As transformações e as inovações do terceiro milênio teve um reflexo direto na família. A necessidade de buscar uma melhor renda para garantir a sobrevivência. Levou a mulher ao mundo do trabalho e cada dia mais ela vem conquistando esse espaço, antes o que era uma tarefa da mulher, hoje é tarefa de todos. Em função dessa situação observa-se que a família tem afastado cada vez mais da escola.

Nunca na história da humanidade a família esteve tão desgastada. As pessoas por varias razões não querem mais constituir uma família, não querem ter compromisso de cuidar, acompanhar e responsabilizar pelo filho.

Mesmo considerando os diferentes paradigmas familiares que estão presentes na sociedade contemporânea, a família tem um caráter socializador, pois a se vive em grupo, promovendo o crescimento individual. .

Seja qual for o tipo de família, ela é responsável pelo crescimento do indivíduo, o indivíduo é fruto do que ele vivencia na família, e por isso acredita-se que é uma necessidade social.

A família é fundamental na formação do indivíduo, porém isso não tem acontecido, e tem dificultado a tarefa fundamental da formação do indivíduo.

Para que se possa melhor compreender, e bem como descrever sobre a família, no que se refere à função perante a escola, considera-se que ela situa-se entre a tradição e a modernidade, porém um pouco perdida do seu papel. Os indivíduos que saem da família constituem e influenciam na escola. Olhando a escola de forma geral e não casos isolados, observa-se que as mudanças do terceiro milênio tem promovido uma sobrecarga, tornando necessário tornar uma instituição de tempo integral para o aluno e professor.

Célula de sociedade - família

A célula da sociedade é a família, não existe sociedade sem família, assim sendo é a partir dela que se constitui uma sociedade ou casta.

Ao longo da história da humanidade descrevem vários tipos de família, por tanto cada uma deve viver de acordo com a suas crenças, valores, costumes, e proporcionar uma melhor formação para os seus membros de acordo com a sua época. Apesar dos

diferentes arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, a família ainda se constitui com a mesma finalidade (SOUZA e NODA, 2009).

O ser humano se encontra em um processo de constante socialização com o meio no qual vive, a partir das interações com os indivíduos a sua volta estabelece relações afetivas e sociais que irão nortear sua trajetória no processo histórico (SANTOS E TONIOSSO, 2014).

A intervenção dos pais na educação dos filhos é indiscutivelmente essencial. Dar apoio e cuidados adequados ao filho é uma responsabilidade bastante exigente. Muitas vezes, os pais estão preocupados/envolvidos com os outros problemas (profissionais, pessoais, económicos, financeiros) que se esquecem de dar atenção aos seus filhos, o que leva muitas vezes a um afastamento entre pais e filhos, e é precisamente isso que não se quer. (PICANÇO, 2012).

Escola

A escola, enquanto instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida, se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito do cidadão. Sendo, portanto, inquestionável o reconhecimento da sua necessidade (RAMOS et al, 2017)

Capaz de oportunizar melhores condições de igualdade social em virtude de uma formação de

caráter científico e de uma aprendizagem real para aquele que a recebe. Acredita que a formação intelectual é condição primeira do processo formativo, do desenvolvimento pessoal e da

sociedade, por conseguinte, o conhecimento é uma atividade pela qual o homem se diferencia dos outros animais e, na medida em que o adquire, melhora suas próprias condições de existência em diversos aspectos, especialmente o moral, o intelectual e o material (OLIVEIRA ET AL, 2013)

Ação educativa tem por finalidade a humanização do homem através da identificação dos elementos culturais acumulados historicamente. A escola cabe selecionar e identificar dentre esses elementos, os necessários e indispensáveis a serem transmitidos e, conseqüentemente, assimilados. A descoberta das formas adequadas a esse trabalho, a organização dos meios, conteúdos, espaço, tempo e procedimentos são de responsabilidade do currículo escolar que deve estar contido no projeto pedagógico elaborado com base na realidade.

Família/Escola

A família independente da sua forma que é constituída tem o papel de ensinar a criança a ter compromisso com as atividades da casa e com seus estudos para ser um bom profissional. Carvalho (2008) os pais são para os filhos os primeiros modelos de como os adultos se comportam, de como ser homem ou ser mulher, a criança incorporará a cultura que a família reproduzir em seu interior.

Um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança. Um lar deficiente, mal estruturado social e economicamente, tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado (SOUZA E NODA, 2009).

Percebe-se desta forma que a família possui papel decisivo na educação formal e informal, pois, além de refletir os problemas da sociedade, absorve valores éticos e humanitários e aprofunda os laços de solidariedade. Portanto, é indispensável à participação da família na vida escolar dos filhos, pois crianças que percebem que seus pais e/ou responsáveis estão acompanhando de perto tudo o que está acontecendo, que estão verificando o rendimento escolar – perguntando como foram as aulas, questionando as tarefas etc. – tendem a se sentir mais segura e, em consequência dessas atitudes por parte da família, apresentam melhor desempenho nas atividades escolares.

Para Sobrinho e Alves (2013) essas “novas” expectativas, desde então, mobilizam as pessoas, provocam “reagrupamentos”, aproximações, afastamentos, enfim, desenham outras relações que, por um lado, não se baseiam unicamente à formação ou à ocupação profissional, às questões de gênero, ou ainda, às condições econômicas das pessoas envolvidas e, por outro lado, colocam em movimento a *balança de poder* da relação família e escola. É que no fluxo das tensões, outros referentes de poder passam a *explicar* os sentimentos de pertencimento e de empoderamento,

Os professores não veem algumas questões relativas à natureza dos vínculos que a “escola” estabelece ou pretende estabelecer com os pais, assim como as percepções e crenças acerca daqueles que “podem” aprender, precisam ser mais bem refletidas por *nós*, “da escola”. (SOBRINHO E ALVES, 2013).

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A participação da família dentro do espaço familiar é considerada algo que melhora, e muito, o rendimento escolar dos alunos. Deste modo a escola deve trabalhar oportunizando a interação da comunidade no ambiente escolar e a importante participação da família. Quanto melhor for a parceria entre família e escola, mais positivos serão os resultados na formação do aluno, pois a escola sozinha não dá conta de promover a educação dos alunos, é preciso principalmente o apoio e a colaboração da família. Então cabe a escola e à família a tarefa de transformar o aluno em cidadão participativo conhecendo seus direitos e deveres. A família e escola, juntas, devem procurar observar seus pontos críticos, a fim de juntas manterem uma relação direcionadas a resolver as dificuldades provenientes da educação escolar de seus filhos/alunos ANGELOTTO et al. 2015

Considerações finais

Os gestores da escola juntamente com os professores e demais profissionais devem tomar consciência do seu papel e seguir as diretrizes que competem. Enquanto, esses profissionais ficar tentando amenizar as mudanças que ocorreram na família e justificar com isso o insucesso da escola ficará difícil de atingir os objetivos da escola, que é a aprendizagem e a transmissão de cultura e valores.

Existem famílias que não recolhessem a importância da escola e do estudo. Muitas vezes os indivíduos que compõem as famílias não recolhesse o valor da escola, pois não existem pessoas de referencia entre eles que atingiram o sucesso pelo estudo, portando abstrato falar de educação e sucesso para esse grupo. Piaget que era biológico explicava muito bem como

acontece o desenvolvimento cognitivo, sendo atos de adaptação ao meio físico e organizações do meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, tornando necessário a escola como referencia para consolidação do seu papel e contribuir com os diferentes tipos de família. .

Referência

ANGELOTTO, S. M.; CAMANI, J. A.; ANGELOTTO, T. de M.; LORENZONI, J. K.; SIMÕES, V. A. P. Família x escola: a importância do trabalho em conjunto para a formação da criança. *EDUCERE- Revista da Educação*, Umuarama, v. 15, n. 1, p. 139-150, jan./jun. 2015.

BRASIL. *Constituição Federal*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

CARVALHO, A. *A família na atualidade* . Disponível em: <<http://meu-artigo.brasilecola.com/psicologia/a-amilia-na-atualidade.htm>>. Aces setembro. 2017.

OLIVEIRA, T., VIANA A.P. S., BOVETO, L., SARACHE, M. V. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.

PICANÇO, A. L. B. *A Relação entre a Escola e a Família* – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, Relatório de Mestrado apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus, para a obtenção do Título de Mestre em Supervisão Pedagógica, Lisboa, 2012, 117p.

RAMOS, J. F. P., LEITA, A. A., FILGUEIRA FILHO, L. A. *Função social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho?* educas.com.br/blog/wp-content/uploads/.../função-social-da-escola.pdf acesso setembro 2017

SANTOS, L. R., TONIOSSO, J. P. A importância da relação escola-família Cadernos de Educação: *Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1(1): 122-134, 2014.

SOBRINHO, R. C.; ALVES, E. P. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. *Educar em Revista*, Ed. UFPR, Curitiba, Brasil, n.49, p.323-338, jul./set. 2013.

SOUZA, M. E. do P.; NODA, M. *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Santo Antônio da Platina, 2009. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>, acesso outubro/2017

UM OLHAR SOBRE A INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITUIUTABA-MG

Patrícia Fernandes Costa dos Santos

MSc. Lília Maria Mendes Bernardi

Cláudia Macedo Coutinho Freitas

Introdução

Cada vez mais as pessoas utilizam a informática em seu dia a dia. Seu uso ocorre no trabalho, nos momentos de lazer e também na escola. É neste espaço que pretendemos mostrar a importância desses instrumentos tecnológicos a favor da aquisição de conhecimento, ou seja, sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Na educação, o processo também implica a presença das novas tecnologias como ferramentas de aprendizagem que surgem como uma forma de romper fronteiras, como uma modernidade frente à forma pedagógica educacional tradicional, renovando e inovando o trabalho com conteúdos, proporcionando aos alunos, eficiência na construção do conhecimento, transformando o trabalho do professor também em um espaço de interação através dos jogos pedagógicos via internet, vídeos, filmes e textos.

O uso dos procedimentos tecnológicos na educação como recurso de ensino é de grande contribuição, pois sabemos que o

contato com a inovação que a tecnologia proporciona, não é somente de acesso aos meios, mas fundamentalmente, à informação de como utilizar esses meios para potencializar conhecimentos.

Tornou-se função da escola colocar os alunos em contato com as tecnologias existentes, as quais podem ser utilizadas corretamente, ser viáveis para o uso em sala de aula e fora do contexto escolar, também como ferramenta de apoio ao ensino, para que as crianças e adolescentes possam ter oportunidades de saber explorá-las, para fins educacionais, de entretenimento, para busca de informações e também socialização e manuseá-las sem receio. Com isso, a escola estaria contribuindo com a inclusão social, e também digital, consideradas importantes na formação para a cidadania.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Ituiutaba, ainda no primeiro ano, através da disciplina Comunicação e Tecnologia e da minha orientadora percebemos a importância da disciplina, para a formação como futura Pedagoga e também para aplicar na prática pedagógica enquanto docente, saindo dos métodos tradicionais de ensino.

O interesse em pesquisar sobre a informática na educação, fez com que procurássemos conhecer mais sobre esse objeto de estudo, pois é de grande relevância trazer para a educação as tecnologias digitais como recurso (especificamente o computador) para maior facilidade e ampliação de conhecimentos para auxiliar na aprendizagem na vida das crianças, assim tornando-as aptas para uma melhor socialização e adequação em um mundo totalmente voltado para novas tecnologias digitais.

Sendo assim, este trabalho traz como problemática verificar como acontece a prática educativa dos professores e qual a concepção sobre a importância da utilização dos computadores na construção do processo de ensino e aprendizagem dos educandos? Quais são as atividades desenvolvidas pelos professores para auxiliar na aprendizagem dos seus alunos?

Para responder a estes questionamentos traçamos como objetivo principal, conhecer as metodologias utilizadas pelos professores, através do computador no laboratório de informática em duas escolas municipais de Ituiutaba-MG. E ainda como objetivos específicos analisar se o uso do computador contribui no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que o utilizam como recurso metodológico.

Como abordagem metodológica optamos pela pesquisa qualitativa/exploratória, que foi realizada em duas escolas que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Ituiutaba-MG. E como instrumentos de pesquisa utilizamos a observação e um questionário com o professor responsável na área de informática de cada escola.

Para tanto, embasamos teoricamente nos autores como Cox (2008), Moran (2013, 2008), Kenski (2003), Gontijo (2011), entre outros.

A história da informática

Atualmente a informática está presente em nossas vidas e utilizada diariamente em nossos afazeres, sejam eles pessoais ou profissionais tudo gira em torno da informática e das tecnologias.

No entanto, existe toda uma história para a informática estar tão desenvolvida e acessível.

Do mesmo modo como a educação no Brasil, a *informática na educação brasileira* também recebeu influência da educação de outras culturas. Na década de 80, chegou ao nosso país o movimento que denominou de Filosofia e Linguagem LOGO².

Segundo Brito e Purificação (s/d, p.52):

O primeiro movimento que teve grande repercussão no meio acadêmico, promovendo a produção de diversas pesquisas e o desenvolvimento de projetos em muitas escolas, foi o programa LOGO. Com ele, as questões pedagógicas de uso dos computadores encontraram eco em projetos que se estendem durante o ano letivo e eram respaldados por uma proposta pedagógica construcionista.

Sendo assim, através da LOGO, surgiu a proposta pedagógica de como seria aplicado o uso de computador para o processo de ensino.

² O LOGO é uma linguagem de programação simples para a produção de figuras e textos, através de uma tartaruga gráfica que responde aos comandos do usuário que proporcionam a criação das mais variadas figuras geométricas. O sistema traz uma inovação muito peculiar à faixa etária à qual é destinado: a Interação é um ingrediente extremamente salutar entre crianças e jovens quando o assunto é o processo de ensino e aprendizagem.

Visto que a informática é uma das áreas que mais importância ganhou na sociedade moderna, no nosso dia a dia, é relevante ser traçado o seu percurso histórico. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são à base de qualquer empresa/negócio ou até mesmo do saber base social de cada um.

O Windows 95, foi visto quase como que o primeiro sistema operativo que era intuitivo e de fácil utilização, pelo grande público. Até então, o computador não era algo que fosse propriamente para o orçamento e/ou entendimento das massas. Este tipo de sistema operativo veio a preencher a lacuna entre o consumidor em geral e o mundo das novas tecnologias, contribuindo para que o PC (Personal Computer) se tornasse apenas mais um eletrodoméstico, cada vez mais pequeno e avançado.

O certo é que as inovações tecnológicas não param de acontecer e o computador enraizou-se de tal forma, que são poucas as coisas que subsistem sem o seu uso. Tornou-se parte essencial na vida das sociedades, assim o crescimento populacional, a globalização e o desenvolvimento do capitalismo no século XX, sugerem novas necessidades no ser humano. A informática surge neste contexto em que havia a necessidade do homem registrar e manipular dados em grandes quantidades com precisão e rapidez.

Tecnologias voltadas para a educação

As tecnologias seguem em avanços constantes, com a integração dos tipos de dispositivos digitais como o aparelho celular, rádio, televisão digital, câmeras fotográficas com alto avanço e computadores como notebook, tablet entre outros aparelhos que são semelhantes ao computador conhecidos e utilizados por todos.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estão transformando a vida em sociedade, mudando os serviços e equipamentos usados em casas, nas indústrias, empresas, lojas, escritórios, bancos e hospitais. Ao discutir o assunto, é preciso lembrar a disparidade de condições entre as escolas do país, pois, enquanto algumas já trocam por tablets os notebooks com que os alunos acessam a internet, outras carecem de meios elementares, como espaço, mas fazem um trabalho digno nas condições em que atuam.

Nesse sentido, Moran (2008, p.90) afirma que “as tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação”.

O mundo atual traz uma nova concepção de sociedade sendo denominada de sociedade do conhecimento ou digital, pois através dos avanços tecnológicos várias informações são repassadas ao mesmo tempo com uma velocidade indescritível, esta nova sociedade vive atrelada ao mundo virtual sendo utilizada para o trabalho e construção de conhecimentos.

Nos últimos anos os avanços e transformações no mundo tecnológico são entendidos como uma nova forma de linguagem

na educação, a sociedade da era virtual é considerada como a sociedade da rede do conhecimento e da informação, a partir deste contexto há a necessidade do educador agregar em sua prática as novas tecnologias como ferramenta de contribuição no processo de ensino e aprendizagem, acompanhando a velocidade das transformações e a evolução dos modelos de aprendizagens.

Com o surgimento de novos meios tecnológicos estes recursos vêm contribuindo para a elaboração de aulas dinâmicas, tecnológicas, significativas e também é uma nova ferramenta metodológica na prática de ensino do professor, no processo educativo. De forma que desenvolva no laboratório aulas de acordo que o computador seja utilizado de maneira que os alunos se interessem e participem com espontaneidade.

As tecnologias como a internet e o computador são meios de comunicação, informação e expressão, e os educadores devem considerar essas funções, inclusive como forma de expressão entre eles e os alunos.

O uso das tecnologias é iminente e estão transformando as relações humanas em todas as suas dimensões: econômicas, sociais e no âmbito educacional não têm sido diferente. A apropriação desses meios de comunicação para a construção do conhecimento vem mobilizando os educadores no sentido da seleção e utilização mais adequada dessas novas tecnologias.

No sistema de ensino, a tecnologia assume uma função importante em termos de apoio pedagógico. Por isso, faz-se necessário analisar o potencial técnico que a sociedade atual oferece.

Segundo Brito e Purificação (s/d, p.44):

O uso de tecnologias na educação para o professor implica conhecer as potencialidades desses recursos

em relação ao ensino das diferentes disciplinas do currículo, bem como promover a aprendizagem de competências, procedimentos e atitudes por parte dos alunos para utilizarem as máquinas e o que elas têm a oferecer de recursos.

Sendo assim, a contribuição das tecnologias no processo de ensino aprendizagem, refletem na forma e na criação de grupos de estudos e pesquisa multidisciplinares, evidenciando a interface entre as tecnologias voltadas para a educação e seus usuários.

A utilização de tecnologia digital traz contribuições significativas para a educação e transforma as possibilidades de comunicação entre professores e alunos. O educador que for ensinar tecnologia digital deve ter uma formação especial. Além de saber como atuar nessa área, ele também precisa aprender como inovar nas aulas. É fundamental que o mesmo busque explicações, fundamentos teóricos para entender melhor seu próprio processo de aprendizagem e o de seus alunos.

Segundo Cox (2008, p.109):

A capacidade de intervenção dos agentes educacionais, em especial dos professores é indispensável para a execução e êxito do processo. No entanto, para intervir, o homem precisa dispor de conhecimentos e habilidades. Precisa conhecer, por exemplo, os objetos sobre os quais exercerá suas ações, como proceder para alcançar os objetivos que apresenta e quais as competências possivelmente indispensáveis à execução dos procedimentos necessários ao alcance das metas estabelecidas.

Assim, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda, pois sempre surgirão novos

recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem.

É possível perceber que os alunos têm acesso à internet fora da escola. Assim, a utilização do computador é mais dinâmico devido o prévio conhecimento do uso dessa ferramenta. Entretanto, alguns discentes podem fazer mau uso, desviando do que é proposto o que requer constante monitoramento para evitar acessos em páginas que não são permitidas ou que fogem do objetivo escolar.

Portanto, para que a aula seja proveitosa se faz necessário à formação continuada do professor para que esteja apto a ser orientador de seus alunos informando-os sobre como utilizar essas ferramentas tecnológicas de forma significativa.

O papel do professor é fundamental nos projetos de inovações, porque a qualidade de um ambiente tecnológico de ensino depende muito mais de como ele é explorado didaticamente, do que as suas características técnicas.

De acordo com Cox (2008, p.75):

O professor é peça-chave na estrutura de transformação da escola desencadeada pelos questionamentos levantados no estudo de inserção das máquinas de processar no ambiente escolar, pois é fomentador natural da mudança na prática educacional, principalmente, em virtude do seu papel mediador entre alunos e administradores.

Para atuar na nova sociedade se faz necessário o profissional da educação se informatizar buscar formação continuada, a fim de apreender novas habilidades para atuar, tornando se um profissional diferenciado, criativo, comprometido, flexível que fuja dos métodos tradicionais,

compreendendo as diferenças sociais e culturais. (GONTIJO, 2011).

Portanto, a utilização de tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar dos avanços e agregá-los em seu cotidiano de sala de aula.

A informática na educação e a questão do ensino e aprendizagem

A informática vem adquirindo cada vez mais relevância no cenário educacional. Sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social vem aumentando de forma rápida entre nós. Nesse sentido, a educação vem passando por mudanças estruturais e funcionais frente a essa nova tecnologia.

O principal objetivo, defendido hoje, ao adaptar a informática ao currículo escolar, está na utilização do computador como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados, além da função de preparar os alunos para uma sociedade informatizada.

Para que todos possam ter informações e utilizar-se de modo confortável as novas tecnologias, é preciso um grande esforço político. Como as tecnologias estão permanentemente em mudança, a aprendizagem contínua é consequência natural do momento social e tecnológico que vivemos.

Certamente, o papel do professor está mudando, seu maior desafio é reaprender a aprender. Compreender que não é mais a única fonte de informação, o transmissor do conhecimento,

aquele que ensina, mas aquele que faz aprender, tornando-se um mediador entre o conhecimento e a realidade, um especialista no processo de aprendizagem, em prol de uma educação que priorize não apenas o domínio dos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades, competências, inteligências, atitudes e valores.

Segundo Brito e Purificação (s/d, p.32):

Para que as tecnologias não se constituam apenas em uma novidade e não se prestem ao disfarce dos reais problemas existentes, julgamos conveniente que os professores compreendam e aceitem que neste início de século as mudanças nos proporcionam os instrumentos necessários para respondermos à exigência quantitativa e qualitativa de educação, que ela mesma provoca. O que precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las às nossas finalidades educacionais.

Portanto, além de toda a importância da utilização da informática como recurso de ensino, o educador deve aceitar as mudanças, compreendê-las para transmitir aos educandos de maneira com que eles se interesse cada vez mais pela modernidade.

A utilização das TICs no ambiente escolar contribui para essa mudança de paradigmas, sobretudo, para o aumento da motivação em aprender, pois as ferramentas de informática exercem verdadeiro encanto em nossos alunos. Se a tecnologia for utilizada de forma adequada, tem muito a nos oferecer, e a aprendizagem se tornará mais fácil e prazerosa.

A informática educacional aliada às práticas pedagógicas trabalha a leitura, a escrita, o raciocínio lógico, o cálculo mental ao mesmo tempo em que os alunos se familiarizam com os

programas, aplicativos e softwares, sendo possível a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades tecnológicas.

De acordo com Cox (2008, p.30):

A proposta de ensino da informática, em relação ao uso da informática, tem sua operacionalização, possivelmente, mais simples. A inserção de disciplinas sobre processamento de dados no currículo pode ser efetivada com a contratação de professores com formação em informática, construção de laboratório(s) com recursos computacionais, organização do horário de utilização desse(s) laboratório(s) e alocação de mais disciplinas no horário das turmas contempladas com o referido complemento curricular.

Para tanto, o educador deve ter uma formação adequada e específica para colaborar na construção do conhecimento com seus alunos, e o Laboratório de Informática deve estar equipado, com máquinas para todos os alunos e também é importante que tenha internet com velocidade boa para atender a quantidade de alunos.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa/exploratória em duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Ituiutaba-MG.

Utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados. O primeiro tratou-se da observação das aulas efetuadas pela professora responsável pela sala de informática.

O segundo instrumento de pesquisa foi um questionário realizado com essas mesmas professoras. Os questionários foram elaborados com questões objetivas que tiveram a finalidade de identificar o perfil do professor (idade, formação profissional especializada, experiência com ensino em informática, etc) que está atuando na sala de informática e também com questões subjetivas cujo propósito era de identificar as metodologias que os docentes utilizam na aula.

Análise de dados

Durante a realização da pesquisa nas duas escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG, sendo uma periférica e outra central, buscamos pesquisar e observar como se configura o trabalho realizado pelo professor responsável do laboratório de informática de cada instituição, levando assim à reflexão sobre nosso objeto de pesquisa na tentativa de compreender quais as concepções e as práticas educativas sobre o uso da informática dos professores que atuam neste espaço.

Optamos pelo sigilo dos pesquisados, assim, identificarmos as escolas, pelas nomenclaturas Escola A mais central, Professora A e Escola B, da periferia, Professora B.

A princípio observou o acolhimento das professoras em relação à chegada dos alunos na sala que fica instalado o laboratório de informática.

Os alunos da Escola A são recebidos de forma carinhosa e chegam sempre dispostos a usar a máquina. A professora da Escola B já conduz a recepção de forma direta ao começo da aula e os alunos chegam também com grande vontade de ter a aula no laboratório.

Em relação à observação dos laboratórios de informática sobre a disponibilidade dos recursos didáticos tecnológicos (computadores, internet) temos que o laboratório da Escola A possui 23 computadores, com a sala climatizada, sendo uma professora em cada turno que atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Todas as turmas usam o laboratório uma vez por semana, sendo aulas de 50 minutos. Os programas usados são Sistema Linux, Jogos da Escola, SmartKids, Escola Games, sendo todos jogos educativos que ajuda o aluno a fazer relação dos conteúdos da sala de aula com os conteúdos dos jogos na aula de informática. O laboratório é climatizado e todos os computadores funcionam com internet.

Na Escola B o laboratório tem 21 computadores. O uso deles normalmente é individual, somente quando a turma é com mais alunos que eles assentam em dupla. A sala é climatizada e os computadores todos funcionam, apenas a internet que não funciona em todos os computadores.

Os dados obtidos no questionário em se tratando da formação acadêmica têm que a Professora A tem curso superior

em Pedagogia e Pós Graduação Lato Senso em Educação Básica e de Jovens e Adultos e a Professora B tem curso de graduação em Letras.

Uma das indagações feitas as participantes foi sobre a formação inicial se houve alguma disciplina relacionada à área das Tecnologias da Informação e Comunicação no curso de graduação. Referente a essa pergunta, obtivemos como respostas que a Professora A “Sim, Informática Educacional, não Lembro o Nome da Disciplina” e a Professora B “Não”.

Como podemos observar entre as duas professoras responsáveis pelos laboratórios de informática somente uma, a Professora A teve durante a sua graduação, disciplina que abordava sobre o uso da informática na educação.

Em estudos teóricos realizados anteriormente, como o de Cox (2009), o autor aborda a importância de uma formação inicial que englobe o uso da informática na educação, de maneira que forme o professor para o uso das novas mídias digitais no contexto educacional, isto é, a proposta do ensino de informática, em relação ao uso da informática no ensino, tem sua operacionalização, possivelmente, mais simples.

A inserção de disciplinas sobre processamento de dados no currículo pode ser efetivada com a contratação de professores com formação em informática, construção de laboratórios com recursos computacionais, organização do horário e utilização desses laboratórios e alocação de mais disciplinas no horário das turmas contempladas com o referido curricular. (COX, 2009, p. 31).

Outro questionamento apontado foi sobre a formação continuada, se elas haviam feito cursos para atuar no laboratório de informática.

Segundo a Professora A: “Formação pela Superintendência Regional de Ensino, UAI TEC, UCA, UFU”. E a Professora B: “Fiz alguns cursos online como: Professorpontocom, Colaboração na Sala de Aula Digital, Informática Básica, Curso Linux”.

Moran (2001) ressalta que a formação teórica e pedagógica deve oportunizar uma vivência concreta no âmbito das tecnologias digitais, ou seja, uma formação que complementa a formação teórica e prática, onde se constrói pela vivência e não apenas pela consciência. Isto significa alicerçar a formação em uma postura pedagógica que dê sustentáculo a toda reflexão teórica e prática.

Outro ponto que buscamos compreender foi sobre a concepção da importância do uso de informática no processo ensino e aprendizagem dos educandos. Para a Professora A:

É importante, pois desperta a curiosidade, o aumento da criatividade, principalmente nos casos de utilização no auxílio á aprendizagem de crianças deficientes, até então realizada de uma forma não tão eficaz, uma ferramenta poderosa como auxílio no aprendizado, como por exemplo, a utilização de *softwares* educacionais (multimídia).

E para a Professora B: “Sim é importante, estamos numa era digital. É necessário agregar a aprendizagem à informática.”

Percebemos a partir das respostas das professoras que elas concebem a importância do uso da informática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos por estarmos em uma

sociedade tecnológica é necessário agregar a informática no contexto educacional e por ser uma ferramenta que desperta, curiosidade a criatividade autonomia do aluno.

Em educação, as tecnologias eletrônicas de comunicação funcionam como importantes auxiliares. Em verdade, elas já se ocupam de muitas funções educativas, a maioria delas fora dos sistemas regulares de ensino. As pessoas de todas as idades que têm acesso ao computador e á Internet utilizam esses recursos para se informar trocar ideias, discutir temas específicos, etc. Em dois mundos paralelos, na escola e em atividades informais com as novas tecnologias, o conhecimento é trabalhado, com fins e objetivos distintos. (KENSKI, 2003, p. 69).

Kenski (2003), ainda afirma que, para trabalhar em um Laboratório de Informática é necessário que se tenha um profissional com formação específica em tecnologias, que conceba a importância do uso do computador como ferramenta colaborativa no ensino do aluno.

Em relação a prática do uso do laboratório de informática, questionamos as professoras se houve avanço em relação à aprendizagem dos alunos depois de empregado o recurso na escola e de que forma.

Quanto a isso, obtivemos como respostas da Professora A “Sim, porque os alunos estão mais interessados e motivados e trabalhando de forma colaborativa uns com os outros”. Para a Professora B “Sim. Os conteúdos desenvolvidos com os alunos tornam-se mais significativos. O aluno torna-se também sujeito ativo da aprendizagem”.

Percebemos que as Professoras A e B destacam que os alunos ficam mais envolvidos e motivados nas aulas, por ser uma forma mais colaborativa e dinâmica e os conteúdos a serem ensinados se tornam mais atrativos e significativos, sendo assim, ressalta Moran (2007, p. 21)

a educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas.

Quando questionamos as professoras responsáveis pelos laboratórios sobre o quantitativo dos alunos por computador obtivemos como resposta pela Professora A que “Sim, nós temos praticamente um computador por aluno”. Para a Professora B “Há computadores suficientes. Nem sempre há uma conexão da internet com todos os computadores”.

Assim, as Professoras A e B apontam que o número de computadores são suficientes para atender os alunos e nas observações isto foi confirmado, os computadores estão em ótimo estado para uso. Sedo alguns de tela led e alguns de plasma. Sempre fazem manutenção nas máquinas. Um fator a se destacar é o depoimento da Professora B que a conexão dos computadores da Escola B nem sempre atende a demanda de conectividade para todos os computadores.

Moran (2013, p. 32) destaca

a importância de facilitar o acesso dos professores e dos alunos ao computador e à Internet. Procurar de todas as formas possíveis que todos possam ter o acesso mais fácil, frequente e personalizado possível às novas tecnologias. Ter salas de aula conectadas, salas ambiente para pesquisa, laboratórios bem

equipados. Facilitar que os professores possam ter seus próprios computadores. Facilitar que cada aluno possa ter um computador pessoal portátil.

Procuramos conhecer quais são as atividades desenvolvidas com os alunos no laboratório de informática e ao observarmos analisamos que nas escolas é usado um plano de aula para ser aplicado no laboratório, porém elas utilizam um só plano para todas as turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Percebemos que as professoras ensinam os alunos também a usarem o computador como fonte de pesquisa. Eles possuem grande valor educativo e alta capacidade de entretenimento. Também para reconhecer diferentes formas, letras, números e cores; trabalha memorização e concentração.

Através dos recursos tecnológicos, o professor e os alunos podem ter grande contribuição na criatividade, tornando o processo mais dinâmico, prazeroso e eficaz. Ajudando na coordenação motora dos alunos, ajudando eles a se concentrar, a aprenderem de maneira dinâmica, lúdica, prazerosa e ao mesmo tempo de forma significativa.

Considerações finais

Compreendemos que realizar esta pesquisa representou uma experiência muito importante para a formação acadêmica, visto que tivemos a oportunidade de aprofundar o conhecimento a cerca da informática no ambiente escolar, pois construímos uma base teórica sobre algo tão importante na educação atual.

Como afirma Moran (2013, p.19):

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos e currículos.

Percebemos a partir de nossos estudos teóricos que a inserção da informática no ensino deve ser estabelecida e inserida de forma significativa no campo educacional, a fim de educar os alunos de forma prazerosa, onde o ensino e aprendizagem se tornem algo agradável de fazer, mas para que isso ocorra se faz necessário que os professores que atuam neste espaço tenham formação adequada para ministrar e que os laboratórios sejam equipados para atender a demanda dos alunos.

A respeito das observações realizadas nas respectivas escolas referentes ao espaço do laboratório de informática, notamos que o espaço funciona de maneira educativa nas duas instituições, entretanto observamos que ainda é preciso melhorar a questão da conectividade da internet na Escola B.

Em relação às professoras pesquisadas, observamos que a formação inicial da Professora A teve uma disciplina voltada para o trabalho no laboratório e que a Professora B não teve nenhuma disciplina referente ao uso da informática na escola, e isto nos leva a reflexão que a formação inicial ainda existe lacunas sobre o uso da informática na educação, pois não tiveram a possibilidade de ter um conhecimento mais consistente e aprofundado sobre o uso da informática na escola que lhes ajudassem a compreender melhor essa prática como uma ferramenta de ensino. Mas vale ressaltar que mesmo com as limitações da formação inicial, elas concebem a importância da

informática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e que ambas procuram se aperfeiçoar nesse campo através de cursos de formação continuada.

Compreendemos que é de extrema importância ter um laboratório de informática no ambiente escolar, pois este espaço possibilita uma infinidade de formas de estudar e aprender de forma significativa, prazerosa, dinâmica e contribui com uma formação autônoma, crítica e reflexiva dos educandos sobre sua aprendizagem.

Referências

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Informática na Educação*. IBPEX, s/d.

COX, KeniaKodel. *Informática na Educação escolar*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

GONTIJO, Jezabel Machado. *Trajetórias de constituição do ser docente*. v.1, n.1. Revista Eape. Brasília, 2011.

KENSKI, Vânia Moreira. *As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente*. Campinas 2003.

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21º Ed.rev. atual. Campinas: Papirus, 2013.

AVERIGUANDO AS PERCEPÇÕES DOS PAIS DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITUIUTABA EM RELAÇÃO AO BULLYING

Tania Rezende Silvestre Cunha

Laura Diniz Almeida

Andréia Demétrio Jorge Moraes

Introdução:

O *Bullying* vem se disseminando rapidamente entre os alunos das escolas brasileiras, de forma quase epidêmica. É uma prática cada vez mais comum no interior de nossas instituições escolares. Para muitos professores é uma prática “normal” entre adolescente e que sempre fizeram parte do cotidiano escolar de todos nós.

O que as pesquisas realizadas por nós há mais de 5 anos em escolas no município de Ituiutaba/ MG nos mostram é que além de ignorar esses atos realizados pelos alunos no cotidiano escolar, os docentes desconsideram também que essas ações são maléficas e traumatizam o psiquismo de suas vítimas.

Segundo Fante (2012), o bullying provoca um conjunto de sinais e sintomas muito específicos, caracterizando uma nova síndrome, denominada pela autora de Síndrome de Maus –Tratos Repetitivos (SMAR).

Ao estudar e pesquisar sobre o fenômeno bullying percebemos que o fenômeno bullying estimula a delinquência e induz a outras formas de violência explícita, produzindo em larga escala cidadãos estressados, deprimidos, com baixa autoestima, baixa capacidade de auto aceitação, baixa resistência à frustração, reduzida capacidade de auto afirmação, além de propiciar o desenvolvimento de doenças psicossomáticas.

Tem como agravante, interferência drástica no processo de aprendizagem e de socialização, que estende suas consequências para o resto da vida, podendo chegar a um desfecho trágico.

O bullying é hoje, o principal inimigo a ser combatido nas escolas. É uma violência velada, uma manifestação considerada inocente, como uma “brincadeira da idade”, mas que tem poder destrutivo capaz de promover danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis às suas vítimas, atingindo milhares de alunos e usuários de nossas redes de ensino, devendo ser considerado tema de grande relevância na atualidade e de máxima preocupação por parte das autoridades competentes, afirma Fante (2012).

Ainda segundo a autora, as autoridades competentes tem que ser preocupar principalmente com as crianças e adolescentes que são vitimizadas ou estão envolvidas no comportamento bullying e são milhares em todo país, que além de sofrerem graves prejuízos no seu processo sócio educacional, têm o seu desenvolvimento psicológico e emocional comprometidos.

Para a autora, as crianças e os adolescentes que são vítimas dentro da escola sentem-se por um longo período de tempo, solitárias, isoladas, incompreendidas, indefesas, quase que inalcançáveis pelos procedimentos educacionais precursores da paz, como o amor, a aceitação, o afeto, o respeito, a tolerância, a amizade, a lealdade, o reconhecimento do direito de ser diferente,

o senso de proteção coletiva, a cidadania, conceitos sobre o bem comum, relações hierárquicas estimulantes da motivação e da auto superação, prerrogativas a que têm direito os alunos cidadãos, usuários de nossas escolas e que, em última estância, são nossos filhos e netos.

De acordo com Fante (2012), as crianças e adolescentes vitimizados pelo comportamento bullying sofrem terrivelmente ao longo dos anos, muitas vezes sob a vista de seus professores no ambiente escolar, nas salas de aula. Sofrem silenciosamente, de maneira cruel e velada, maus tratos, humilhação pública, rejeição social, gozações, perseguições, angústias, medos, desrespeito constante e repetitivo, quase sempre por serem diferentes em seu biótipo.

O bullying é um fenômeno comportamental que vitimiza a criança e o adolescente, tornando-o refém de uma ansiedade flutuante e circulante que interfere em todos os processos de aprendizagem desse aluno, pela excessiva mobilização psíquica de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida. O trágico é que as vítimas desse fenômeno são feridas na área mais preciosa, íntima e inviolável do ser, a sua alma, sem levarmos em conta as consequências, que não serão poucas, para os agressores e espectadores. Esclarece Fante (2012).

A autora ainda afirma que a diminuição da ocorrência desse fenômeno e de suas consequências nefastas envolve todos os membros ligados ao processo educativo, direção, coordenações, educadores, administração, zeladoria, merendeiras, familiares dos envolvidos e toda a sociedade.

Acreditamos, portanto, que buscar soluções para a violência entre escolares desconsiderando a relevância do fenômeno bullying, seria o mesmo que tratar superficialmente o assunto.

O mundo passou a olhar para a problemática do *bullying* com mais preocupação a partir da tragédia de Columbine nos Estados Unidos, onde dois adolescentes de 15 anos entraram em uma escola secundária e mataram a tiros treze alunos e em seguida se suicidaram. A investigação concluiu que os dois alunos eram vítimas de *bullying* nessa escola. A partir de então, os Estados Unidos mantém uma rigorosa política anti *bullying*.

Os objetivos dessa pesquisa foram investigar analisar e compreender como os PAIS dos alunos do ensino fundamental I do turno vespertino da maior escola pública municipal da cidade de Ituiutaba, percebiam a prática do bullying e fornecer dados, tanto para a escola quanto para o poder público municipal para uma maior intervenção, da equipe gestora, da comunidade escolar, e do poder público, no sentido de ajudar a escola a diminuir estas situações. Através de um questionário com oito questões fechadas e duas questões abertas que foram respondidas individualmente pelos PAIS da referida escola obtivemos os dados que necessitamos. Descreveremos a seguir o que a pesquisa nos revelou.

Achados da pesquisa:

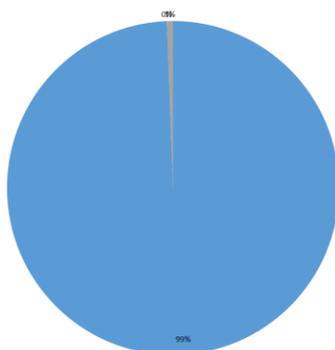
Foi realizado com os pais dos 1200 alunos do ensino fundamental I do turno vespertino da Maior escola da rede municipal de ensino da cidade de Ituiutaba situada no Pontal do Triângulo Mineiro um questionário com 12 perguntas. Durante vários dias a aluna bolsista do programa institucional de bolsas de iniciação científica PIBIC, que visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a

estudantes de graduação integrados na pesquisa científica, abordava os pais na entrada e na saída da referida escola e assim obteve a colaboração de 14% dos pais, portanto, participaram da pesquisa 170 pais. Cada pergunta teve seus dados tabulados e analisados, como descreveremos a seguir.

1. *Você sabe o que bullying?* () sim () não. Essa foi a primeira pergunta a ser respondida pelos pais.

1- voce sabe o que é bullying?

■ sim ■ não ■ não respondeu

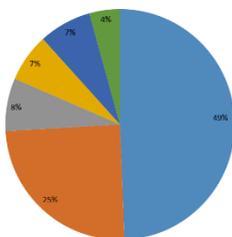


Dos 170 pais pesquisados 99 % dos que responderam ao questionário disseram saber o que é bullying. Entretanto, 1% não quiseram responder esse questionamento, o que nos dá a entender que realmente não sabiam do que se tratava.

2. Na segunda questão foi pedido aos pais que marcassem quais das afirmações abaixo conceitua o bullying. Poderia ser marcada quantas alternativas preferissem.

Para você qual e afirmações conceitua o bullying:

- Desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão.
- Uma reação ao comportamento agressivo provocado inicialmente por outra pessoa.
- Conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro (s).
- Comportamento agressivo que visa prejudicar, ferir ou magoar alguém apenas como um meio de atingir outro objetivo, sendo, portanto, diferente de uma provocação.
- Comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que distarçam o propósito de maltratar e intimidar.
- Fofocas, beijos maliciosos, comentários bônicos, etc.

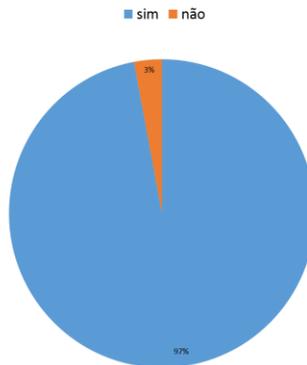


Analisando os dados percebemos que 49% dos pais acreditam que o bullying, são atos conscientes e deliberados de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão, enquanto 25% acreditam que o bullying seja uma reação ao comportamento agressivo provocado inicialmente por outra pessoa. Para 21% dos pais, sendo 7% para cada item acreditam que o bullying seja um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro (s), ou um comportamento agressivo que visa prejudicar, ferir ou magoar alguém apenas como um meio de atingir outro objetivo, sendo, portanto, diferente de uma provocação ou ainda um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais

frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. Apenas 4% dos pais que participaram da pesquisa acreditam que o que caracteriza o bullying são fofocas, boatos maliciosos ou comentários irônicos.

3. Na terceira questão perguntamos:

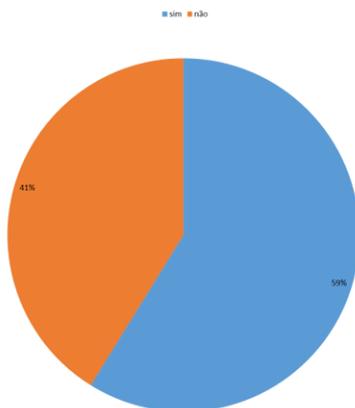
você acredita que na escola em que seu filho estuda existe entre os alunos a prática do bullying?



A grande maioria, ou seja 97% dos pais acreditam que a prática do bullying existe na escola, enquanto apenas 3% responderam que não. Este dado é bastante preocupante, pois eles sabem o que é o bullying, sabem que são atitudes que agride a outra pessoa deliberadamente com a intenção de machucar e acreditam que isso ocorre na escola. Alguns pais escreveram no questionário que em todas as escolas tem bullying, como se fosse algo normal e sem grandes preocupações.

4. Indagamos então se os filhos já havia relatado aos pais atos de bullying na escola. Vejam a respostas dos pais pesquisados no gráfico abaixo:

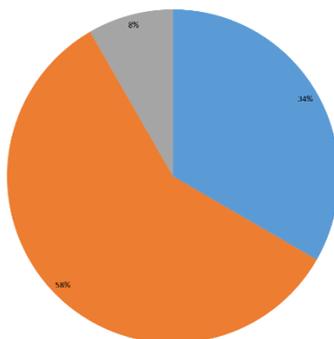
Seu filho já te relatou atos de bullying na escola?



Se sim em que lugar?

Local?

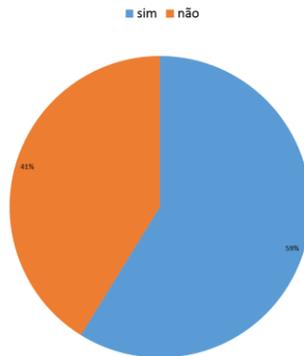
■ na sala de aula ■ no recreio ■ outro



Ao analisarmos os dados acima percebemos que nem sempre a vítima tem coragem de contar ou pedir ajuda aos pais. Na maioria das vezes quem sofre o bullying se cala, por medo de represálias ou por achar merecedor dos ataques. 59% dos pais entrevistados disseram já ter escutado dos seus filhos que esses já sofreram estas agressões na escola e apontaram que o recreio é o lugar onde a violência emocional mais acontece no interior da escola. Essa resposta não nos permite saber quantos de fato sofrem com o bullying na escola, mas quantos pedem ajuda para os pais. Os outros espaços citados pelos pais onde acontece a prática do bullying no interior da escola foram a quadra de esporte da escola nas aulas de educação física. Os locais onde a prática do bullying mais acontece segundo os pais nos mostra que a maioria dos episódios ocorrerem em espaços escolares sem a presença de adultos, pois acontece no recreio e na quadra da escola. Entretanto 33% dos alunos ou seja uma porcentagem significativa de discentes já relataram aos familiares que o bullying acontece em sala de aula.

5. A próxima pergunta foi: *A violência emocional que acontece de forma sutil é mais difícil de ser percebida. Essa violência já aconteceu com seu filho?*

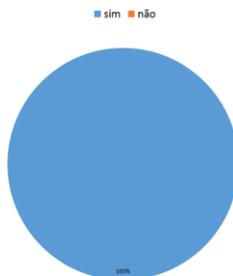
Você já percebeu se seu filho sofre bullying na escola ?



O gráfico acima reforça a questão anterior, pois, a mesma quantidade de pais que disseram que os filhos relataram sofrerem bullying na escola, disseram que haviam percebido que seus filhos estavam sofrendo bullying na escola.

- 6- Nessa questão, perguntamos aos pais se eles acreditam que a prática do bullying pode causar prejuízo emocional e sofrimento aos filhos que foram vítimas dessa prática tão cruel.

Você acredita que a prática do bullying pode causar prejuízo emocional e sofrimento às vítimas?

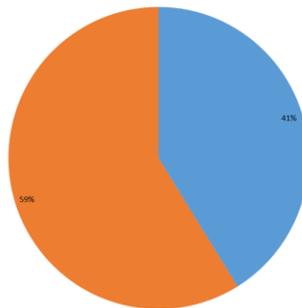


Os pais foram unânimes em afirmaram que acreditam sim que a prática corrente do bullying no ambiente escolar causam sofrimento às vítimas.

7- Ao serem questionados se como responsável ou como pais dos discentes se sentiam preparados para lidar com possíveis situações de bullying que viessem a sofrer na escola, 59% disseram não estar preparados para enfrentarem esse problema que é tão presente no âmbito escolar.

você se sente preparado para lidar com possível situação de bullying que seu filho possa sofrer na escola?

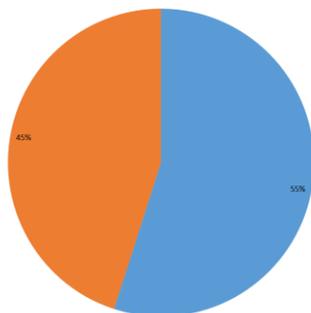
■ sim ■ não



8- A próxima pergunta feita aos pais foi: *A escola tem projetos pedagógicos, como seminários, palestras, etc. que tratam sobre o tema bullying?*

A escola tem projetos pedagógicos que tratam sobre o tema bullying?

■ sim ■ não

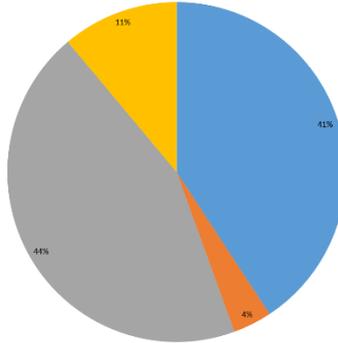


Ao analisarmos as respostas dos pais percebemos que não há uma conclusão hegemônica na resposta, 55% dos pais responderam que sim, a escola tem atividades internas com objetivo de combater o bullying. Entretanto, uma grande porcentagem ou seja 45% demonstraram não saber dessas atividades.

- 9 A outra pergunta importante que fizemos aos pais foi: *Como pai ou responsável, você trabalha a auto-estima com seus filhos? De que forma?* Vejam as respostas representadas:

De que forma?

■ Conversando amigavelmente em casa ■ Elogiando sempre ■ Se interessado sobre os assuntos da criança. ■ De outra forma

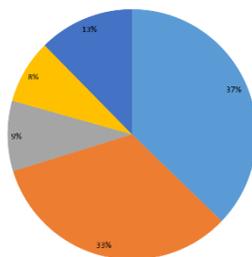


A maioria dos pais que participaram da pesquisa respondendo o questionário, disseram que trabalhavam a auto estima de seus filhos, ou seja, 76% afirmaram ter essa preocupação. Ao serem questionados de que forma faziam isso disseram que conversavam amigavelmente em casa com eles, enquanto 44% disseram que trabalhavam a auto estima dos filhos se interessando sobre os assuntos deles, e 11% disseram que trabalhavam a auto estima dos filhos de outras formas, mas não especificaram quais.

- 10 Questionamos então, quais são os motivos que dificultam a identificação das situações de Bullying ocorridas com seus filhos na escola.

Quais são os motivos que dificultam a indentificação do bullying?

- Falta de conhecimento sobre o assunto e o problema em questão.
- Ausência de adultos por perto quando ocorre o ataque agressivo.
- Acreditar que os adolescentes devem resolver por si mesmos os seus problemas.
- Dificuldade em agir com determinação e firmeza frente aos conflitos dos adolescentes.
- Por acreditar que o Bullying é uma brincadeira própria da idade.

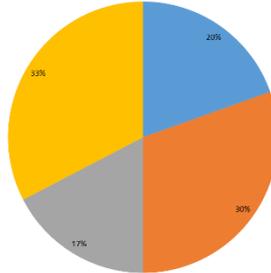


Uma grande parte dos pais pesquisados disseram que a falta de conhecimento sobre o assunto e a ausência de adultos por perto, quando os ataques agressivos acontecem contribuem para a não identificação do bullying.

- 11 Pedimos aos pais que nos dissessem que atitudes eles tomariam ao perceberem que seus filhos estão sendo vítimas de bullying na escola.

Qual atitude deve ser tomada?

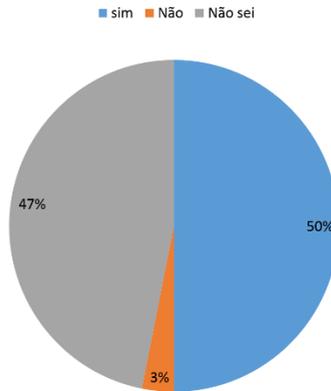
- Não dar atenção ao fato, pois, assim será esquecido.
- saber dos filhos (as) quais agressões sofreram já sofreram na escola
- Observar o comportamento e o estado emocional da criança.
- Pedir ajuda à direção da escola para que tomem as devidas providencias.



Uma grande parte dos pais, ou seja, 33% disseram que pediriam ajuda à escola para que tomem as providências cabíveis, delegando à instituição escolar a solução do problema, enquanto 30% disseram que procurariam saber do filho quais as agressões que sofreram.

- 12 Ao serem questionados se no regimento da escola tem algum artigo que prevê penalidades para os atos de bullying, 47% dos pais disseram não saber, enquanto 50% disseram que sim.

O regimento da escola prevê penalidades para atos de bullying?



Conclusões

Alguns pais escreveram no questionário que em todas as escolas tem bullying, como se fosse algo normal e sem grandes preocupações.

Os locais onde a prática do bullying mais acontece segundo os pais, nos mostra que a maioria dos episódios ocorrem em espaços escolares sem a presença de adultos, pois acontece no recreio e na quadra da escola. Entretanto 33% dos alunos ou seja uma porcentagem significativa de discentes já relataram aos familiares que o bullying acontece em sala de aula. Os outros espaços citados pelos pais onde acontece a prática do bullying no interior da escola foram a quadra de esporte da escola nas aulas de educação física.

A mesma quantidade de pais que disseram que os filhos relataram sofrerem bullying na escola, disseram que haviam

percebido que seus filhos estavam sofrendo bullying na escola. Apesar de terem percebido a prática do bullying existente no interior da escola nada fizeram.

Disseram ainda não estar preparados para enfrentarem esse problema que é tão presente no âmbito escolar.

Metade dos pais pesquisados disseram ter conhecimento das atividades internas realizadas na escola com objetivo de combater o bullying. Entretanto, uma grande porcentagem ou seja 45% demonstraram não saber dessas atividades. Esse é um dado que nos assustou, visto que, desde 2011 existem projetos na escola em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais / UEMG- Unidade Ituiutaba, de combate ao bullying.

A escola já realizou em 3 anos consecutivos passeatas contra o bullying, onde participaram docentes, equipe gestora (direção, vice-direção, supervisores) e os 1200 alunos do turno matutino, com o objetivo de chamar a atenção da comunidade Ituiutabana para um assunto tão importante quanto o bullying nas escolas.

Uma grande parte dos pais pesquisados disseram que a falta de conhecimento sobre o assunto e a ausência de adultos por perto, quando os ataques agressivos acontecem contribuem para a não identificação do bullying.

Ao serem questionados se no regimento da escola tem algum artigo que prevê penalidades para os atos de bullying, 47% dos pais disseram não saber, enquanto 50% disseram que sim. Percebemos, portanto, que o regimento ainda é um documento desconhecido pelos pais.

Ao realizarmos essa pesquisa percebemos que o bullying ainda é um grande desafio a ser enfrentado nas escolas brasileiras. Os pais podem ser um grande aliado nesse enfrentamento. O

conhecimento e a conscientização são as armas mais poderosas no combate à violência emocional no ambiente escolar.

Referências

- ABREU P, LIMA D, KOHLRAUSCH E, SOARES F. *Comportamento suicida: fatores de risco e intervenções preventivas*. Rev. Eletr. Enf. 2010;12(1):195-200. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v12/n1/v12n1a24.htm>>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui...> Acesso em: 21 agosto de 2017.
- LEÃO, L.G.R. *O fenômeno bullying no ambiente escolar*. Rev.FACEVV. 2010. n. 4, pp.119-135.Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/O%20FEN%20C3%94ME%20NO%20BULLYING%20O%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf>> acessado em: 22 de setembro de 2017.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: OMS; 2002.
- _____. *Código Penal Brasileiro*. 1984. Disponível em: http://www.xmarks.com/site/www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm acessado em: 02/04/2014.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*. Lei Federal nº8. 069, de 13 de julho de 1990.

RUSCH, S.G. de S.; e MAIA, D. da S. *Trabalho Grupal com Meninas Contra o Bullying: Relato de Experiência*. Rev.Psicologia.PT. 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0582.pdf>>. Acessado em: 22 de setembro de 2017

VALENTE, L. *Bullying também pode ocorrer no ambiente de trabalho*. 2010. disponível em: <<http://www.scrittaonline.com.br/artigos/bullying-tambem-pode-ocorrer-no-ambiente-de-trabalho>>. Acesso em: 20 de setembro de 2017.

CONCORDATA CELEBRADA ENTRE A REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SANTA SÉ: UMA AFRONTA À CONSTITUCIONALIDADE E AO ESTADO LAICO?

Natália Vilela Vono

Introdução

O presente trabalho visa abordar a constitucionalidade da concordata celebrada entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, no que tange ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. O objetivo é analisar se tal concordata possui respaldo no ordenamento jurídico brasileiro.

Em um primeiro momento, é de fundamental importância apresentar o surgimento e o desenvolvimento da Igreja Católica Apostólica Romana no mundo e sua influência no Brasil. Com efeito, analisar-se-ão as Cartas Constitucionais, desde o Império até a Constituição de 1988, no que se refere à presença da Igreja no meio político e na ocasião da separação entre Estado e Igreja, com a proclamação da República.

Em um segundo momento, o foco da análise estará concentrado na concordata, sendo o instrumento correto para celebração de tratados entre Estados e a Igreja Católica, no mecanismo de inserção dos tratados internacionais no ordenamento jurídico interno e, ainda, na controvérsia existente entre as emendas e reservas feitas pelo Congresso Nacional. Ademais, não sem menos importância, será abordada a discussão que reside entre a personalidade jurídica de Direito Internacional

da Santa Sé ou do Vaticano; se as Concordatas celebradas pela Santa Sé possuem validade.

Por fim, analisando o mérito do presente trabalho, se a concordata assinada entre o Brasil e a Igreja Católica está em conformidade com o ordenamento jurídico brasileiro; se ocorre alguma inconstitucionalidade, principalmente em relação ao princípio da laicidade estatal e quais seriam os artigos da Concordata passíveis de desrespeito à Constituição.

Para a elaboração do presente trabalho, será utilizado o método dedutivo, valendo-se, principalmente, de pesquisas bibliográficas, legislação, doutrina, artigos e periódicos.

Histórico do Estado do Vaticano

Primeiramente, é importante saber que o Vaticano foi concebido como um Estado da Igreja Católica, sendo oportuno abordar seu nascimento, sua influência ao longo das civilizações, até os nossos dias.

O Estado do Vaticano surgiu em um contexto que era necessário uma hierarquização e integração dos povos que foram conquistados durante a política expansionista de Alexandre Magno (336-323 a.C). Era preciso revestir os chefes políticos como se fossem divindades, para serem adorados por toda a sociedade. Para isso era necessário uma justificativa religiosa, um fundamento que pudesse explicar o porquê dos mesmos serem os representantes de Deus na terra. Tal concepção foi assimilada pela civilização romana, através de um processo de conquistas territoriais, que fez com que Roma se tornasse senhora do Mediterrâneo.

Nestas circunstâncias, se inicia o nascimento do Cristianismo que prometia a salvação a qualquer povo, de qualquer raça, nacionalidade, não apenas aos de raízes judaicas. Surge com o Cristianismo a doutrina cristã que pregava a caridade e o amor ao próximo e a idéia de eternidade celestial de paraíso, contrastando com o materialismo. Essa nova concepção atraiu vários seguidores, desde os escravos até os ricos cidadãos do Império, se tornando uma força política crescente, a partir do Baixo Império Romano, em meados do século III.

[...] Ao mesmo tempo, cada vez mais pessoas se convertiam ao Cristianismo, especialmente pobres e escravos, que se voltavam para a Igreja por acreditarem na promessa de vida eterna no Paraíso. O poder do cristianismo não podia mais ser ignorado. A partir do momento em que os cidadãos ricos do Império Romano se converteram à nova religião, a doutrina, que pregava a igualdade e a liberdade, deixava de representar um perigo social. [...]Barbeiro et e al (2005).

Nesse contexto, a Igreja Católica passou a ter um aspecto assistencial, substituindo as funções do Estado perante o povo, no sentido de fornecer um mínimo existencial: como auxílio médico, escolas, esmola, tribunais, entre outros. Com isso a Igreja foi se tornando popular perante o povo e começou a exercer uma grande influência, incorporando costumes, ritos e simbologias. Essa influência chegou ao ponto dos Reis Germânicos necessitarem de uma aceitação da comunidade cristianizada que viviam nas terras por eles ocupadas.

Durante a Idade Antiga, um dos momentos mais importantes para a Igreja Católica, foi a fundação do Estado Pontifício, que se deve à Pepino, o Breve (751-768 d.C). Pepino

concedeu à Igreja as terras da atual Itália central, incluindo Roma. Filho de Pepino e seu sucessor, Carlos Magno (768-814 d.C), acreditava que a forma de impor uma única crença e consequentemente uma homogeneidade, uma linguagem comum entre os povos, era por meio da Igreja. Por isso, o Imperador fortaleceu e ampliou o poder eclesiástico, que foi de grande valia para a Igreja, pois fez com que a população passasse a pagar dízimos ao clero. O próprio, Carlos Magno, fez vastas doações de terra, aumentando consideravelmente o patrimônio territorial da Igreja. Tal união entre os Imperadores e a Igreja, a partir do século IX, fez com que ela se tornasse a única instituição presente em todo o território ocidental.

A partir do século IX, a Igreja recuperava a sua força: era, novamente, a única entidade comum a todo o território ocidental – pelo latim; pelo domínio da escrita; pela Justiça; pelo dízimo; pelas festas que, mesmo cristianizadas, continuavam a regular o calendário agrícola neste mundo ruralizado que acaba de mergulhar no feudalismo. Barbosa (1997).

Começava em meados do século IX o feudalismo, na Alta Idade Média, período importante para a Igreja, pois os senhores feudais ganharam maior autonomia e com isso auxiliavam à Igreja, com a doação de dízimos e a construção de Igrejas dentro dos feudos. Com isso, o feudalismo consolidou tanto os senhores feudais como o poder universal da Igreja. Dessa forma, a partir do século IX, a Igreja tornou-se a única entidade presente em todo o território.

Em 1095, a Igreja começou a romper com a estrutura do feudalismo, interessada em promover uma guerra santa, As Cruzadas, que foi idealizada pelo Papa Urbano II (1089-1099). A

Igreja passou, então, a convocar os fiéis para a guerra, nominada como Santa.

No começo do século XIX, os Estados Pontifícios se estendiam por mais de 40.000 (quarenta mil) quilômetros quadrados, com uma população perto de três milhões de habitantes, entretanto, a Itália, durante o processo de unificação, absorve os Estados Pontifícios.

O Rei Vitor Emanuel II, juntamente com as suas tropas, ingressam em Roma e incorporam a cidade em 1870, o Rei oferece ao Papa Pio IX, o cargo de Chefe do Estado do Vaticano, que na época era um bairro de Roma, aonde se situava a Igreja, mais uma indenização. O Papa não aceita e surge um conflito, uma vez que proíbe os italianos de votarem nas eleições do novo Reino e se declara um prisioneiro do poder laico. Este conflito entre o Papa e o Rei, ou entre a Igreja e o Estado é a chamada Questão Romana, que tem fim em 1929, com a assinatura do Tratado de Latrão, o mais importante tratado assinado pela Igreja Católica.

O Tratado de Latrão é uma concordata celebrada entre a Itália e a Santa Sé, relativa ao Estatuto da Igreja Católica no Reino Italiano, que estabelecia um acordo para a constituição de um novo Estado Pontifício, nascendo a cidade do Vaticano. Além da criação do novo Estado, o Papa recebia uma indenização pelas perdas territoriais e ficava estabelecido o ensino religioso obrigatório nas escolas italianas, proibindo-se a admissão em cargos públicos de padres que abandonassem a batina. Segundo Braik (2008),

[...] Conhecido como Questão Romana, o conflito entre o Estado e a Igreja na Itália só foi solucionado em 1929 com a assinatura do Tratado de Latrão, entre

o papa Pio IX e o ditador fascista Benito Mussolini, que, necessitando do apoio papal, abriu espaço para a conciliação. Pela concordata, foi criado o Estado do Vaticano, dirigido pelo papa, e a religião católica tornou-se oficial no Estado Italiano. [...]

O tratado referente à constituição da Cidade do Vaticano, firmado no Palácio de Latrão, em 11 de fevereiro de 1929 e ratificado em 7 de junho do mesmo ano, é indiscutivelmente um acordo com efeito internacional que reconhece a Santa Sé como Pessoa Jurídica de Direito Internacional.

O Estado do Vaticano possui uma área de 0,44 quilômetros quadrados, situado no meio da capital italiana, Roma, sendo o menor país do mundo, tanto em área geográfica, quanto em população. Possui uma população de pouco mais de 800 habitantes. É um Estado eclesiástico governado pelo Bispo de Roma, o Papa.

Dessa forma, o Estado do Vaticano, possui território, poder soberano, mas não possui pessoas que nascem na Cidade do Vaticano. As pessoas que ali residem de forma permanente, como os Cardeais que laboram no Vaticano ou em Roma são considerados nacionais, tanto é verdade, que quando perdem as suas funções que exerciam no Vaticano, perdem também a sua nacionalidade. Fica a indagação se o Vaticano seria realmente um Estado.

Para se caracterizar um Estado soberano se faz necessário: território, povo e poder soberano.

O Estado sujeito de DI é aquele que reúne três elementos indispensáveis para a sua formação: população (composta por nacionais e estrangeiros), território (ele não precisa ser completamente

definido, sendo que a ONU tem admitido Estados com questões de fronteira, por exemplo, Israel) e governo (deve ser efetivo e estável). Todavia, o Estado pessoa internacional plena é aquele que possui soberania. Mello(2005).

Por este motivo, que alguns doutrinadores como Celso Duvivier Albuquerque Mello considera a Santa Sé como uma Pessoa Jurídica de Direito Internacional, já José Francisco Rezek, equipara a Santa Sé aos Estados soberanos.

O importante é que a Santa Sé no plano internacional é considerada Pessoa Jurídica de Direito Internacional pelos Estados Estrangeiros, tanto que recebe e envia agentes diplomáticos e assina tratados. Ela é membro de Organizações Internacionais e goza de imunidade de jurisdição diante dos Tribunais Internacionais.

Vale lembrar, que o Tratado de Latrão reconhece à Santa Sé a soberania no domínio internacional e não ao Estado do Vaticano. Sendo assim, quem detém a personalidade internacional é a Santa Sé. O Estado do Vaticano não possui Personalidade Jurídica de Direito Internacional.

Com a assinatura do Tratado de Latrão houve uma união entre o Estado da Itália e a Igreja. Em 27 de maio de 1929 foi criada a lei de nº 810 dizendo que: “A Itália reconhece e reafirma o princípio [...], segundo o qual a religião Católica Apostólica Romana é a única religião de Estado”. Este entendimento foi consolidado mais tarde pela Constituição da República Italiana em 1947.

Por muito tempo se manteve inalterado esse pensamento, até sua revisão ocorrida com a lei nº 121, de 25 de março de 1985, que declarou não ser mais considerado o princípio de que a

religião Católica é a única religião do Estado Italiano, ocorrendo assim a total separação entre Igreja e o Estado Italiano.

No Brasil o Estado e a Igreja estiveram sempre ligados, desde a colonização, tanto que os jesuítas exerceram grande influência na colonização do Brasil. Eles eram os responsáveis por ensinar os indígenas a ler e escrever, catequizando-os no catolicismo. Por esse motivo que a nossa primeira Carta Política, a Constituição de 1824, estabelecia a união entre Igreja Católica e o Estado, como sendo esta uma das bases de apoio ao Império. Dessa forma, a Igreja desfrutava de importantes privilégios, como o alto clero ocupando lugar de destaque na sociedade, gerando, então limitações ao progresso de novas religiões. No entanto, no fim do século XIX a ideia de separação entre Estado e Igreja se expandiu na Europa. Na mesma época surgiu um atrito entre os membros da Igreja Católica e membros do governo imperial, motivado pela publicação da Bula *Syllabus*, que proibia a permanência de membros da Maçonaria dentro dos quadros da Igreja.

Nesse diapasão, a ideia de separação entre Igreja e o Estado começou a tomar força política no país, contando com o apoio de republicanos e monarcas, assim, com a proclamação da República em 1889, essa ideia tomou expressão normativa.

Por meio do Decreto n° 119-A, de 7 de janeiro de 1890, ocorreu a separação do Estado Brasileiro e a Igreja Católica, consolidado pela Constituição de 1891. Nas palavras de Pedro Lenza: “Não há mais religião oficial no Brasil, nos termos do que já havia sido estabelecido pelo Decreto n. 119-A, de 07.01.1890, constitucionaliza-se como sendo um país leigo, laico ou não confessional”.

“Em um estado secular, além de ausência de uma religião oficial, deve haver uma completa separação entre Estado e Igreja, transportando-se o exercício do poder político para uma base não religiosa”.

Os principais efeitos foram: que os cemitérios que antes eram controlados pela Igreja passaram a ser responsabilidade das Prefeituras; não existia mais o efeito civil do casamento ocorrido nas Igrejas; passou-se a proibir o ensino religioso nas escolas públicas e acabou também com o padroado, que consistia no direito do Imperador nomear Bispos. Ainda, a referência a qualquer religião ou até mesmo a Deus não estava mais presente na Carta Maior, nem mesmo no Preâmbulo.

Ao longo do tempo, no decorrer das Constituições, a primeira mudança foi a promulgação da Constituição de 1934, abalando os ideais do liberalismo econômico e da democracia liberal da Constituição de 1891. Manteve-se intacta a separação entre o Estado e a Igreja, mas o casamento religioso passou a ter efeitos civis, as escolas públicas voltaram a ter o ensino religioso, agora facultativo e, no preâmbulo da Carta, se fez referências a Deus.

Contudo, a Constituição de 1934 vigeu por um período curto de tempo, em virtude do golpe de 1937, onde Getúlio Vargas influenciado por ideais autoritários e fascistas instalou a ditadura e outorgou a Constituição de 1937. Esta manteve a separação entre Estado e Igreja, mas não se fez mais referencia a Deus no preâmbulo.

Em virtude de uma crise política, Vargas assinou o Ato Adicional em 1945, convocando eleições presidenciais; em 1946 foi promulgada a nova Constituição que redemocratizava o país,

acabando com o totalitarismo que vigia desde 1930. Voltou a se fazer referência à Deus no preâmbulo da Carta Maior.

Em 1964 ocorre o golpe militar e são baixados vários Atos Institucionais que restringiam a democracia. Assim a Constituição de 1964 foi suplantada pelo Golpe Militar. Embora existisse, o país passou a ser governado pelos Atos Institucionais.

Em seguida se fez presente a Emenda Constitucional nº 1, que pode ser considerada como um novo poder constituinte originário, que impôs a utilização dos Atos Institucionais.

Após quase 20 anos de Regime Autoritário no país foram surgindo movimentos que buscavam a redemocratização, como as “Diretas Já”. Em 1985, José Sarney, então Vice-Presidente, em razão da morte de Tancredo Neves, assume a presidência, sendo o primeiro governo civil após o Golpe Militar de 1964, trazendo consigo o compromisso de uma nova Constituição.

Nas palavras do Deputado Ulysses Guimarães, a “Constituição Cidadã”, pois foi consagrada a ampla participação popular durante a sua elaboração e a constante busca de efetivação da cidadania.

Assim, em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que como todas as outras a partir de 1891, contém a separação entre Estado e Igreja, consagrando em seu texto que o Brasil é um país laico.

No preâmbulo da Constituição se faz referência à Deus, invocando a sua proteção, mas sem nenhuma relação com qualquer Igreja ou seita religiosa. Tal referência, menção a Deus, significa que o Estado brasileiro não é um Estado ateu, ou contrário a qualquer tipo de religião, mas sim um Estado monoteísta que acredita na existência de um Deus.

Tratados – Concordata

Os Tratados Internacionais são o principal objeto de estudo do Direito Internacional. Nas palavras do Jurista José Francisco Rezek: “Tratado é todo acordo formal concluído entre sujeitos de Direito Internacional Público e destinado a produzir efeitos jurídicos”. De forma simples, o tratado é o acordo internacional celebrado entre Estados, regido pelo Direito Internacional. Possui várias denominações terminológicas, entre eles: Convenções, Declarações, Pactos, Acordos e a Concordata. Conceito de concordata para Pereira (2007):

Exige especificação de parte signatária e de conteúdo. Uma das partes deverá ser necessariamente a Santa Sé. O conteúdo deverá restringir-se à temática católica. E o tratado será assinado pelo Papa, que toma para si o exercício dos três Poderes dentro do Estado do Vaticano.

Dessa maneira, a concordata é uma convenção ou acordo entre o poder temporal, político e o poder espiritual, religioso, acerca de assuntos religiosos de uma nação. Sendo o instrumento utilizado pela Santa Sé para celebrar tratados internacionais com Estados ou Organismos Internacionais.

A Santa Sé possui capacidade para celebrar tratados internacionais, que é uma das condições de validade dos tratados, além da habilitação dos agentes signatários, do objeto lícito e possível, do mútuo consentimento e a capacidade das partes, que é a faculdade jurídica para celebrar tratados.

Portanto, a concordata é um instrumento para a celebração de tratados bilaterais em que uma das partes é a Santa Sé, esta, só poderá celebrar tratados com Estados da sociedade internacional

por meio da concordata, que seja relativo à relações entre a Igreja Católica e o Estado co-pactuante. Entretanto, não é o único instrumento convencional celebrado pela Santa Sé nas suas relações exteriores, como por exemplo, o já citado Tratado de Latrão, em 1929.

Hoje no Brasil, o Presidente da República é o único que possui competência para celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional, como bem assinala a Constituição de 1988, no seu artigo 84, VII, que pode ser delegado ao Ministro das Relações Exteriores. Assim, este, igualmente, pode firmar tratados em nome da República Federativa do Brasil ou ainda tem o poder de indicar uma pessoa para representar o país, o chamado plenipotenciário, que deve ser posteriormente aprovado pelo Presidente.

Somente a partir da publicação do decreto executivo ou presidencial que o tratado passa a produzir efeitos jurídicos, mas antes se faz necessário a aprovação pelo Congresso Nacional, sendo o responsável por aprovar ou não o Tratado, que depois será enviado ao Presidente.

O Chefe do Poder Executivo pode delegar a sua competência para negociar e assinar tratados internacionais. Dessa forma, se foi o agente plenipotenciário que negociou e assinou o tratado, deve enviar ao Presidente, para que ele possa, se concordar, assinar e enviar o tratado ao Congresso Nacional, para posterior votação. Caso o Presidente não vir a delegar ao plenipotenciário a competência para assinar o Tratado, ele mesmo tendo negociado e assinado, será encaminhado ao Presidente da Câmara dos Deputados, que por sua vez, encaminhará à Comissão de Relações Exteriores, para um estudo dos aspectos materiais do tratado. Com o aval da Comissão, o Tratado se transformara em projeto de decreto legislativo e será submetido à votação no

plenário, em caráter de urgência, segundo normas internas da Câmara dos Deputados.

A aprovação deve ser dada em sessão única, por maioria absoluta de votos. Uma vez aprovado, segue para o Senado Federal, onde será votado, novamente, exigindo maioria de votos.

Uma vez aprovado o projeto se torna Decreto Legislativo, com promulgação feita pelo Presidente do Senado Federal. Assim, é encaminhado ao governo, que fica autorizado à ratificá-lo, estando submetido à discricionariedade do Presidente da República, que tanto poderá ratificá-lo, como no momento que julgar oportuno, submetê-lo à publicação no Diário Oficial da União, por meio de decreto. Vale lembrar, que o tratado passa a produzir efeitos jurídicos no plano interno com a publicação do decreto executivo ou presidencial no Diário Oficial da União.

Constitucionalidade da concordata celebrada entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé

A concordata relativa ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil foi assinada em 13 de novembro de 2008, em audiência entre o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Papa Bento XVI. Possui 20 artigos e hoje trata-se do Decreto 7.107, publicado no Diário Oficial da União em 12.2.2010.

Esta concordata entre o Brasil e a Santa Sé vem gerando grandes controvérsias, principalmente em relação à sua constitucionalidade, em face do artigo 19, I, da Constituição, que normatiza o princípio da laicidade estatal, *in verbis*:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos

religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

A primeira grande questão a ser levantada é ate que ponto, qual é o limite dessa laicidade estatal, consagrada na Constituição Federal de 1988.

Como dito, o preâmbulo da Constituição traz a expressão “promulgamos, sob a proteção de Deus”, que não fere o princípio da laicidade estatal, porque não se refere a nenhum tipo de religião, apenas demonstra que o Estado brasileiro acredita na existência de um Deus, não é um Estado ateu, pelo contrário.

Conclui-se que o Estado pode celebrar acordos com as religiões, para que elas possam desenvolver a sua missão no país. O que o legislador repudia é a escolha de uma única religião, em detrimento de todas as outras, a imposição de uma única crença ou a proibição de todas as religiões a população.

Nesse sentido, não há embaraço, ao contrário, parecem bem-vindas, como ocorre em tantos outros países a iniciativa como celebração de concordatas com a Santa Sé, para a fixação de termos de relacionamento entre tal pessoa de direito internacional e o país, tendo em vista a missão religiosa da Igreja de propiciar o bem integral do indivíduo, coincidente com o objetivo da República de ‘promover o bem de todos’ (art. 3º, IV, da CF). Seria erro grosseiro confundir acordos dessa ordem, em que se garatem meios eficazes para o desempenho da missão religiosa da Igreja, com a aliança vedada

pelo art. 19, I da Constituição. A aliança que o constituinte repudia é aquela que inviabiliza a própria liberdade de crença, assegurada no art. 5º, VI, da Carta, por impedir que outras confissões religiosas atuem livremente no País. Branco et al (2008).

Nesta ótica, este seria o limite do princípio da laicidade: o país permite que existam religiões, até incentiva, mas não pode efetivamente escolher uma única crença e proibir as demais.

A grande controvérsia da concordata gira em torno do mencionado princípio da laicidade, em relação ao artigo 11 do acordo:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

É importante lembrar que, a própria Constituição de 1988, em seu artigo 210, §1º determina que: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.” O referido acordo apenas ratifica algo que já foi determinado pelo legislador constituinte, sendo o acordo claro em dizer “em observância ao

direito de liberdade religiosa”, não existindo qualquer tipo de ofensa.

Este ensino religioso nas escolas públicas, em relação ao conteúdo a ser ministrado pode ser: o confessional, que ensina os dogmas de uma determinada religião; o interconfessional, que é transmitido os dogmas e princípios de várias religiões e o não confessional, que é uma exposição das diversas religiões. A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/96, em seu artigo 33, §2º, determina que os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. Assegura-se, sobremaneira, o respeito à diversidade cultural religiosa e veda-se quaisquer formas de proselitismo.

Dessa forma, não há problema que as escolas dêem a opção aos alunos de cursarem a matéria referente ao ensino religioso, que ensine tanto sobre a Igreja Católica como as demais religiões do país. Dessa forma, não há problema algum com a constitucionalidade do artigo 11 da concordata, hoje Decreto 7.107/2010.

O artigo 15 do aludido documento também suscita dúvidas quanto à sua constitucionalidade, pois a União reconhece a garantia de imunidade tributária referente aos impostos, às pessoas jurídicas eclesiais, imunidade tanto ao patrimônio, renda e serviços relacionados com as suas finalidade.

O artigo 150, IV, b, da CF também garante imunidade tributária, mas se refere apenas à templos de qualquer culto. Contudo, a jurisprudência já sedimentou o entendimento que a imunidade abrange qualquer tipo de impostos:

EMENTA: Recurso extraordinário. 2. Imunidade tributária de templos de qualquer culto. Vedação de

instituição de impostos sobre o patrimônio, renda e serviços relacionados com as finalidades essenciais das entidades. Artigo 150, VI, "b" e § 4º, da Constituição. 3. Instituição religiosa. IPTU sobre imóveis de sua propriedade que se encontram alugados. 4. A imunidade prevista no art. 150, VI, "b", CF, deve abranger não somente os prédios destinados ao culto, mas, também, o patrimônio, a renda e os serviços "relacionados com as finalidades essenciais das entidades nelas mencionadas". 5. O § 4º do dispositivo constitucional serve de vetor interpretativo das alíneas "b" e "c" do inciso VI do art. 150 da Constituição Federal. Equiparação entre as hipóteses das alíneas referidas. 6. Recurso extraordinário provido.

(RE 325822, Relator(a): Min. ILMAR GALVÃO, Relator(a) p/ Acórdão: Min. GILMAR MENDES, Tribunal Pleno, julgado em 18/12/2002, DJ 14-05-2004 PP-00033 EMENT VOL-02151-02 PP-00246)

Não havendo novamente qualquer tipo de violação ao direito pátrio, Ricardo Alexandre acrescenta: como a liberdade de culto é direito individual expressamente consagrado e a imunidade religiosa é uma das garantias que protege tal direito, ambos estão protegidos por cláusulas pétreas.

Por fim, o acordo no seu segundo artigo reafirma que a República Federativa do Brasil, fundamentada no direito de liberdade religiosa, reconhece a Igreja Católica o direito de desempenhar a sua missão apostólica, observando o ordenamento jurídico brasileiro. A Igreja Católica também se compromete a prestar assistência nos estabelecimentos prisionais, de saúde, de

assistência social, se comprometendo à auxiliar o Estado brasileiro na busca do bem comum da sociedade.

Considerações finais

Com base no que se demonstrou é importante relembrar a influência que a Igreja Católica desenvolveu durante séculos, em todos os continentes. Mostra disso, a primeira constituição brasileira ressaltou a Igreja Católica como a Igreja oficial do país, garantindo a ela vários privilégios. Entretanto, o entendimento foi mudando, e o princípio da laicidade estatal foi sedimentado no país. Com isso, em 1889, o Brasil se tornou um país secular, não confessional, havendo, assim, a total separação entre Igreja e Estado.

Tal princípio encontra-se consagrado na Carta Constitucional atual. Contudo, no ano de 2008, o então Presidente da República assinou uma concordata com a Santa Sé, relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, gerando diversas controvérsias.

Conclui-se, portanto, que a concordata celebrada entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé, não fere à Constituição Brasileira, não existindo nenhuma violação ao ordenamento jurídico.

Partindo do entendimento de que o princípio da laicidade estatal, não só proíbe que o Estado tenha uma religião oficial, garantindo a ele privilégio em detrimento das outras, como incentiva a religiosidade do povo brasileiro, é interessante para o Estado que a população esteja ligada a uma religião, pois estas

instituições auxiliam o Estado na busca do bem comum, como a assistência em abrigos e internações prisionais.

Por fim, é válido para o Brasil celebrar tanto concordatas com a Igreja Católica, como acordos com outras religiões, que ratifiquem o entendimento normativo do país, e do princípio da laicidade estatal, sendo interessante que o Brasil tenha instituições que estejam interessadas em promover o bem comum da sociedade. O país e a população só ganham com essa união.

Só não se pode permitir que o Estado dê privilégios a uma religião, em detrimento das outras, pois deve haver uma convivência pacífica entre todos os credos, enriquecendo a miscigenação cultural do país.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. *Direito Tributário Esquemático*. 4^o Ed. São Paulo: Método, 2009.

BARBEIRO, Heródoto. CANTELE, Bruna Renata.

SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *História: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2005.

BARBOSA, Elaine Senise. *A Encruzilhada das Civilizações: católicos, ortodoxos e muçulmanos no velho mundo*. São Paulo: Moderna, 1997.

BRAICK, Patrícia Ramos; Mota, Myriam Becho. *História 2: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2008.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2008.

LENZA, *Pedro*. *Direito Constitucional Esquemático*. 13° Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MELLO, Celso Duvivier de Albuquerque. *Curso de Direito Internacional Público*. 12° ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

NOVELINO, Marcelo. *Direito Constitucional*. 4° ed. São Paulo: Método, 2010.

PEREIRA, Bruno Yepes. *Curso de Direito Internacional Público*. São Paulo: Saraiva, 2007.

REZEK, José Francisco. *Direito Internacional Público*. São Paulo: Saraiva, 2007.

COMPARTILHANDO SABERES E FAZERES: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM CRIANÇAS

Raissa da Silva Lima

Denise Andrade de Freitas Martins

Introdução

Este artigo busca compartilhar os resultados obtidos no projeto de pesquisa intitulado “Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural”, realizado junto à comunidade participante de um projeto de extensão universitária, o “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) – (Re) cortando papéis, criando painéis”, estudantes (nove e doze anos) de uma escola pública de educação básica, localizada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, em meio à realização de atividades artísticas e musicais (música, teatro e literatura, principalmente). A metodologia de intervenção se baseou na pedagogia dialógica do educador brasileiro Paulo Freire (1967, 2005, 2008), envolvendo diferentes sujeitos e instituições de ensino: a Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba, o Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e a Escola Estadual Governador Bias Fortes.

A motivação para a pesquisa surgiu principalmente a partir do incômodo em relação à escolha e decisão de repertório musical ser de responsabilidade apenas de professores/as, ao fato de as aulas de música, em escolas públicas de ensino musical (conservatórios), se restringir à pura instrumentação e leitura musical e ao difícil acesso da população em geral ao ensino de música.

Nesse sentido, tendo em vista a diversidade cultural do povo brasileiro, consideradas sua origem e processos de formação, e as novas mídias e tecnologias, às quais estamos todos/as expostos, consideramos ser de extrema importância conhecer para reconhecer os diferentes gostos e estilos musicais especialmente das crianças e jovens brasileiros, os quais cantam, tocam e cantam, muitas vezes às cegas, já que suas vozes não são ouvidas e suas diferenças (nascimento, crescimento e pertencimento) são ignoradas; diferenças presentes no dia a dia de cada pessoa no mundo.

Dessa forma, passaremos à apresentação do referencial teórico, que sustenta nossas discussões, bem como a metodologia de pesquisa, de natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, a construção dos resultados, seguida das considerações.

Referencial teórico:

Práticas sociais

Com base em Oliveira et al. (2014), práticas sociais surgem e geram interações sociais, as quais são construídas “[...] em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente em nossos dias, de relações entre nações” (p. 33). Surgindo a partir de grupos, práticas sociais possuem como propósito a sobrevivência material e simbólica da sociedade, como: lembrar tradições, valores e conhecimentos; propor ou executar mudanças estruturais consideradas injustas.

Os motivos pelos quais as pessoas se inserem em grupos possuem diferentes naturezas, ou seja, política, social, econômica, cultural etc. Destaca-se que a permanência no grupo não possui um período determinado, os grupos sociais são caracterizados pelo movimento constante de pessoas, as quais possuem diferentes culturas, conhecimentos, percepções.

A pesquisa de que trata esse artigo refere-se a uma práxis musical dialógica intercultural desenvolvida junto à comunidade participante no “Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) - (Re) cortando papéis, criando painéis”, considerado uma prática social. Nessa atividade, convivendo uns com os outros, vivenciando o dia a dia dos encontros artístico-musicais, os quais acontecem semanalmente, compartilhamos com Oliveira et al. (2014) o significado do termo “prática social”, visto que as pessoas envolvidas no PEF, mesmo que a escola seja um dos espaços de convivência, participam por desejos próprios, possuem livre acesso de entrada e saída, permanecendo no grupo

e participando das atividades apenas no período que possam considerar interessante e necessário, certamente em meio aos conflitos, próprios de toda convivência entre pessoas.

Práticas como essas, nas quais as pessoas de diferentes culturas têm direito e vez à voz, não há hierarquia nem imposição capazes de impedir o aparecimento de processos de criação em estado de construção/reconstrução, pautados na ajuda mútua, na solidariedade e na alegria do querer fazer, como ponto de partida para a realização de desejos e crença de *ser capaz de* (FREIRE, 2005), imperativos na conquista de autonomia e liberdade.

Processos educativos

As práticas sociais promovem a formação de pessoas para o convívio, a vida em sociedade, sendo que esta formação se dá por processos educativos, os quais não são de predomínio escolar, mas acontecendo em diversos lugares e situações. De acordo com Silva (1987) processos educativos acontecem no

[...] seio de uma cultura, no tempo, no espaço e também na dimensão da liberdade assumida. [...] no convívio, uns se colocam com a disposição de pôr outros a par da sua comunidade, de lhes dar referências para que se estabeleçam de maneira própria, mas não individual, no mundo, compreendendo-o com sua comunidade, através da ação conjunta que nela assumem (p.62-63).

Os processos educativos estão presentes em diferentes locais, acontecendo dia a dia e momento a momento, sejam nas ruas, bares, casas de prostituição, comunidades carentes,

empresas, escolas etc. Souza (2007), ao realizar pesquisas no campo da prostituição, observa que em convivência com essa comunidade também se aprende, como modos de falar/olhar/conversar, habilidades consideradas importantes no campo social, e não apenas direcionadas ao campo profissional. Nesse sentido, Gonçalves Junior e Santos (2006) apresentam concordância de ideias, ao identificar a existência de processos educativos entre jovens e crianças a partir do cuidado do mais velho para com o mais novo na prática de jogos, através de diálogos ditos complicados, mas capazes de solução, promovidas com base na negociação.

Entretanto, compreendemos que, mesmo diante da identificação de processos educativos decorrentes das praticas acima mencionadas, tais aprendizagens e conhecimentos não são reconhecidos pelo sistema educacional, o qual prioriza, ainda, o monopólio escolar, considerado mais eficaz na educação.

De acordo com Oliveira *et al.* (2014):

Nossos estudos vêm mostrando que processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos que participam de tais práticas interconectam o aprendido em uma prática com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar (p.9).

A partir de nossa convivência com os participantes da pesquisa de que trata este artigo, podemos considerar que práticas

sociais envolvendo música, teatro e literatura são potentes na promoção de processos educativos (conforme veremos na construção dos resultados e considerações).

Interculturalidade

Tendo em vista que práticas sociais envolvem diferentes pessoas, trazemos o termo interculturalidade para discussão. Castiano (2000) define o termo como sendo o “[...] conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjectivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais) com os outros” (p. 221). Para o autor, não há dominação e subjugação cultural nessas relações, já que a condição fundamental para sua ocorrência é o confronto no diálogo, o qual promove trocas de individualidades e aprendizados, tornando possível o enriquecimento conceitual, a partir de um ponto de vista comum. Por isso tomamos tal compreensão para as práticas sociais das quais e nas quais participamos, como integrantes e pesquisadoras, consideradas a diversidade cultural das pessoas envolvidas e as trocas de aprendizagem, possíveis e viabilizadas mediante as negociações sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, compartilhamos com Candau (2008) a ideia de que práticas interculturais não transmitem um conhecimento “fechado”, ou seja, um conhecimento imutável, ao contrário, esse conhecimento está sempre em construção e é construído a partir de trocas, negociações e conflitos entre as pessoas, as quais mantém suas individualidades. Barbosa (2013) corrobora com tal

compreensão, quando afirma que o novo surge por meio da relação dialógica e criativa estabelecida entre as pessoas.

Sabemos que a sociedade brasileira é constituída por diferentes culturas, tomando-se como preceito básico o seu processo de formação, marcado de grande diversidade cultural. Logo, essas diferenças devem ser reconhecidas como marcas e características fundamentais no processo educacional brasileiro.

Candau (2008, p. 9) assevera:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Aprendizagem significativa

Em busca de compartilhar os dados obtidos na pesquisa realizada junto à comunidade participante do PEF, cujo objetivo era identificar e compreender os processos educativos decorrentes da práxis musical dialógica intercultural, tratamos de discutir o termo “aprendizagem significativa”, muito utilizado na

teoria de aprendizagem de David Ausubel (1982), na qual a aprendizagem ocorre quando o aprendiz recebe novas informações e realiza interação com o conhecimento prévio.

Para Vygotsky (1987, p.80):

Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade. Assim, o conceito dado é inserido em um sistema de relações de generalidade.

Dessa forma, aquilo que já se conhece (conceito supra-ordenado), na teoria de Ausubel (1982) seria o mesmo que o conhecimento prévio, o mesmo que conhecimento já adquirido, a partir da relação com o meio ambiente em que se vive e as pessoas com quem se convive, por isso o uso do termo “conceito subsunçor”. Para Ausubel (1982), uma das necessidades para alcançar a aprendizagem significativa é o aprendiz colocar-se como um sujeito ativo, ou seja, um sujeito que busca novas informações, condição para o alcance de novos conhecimentos. Ainda, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980):

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Poderíamos então dizer que promover novas aprendizagens a partir daquilo que as pessoas já sabem, da compreensão que

cada pessoa tem de si mesma no mundo e sua explicação dessa presença, seria o *saber de experiência feito* de Freire (2005), pois nada germina em solo infértil. Aprender e ensinar não são como encher vasilhames vazios. Seres humanos em processo de formação e constituição, somos a nossa própria história, onde cada um de nós tem seu jeito próprio de ser e de compreender as coisas e o mundo, as coisas no mundo, “sendo uns com os outros”. Por isso é preciso problematizar o saber de senso comum, daí os termos de Freire (2005) “leitura do mundo” que precede a “leitura da palavra”.

Metodologia de pesquisa

Nesta pesquisa, de caráter qualitativo e inspiração fenomenológica, entendemos, com base em Machado (1994) e Garnica (1997), que o pesquisador/a e pesquisado/a não explicam as coisas, apenas buscam a essência daquilo que aparece, acontece, interrogando a coisa mesma pelo o que ela apresenta naquilo que se faz visível.

Estruturada em dois momentos: metodologia de intervenção e metodologia de pesquisa, tratamos de realizar a investigação com base em nossa participação e convivência dialógica junto à comunidade do PEF (estudantes e professores/as de três instituições de ensino: UEMG/Ituiutaba, Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e Escola Estadual Governador Bias Fortes), cuja intervenção foi realizada semanalmente no período de março a dezembro de 2016, das 8 às 11 horas da manhã, e, em geral, no Conservatório.

Os encontros, trinta e cinco ao todo, foram rigorosamente registrados em diários de campo, principal instrumento de coleta de dados, assim como as apresentações musicais e excursões culturais. Além dos diários de campo, utilizamos fotografias e filmagens, desenhos, textos escritos e fala dos/as participantes. Na transcrição das falas e textos dos participantes mantivemos os dados na íntegra, inclusive com os erros de português, preservando os dados em sua originalidade conforme colhidos pelas pesquisadoras, em concordância com Gonçalves Junior (2008).

Os encontros aconteceram na escola Bias Fortes e no Conservatório, mas principalmente neste, onde foram desenvolvidas atividades em música, teatro e literatura. Os instrumentos utilizados foram principalmente de percussão (xilofones, metalofones, baldes e galões plásticos, pau de chuva, chocalhos, carrilhão). A metodologia de intervenção foi estruturada em dois momentos: 1) construção de uma atividade performática inspirada no conto “A Formiga Juju e o Professor Moskito”³, autoria de Cristiane Pereira (2014), contando com a participação de estudantes e professores/as da Escola Municipal CIME Tancredo de Paula Almeida; 2) construção de uma performance musical com base na obra intitulada “Três lendas brasileiras”, de Marcos Vieira Lucas, escrita originalmente pelo compositor por ocasião de sua homenagem no 23º Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”, evento promovido pelo Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” que divulga desde 1994 a música brasileira para piano solo, piano a quatro mãos e música de câmara, com ênfase aos compositores/as vivos.

³ Formiga Juju é o nome dado a um movimento cívico fundado em 2012 em Moçambique, que busca a promoção da leitura e expressão criativa.

Neste artigo, nos concentramos na análise dos dados coletados e construção dos resultados com base em treze dos trinta e cinco diários de campo, os quais se referem estritamente ao segundo momento da metodologia de intervenção, a performance, envolvendo música, teatro, dança e literatura, com base nas “Três lendas brasileiras” – O Saci-Pererê; Iara mãe d’água e O Curupira. A escrita original para piano solo foi arranjada por Leise Garcia Sanches Muniz para instrumentos de percussão.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa constou de análise ideográfica e nomotética realizada nos treze diários de campo, referentes ao período de intervenção entre os meses de agosto a dezembro de 2016. Para Gonçalves Junior (2008), essa modalidade de análise envolve a transcrição pormenorizada dos acontecimentos percebidos e descritos pelo/a pesquisador/ar; a identificação das unidades de significado; a redução fenomenológica; a organização das categorias; a construção da matriz nomotética e a construção dos resultados.

Apoiadas em Machado (1994, p.41) compreendemos que as análises ideográficas e nomotética contribuem para a pesquisa qualitativa, justamente por não dar soluções, mas apenas tentar compreender o fenômeno enquanto situação suspensa à nossa percepção e curiosidade de investigação, à procura de ver para desvelar sua essência. Por isso as três etapas da metodologia de pesquisa aqui utilizada: redução fenomenológica; matriz nomotética e construção dos resultados.

A redução fenomenológica, referindo-se à etapa em que realizamos uma leitura minuciosa dos diários de campo (DC) para levantamento das unidades de significado, as quais foram reduzidas e posteriormente agrupadas em categoriais, compondo assim a matriz nomotética. As unidades, assim como as reduções,

foram organizadas em um quadro, a matriz nomotética, onde constam as categorias de análise e respectivos diários de campo (DC) e unidades de significados (US).

Construção dos resultados

Com base na metodologia de pesquisa e análise dos dados coletados, foram identificadas as seguintes categorias: A) *“Ficar vibradinho”*: *alegria no fazer musical*, B) *Curiosidade, envolvimento e colaboração*, C) *“Saber de experiência feito”*.

A categoria A, *“Ficar vibradinho”*: *alegria no fazer musical*, refere-se à busca do conhecimento pelos participantes em aprender a tocar um instrumento, a se apresentar em público, a conhecer uma nova obra musical e seu compositor e sempre com alegria e curiosidade.

Em um dos encontros, conversando sobre a possibilidade de aprendermos a tocar as “Três lendas brasileiras (I - O Saci Pererê, II - Iara, mãe d’água, III - O Curupira)”, de Marcos Vieira Lucas, arranjadas para Orquestra de Teclados e xilofones e metalofones, os/as participantes se mostraram entusiasmados diante da possibilidade de tocar xilofones e metalofones. Ao lhe perguntarmos o que sentiam ao tocar instrumentos, as respostas vieram na sequência, assim: Jabuticaba: “Inspiração”; Neto: “Fico vibradinho”; Mily: “Emoção”; Dansarino: “Amor pelo xilofone”; Mily: “Amor pela música também” (DCIIA-4). Além desses instrumentos, havia outros instrumentos que ficavam no palco do auditório da escola de música, como bateria, piano, tímpano, caixas e atabaque, os quais provocavam curiosidade nos/as participantes, que tocavam com entusiasmo, especialmente

Dansarino que gostava de tocar bateria, Neto nas caixas, assim como Xandi, Mar, Dri e Hugo (DCIA-3).

Ao ser trabalhada a canção “O Saci Pererê”, os/as participantes acertaram à primeira vista, e sem a presença da educadora que em geral exercia o papel de maestrina. Perguntados o que significava tocar corretamente, e sem a maestrina, responderam: “Isso significa que somos profissionais, bons artistas”. Mily acrescentou: “Significa que prestamos atenção, que estudamos e aprendemos” (DCXII A-1).

Aprender: perguntados se haviam aprendido alguma coisa, Edmar respondeu: “Neste projeto eu aprendi a tocar percução é estou muito feliz com esse projeto acadesso a Deca é a Lei elas que me levou para esse caminho” (DCXIA-2). Ainda, o sentimento de alegria se associava ao protagonismo social, à sensação de ser importante, de ser talentoso, de saber fazer para si e para os outros; reconhecimento do esforço de cada pessoa envolvida na prática do PEF.

Mily: “Eu adorei muito porque eu mostei meus talentos para milhares de pessoas. A Lei nos ensinando cada dia mas. Também foi legal a participação do compositor homenageado: Marcos Viera Lucas. Na nossa apresentação ele foi homenageado pelo o 4º anos da Escola Bias Fortes. Professora Marga. Na ultima semana de setembro. Todos os dias minha sala ia ao Conservatório Estadual de Musica Dr. José Zocoli de Andrade. Fomos assistir aos concertos de milhares de músicos e musicas. Cantora Lirica. Com a participicapação de Deca e Lei por esses concertos maravilhosos Parabens para nós!” (DCXIA-11).

Aninha: “Eu tenho muitos querer mas só que quando é comecei a estudar no tempo entegrau eu sentir que minha vida estava mudando mas depois comemos a ter alua de conservatório e a nos apresentarmos já duas musica que a primeira foi a formiga juju a terceira foi a da iara, curupira e o saci tudo dunto porição desejo fazer muito mais eu adorei estudar de manha e consertesa vou adorar mas ainda porição desejo boa sorte e fim” (DCXIA-12).

Na categoria B, *Curiosidade, envolvimento e colaboração*, o compromisso dos/as participantes nas atividades propostas (tocando, cantando, dançando, declamando, encenando) era uma constante. As pessoas se ajudavam mutuamente, mostravam interesse em tocar de forma correta, atentas às orientações em relação aos elementos musicais, dentre: melodia, ritmo, dinâmica, agógica. E ouviam atentamente umas às outras, dentre dicas de uma melhor execução instrumental (postura corporal e uso das baquetas, por exemplo). O interesse e curiosidade pelo desconhecido eram grandes. Seria o “sujeito ativo” a que se refere David Ausubel (1982), o aprendiz que assume um papel ativo e não passivo, como condição para a promoção de aprendizagens. Exemplificando: a participante Belinha estava com grandes dificuldades para encontrar as notas musicais Mi e Si no xilofone, até que Lila e Ninil a ajudaram a encontrar, mostrando onde ficavam essas notas no instrumento (DC IV B-9). Lan, ao observar as dificuldades de Ziga para tocar a nota “Mi” apenas no primeiro tempo da peça “Iara, mãe d’água”, solicitou ajuda a Lei. Mas antes mesmo que esta desse qualquer orientação, Dansarino disse: “Ziga, conta na cabeça 1,2,3 e toca no 1” (DCVI B-5).

Como procedimento metodológico, frente ao desafio de acertar ritmicamente um trecho da peça “O curupira”, no qual se

repetia a nota Dó dez vezes, Lei propôs que se falasse a seguinte frase: “Eu quero chocolate com café”, a qual tem dez partes (silábicas). E como esse trecho se repetia após duas batidas, de mesma duração rítmica, Lei solicitou a Ray que tocasse essa parte no chocalho. Deu certo: falar a frase, compreender quantas notas eram e de que forma o ritmo era organizado. Assim, “Eu quero chocolate com café” tornou-se um motivo condutor, *leitmotiv*, (DC II A-8).

Cabe destacar a presença de processos de identificação entre os/as participantes. Veja-se: ao ser proposto uma coreografia para a peça do “O Curupira”, Dansarino disse: “Quero ser o Curupira, pois ele tinha cabelo arrepiado, era forte e baixinho” (DC III A-3). Já Nini, em outro momento, sugeriu que Jabuticaba, estudante negro, fosse o saci (DC IV A-1), o que sugere uma cristalização dos processos de identificação, ou seja, todo saci deveria ser negro. Entretanto, não prevaleceu essa noção, porque dentre os/as participantes, vários quiseram ser Sacis, fossem meninos negros ou brancos.

Na categoria C, “*Saber de experiência feito*”, todo conhecimento era gerado a partir de outro, como pressuposto fundamental para novas aprendizagens. Os/a participantes, perguntados sobre diferentes assuntos, respondiam de modo espontâneo e com muita segurança, particularmente em relação aos três personagens, o Saci, a Iara e o Curupira. Seria (DCIC-7/8/9/10). Em Ausubel (1982), o conceito subsunçor, referente ao conhecimento precedente, ou seja, obtido apenas pela vivência da pessoa com o mundo, condição para toda aprendizagem significativa (interação entre o novo saber e o saber primário do aprendiz).

Seria o “saber de experiência feito” de Freire (2005), cujo entendimento é de que novas aprendizagens só acontecem a partir

daquilo que as pessoas já sabem, das compreensões já antecipadas, com base nas relações consigo mesma, com o outro, e com as coisas do mundo em que se vive. Não ensinamos, mas aprendemos em comunhão. Não se trata de uma hierarquização de saberes, e sim de uma busca permanente de conhecimento na coletividade, respeitadas as diferenças e condições de cada pessoa no mundo.

Nas situações vivenciadas pela comunidade participante do PEF, os/as participantes contribuíram com todo o processo de construção da performance inspirada nas “Três lendas brasileiras”, a partir de suas próprias ideias, conhecimentos e habilidades. Foi assim na excursão cultural realizada em cidade vizinha para apresentação da performance e participação em oficina de percussão, ocasião em que conheceram e manusearam outros instrumentos, como: marimba, zumbumba e tímpano. Mily disse: “Nossa, nome parecido do ouvido” (DC XIII C-5), ao que concordaram as demais pessoas.

Finalizando as exemplificações, em um dos encontros, os/as participantes tocaram as “Três lendas brasileiras” corretamente (perfeito!), sem as orientações da maestrina. Ao perguntarmos o que significava tocar corretamente e sem a maestrina, responderam: “Isso significa que somos profissionais, bons artistas”; Mily: “Significa que prestamos atenção, que estudamos e aprendemos” (DC XII D-1).

Considerações

A partir da análise dos dados coletados, convivendo com os/as participantes dessa pesquisa, podemos considerar que práticas sociais em Educação Musical são potentes na promoção de novas aprendizagens, sejam musicais, artísticas, sociais, culturais e até mesmo políticas, quando as pessoas, numa ação conjunta e colaborativa, criam a partir e na convivência, com base no que já sabem e com o desejo de se realizar, apoiadas umas nas outras, criando/construindo/reconstruindo performances.

Além dessas aprendizagens, a prática social de que trata este artigo revelou-se força potente na melhoria da autoestima, quando os/as participantes, na tomada de consciência de sua importância no grupo, perceberem o quanto eram/são capazes. Tornaram-se sujeitos ativos, processos de socialização aconteceram. Ainda, tal prática reforçou processos de formação de identidade e constituição de autonomia, frente às diversas opiniões, ideias, sugestões e manifestações de desejos em querer ou não tocar/cantar/declamar/dançar/apresentar/viajar...

Entretanto, é preciso pensar nas dificuldades que trabalhos envolvendo diferentes pessoas oferecem. Por isso são muitos os desafios principalmente na área da Educação em geral, tendo em vista a prevalência da ideia de que processos educativos são próprios do sistema educacional e não de práticas sociais, o que prioriza o ensino escolar em detrimento daquelas atividades que as pessoas se agrupam por desejos, afinidades e objetivos comuns, e muito particulares.

Referências

AUSUBEL, David P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 2ª ed. 1980.

BARBOSA, Ana M. A multiculturalidade na educação estética. In: TRINDADE, Azoilda L. (Org.). *Africanidades brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. 1,58 Mb; PDF. p. 220-225. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/207338664/Livro-Africanidades-BrasileirasEducao>. Acesso em: 19 de fevereiro 2017.

CASTIANO, José. P. *Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Sociedade Editorial Ndjira. 2000.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, p. 45-56, jan-abr, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interfaces*, Botucatu. n. 1, p. 109-122, agosto 1997.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: Luiz Gonçalves Junior. (Org.). *Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização*. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008. p. 54-108.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SANTOS, Matheus Oliveira, (2006). Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: VI EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PUCPR - PRAXIS, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR. (CD-ROM)

MACHADO, Ozeneide. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Aparecida V. ; ESPOSITO, Vitória Helena C. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 35-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PEREIRA, Cristiana. *A Formiga Juju e o Professor Mosquito*. Maputo: CP – Conteúdos & Publicações. 2014. il. color.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, (1987). *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUSA, Fabiana Rodrigues, (2007). *Saberes da vida na noite: percepções de mulheres que prestam serviços sexuais sobre o educar-se nas relações com seus clientes*. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANÁLISE DISCURSIVO-FENOMENOLÓGICA DE LITERATURA CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO.

Sonia Maria Pereira Maciel

Gabriela Cardoso Maciel

Introdução

O texto literário de qualidade estabelece diálogo eficaz com a realidade, revelando, por meio da concisão artística, mais verdades do que se possa imaginar. Afrânio Coutinho (1978) afirma que a literatura, como toda arte, transfigura o real para viver autonomamente, transmitida pelo criador em forma de gêneros, para refletir as verdades da condição humana; embora diferente dos fatos que a originou, não há conflito entre literatura e vida.

De outra forma, ao expressar um sentido para o que é ficcional, Barbosa (s/d) afirma:

E por isso que creio que uma das singularidades da literatura é a criação de espaços ficcionais ou, dizendo de outra maneira, da ficcionalidade. Ficcionalidade não significa mentira. Resumidamente, ela quer dizer que aquilo que você está lendo é e não é o que você está lendo. (p. 24).

Em artigo que aborda a contribuição da literatura para a constituição do sujeito pela leitura, Freire (s/d) defende a leitura do texto literário clássico para a formação do psicólogo.

Considerando-se a premissa de que a literatura contemporânea concorre, também, para o desenvolvimento da sensibilidade, atributo fundamental ao profissional da psicologia para o reconhecimento da alteridade, propôs-se o estudo da literatura contemporânea, com o intuito de propiciar experiências e vivências, em um laboratório humano ficcional.

Na delimitação do corpus, foram buscados procedimentos criativos em literatura que ampliassem possibilidades de abordagem, ensejando estudo que se voltasse para temas do humano de forma particular.

Em seus estudos, o teórico russo Viktor Chklovski (1971), desenvolveu a ideia de que a finalidade da arte é dar uma sensação do objeto como visão e não como reconhecimento, ao que se denominou procedimento do estranhamento. Nesta perspectiva, o processo consiste no obscurecimento da forma, para aumentar o grau de dificuldade e, conseqüentemente, a duração da percepção. Para Chklovski, o ato de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado, porque a arte é um meio de sentir o devir do objeto; o já explicitado não interessa à arte.

Desta forma, o procedimento do estranhamento deve ser entendido como o efeito especial criado pela arte, para nos distanciar do modo comum de apreender o mundo, possibilitando uma nova dimensão, segundo o autor, por meio do olhar estético ou artístico. CEIA (2005) sintetiza o conceito de estranhamento como a

[...] forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, visão que a literatura de certa forma alarga – ao nível da linguagem, porque a torna difícil e hermética; ao nível do conteúdo, porque desafia e transforma as ideias pré-concebidas sobre o

mundo; e ao nível das formas literárias, porque *estranha* as convenções literárias, introduzindo novas formas de expressão.

O conto *O buraco*, do livro *Tremor de terra* (2003), do escritor mineiro Luiz Vilela é considerado, pela crítica especializada, dentre outros do escritor, uma obra prima. Neste conto, um narrador-personagem narra, de forma singular, sua história de gradativo afastamento da sociedade e da família, por meio do estranho hábito de cavar um buraco, e de sua gradativa atração, e familiaridade, por este buraco. À medida que o torna mais profundo, afasta-se de tudo e de todos.

O procedimento adotado para a criação de *O buraco* estabelece relação de similaridade com o da novela *A metamorfose* (1997), de um dos maiores escritores do século XX, o tcheco Franz Kafka, que cronologicamente o antecede; escrita em 1912, foi publicada, pela primeira vez, em 1915. É comum que estudiosos da arte literária aproximem o conto de Vilela à novela de Kafka, devido ao estranhamento que perpassa esta narrativa do começo ao fim.

Narrada em terceira pessoa, a novela traz a história de Gregor Samsa, um caixeiro-viajante, parasitado por sua família – pai, mãe e irmã –, a quem sustentava, sendo compelido a trabalhar de forma estafante, até o dia em que acorda metamorfoseado em um inseto monstruoso. A partir daí, a personagem passa a vivenciar o ódio e a repulsa, sendo tratada como empecilho, isolando-se da sociedade e da família para quem passa de provedor a peso morto.

Nesta perspectiva de criação, em que se busca uma forma de expressão singular, encontra-se, também, o conto *Rato*, do escritor, também mineiro, Jair Humberto Rosa. Inserido na

coletânea *O sujeito* (2005), esta narrativa, em terceira pessoa, conta-nos a insólita história de uma personagem sem nome, trabalhador da Companhia de Água e Esgotos de uma cidade, e sua atração pela permanência na rede de esgoto. Neste conto, a forma de expressão em nada explicita o objeto, deixando possibilidades para uma nova apreensão do mundo.

Desta forma, delimitou-se o corpus de análise: a novela *A metamorfose* e os contos *O buraco* e *Rato*. Objetivou-se, na dialética do local e do universal, na perspectiva de que o todo está nas partes e a parte está no todo, a abordagem dos três exemplares literários descritos: Franz Kafka em uma perspectiva universal, Luiz Vilela, regional-universal e Jair Humberto, regional, desvelando-se suas formas de expressão.

Este *corpus* foi assim delimitado, devido, particularmente, a dois aspectos comuns que não se hierarquizam em termos de relevância, visto que são determinantes, não se excluem e, ao contrário, se completam para a abordagem pretendida. Um é o procedimento de criação, em que a singularização dos elementos, que compõem as histórias narradas, prolonga o ato de percepção, possibilitando outro modo, agora incomum, de apreender o mundo. O segundo é a abordagem temática comum. Nos 3 exemplares literários, o homem é colocado em situação extrema em suas relações sócio-familiares, em que se explora, por meio de novas formas de expressão, o ser e o estar no mundo, desafiando ideias pré-concebidas, em busca, quem sabe, da transformação.

Objetivou-se, neste trabalho, estudar a abordagem de temas contemporâneos relacionados ao humano; evidenciar a contribuição da literatura na formação do psicólogo, a partir da análise do discurso literário; por meio do estranhamento da expressão artística, contribuir para o desenvolvimento da

sensibilidade e ampliar possibilidades de ver o mundo pela linguagem e expressão literárias e, por fim, oferecer novas possibilidades de ver o ser no mundo, em um processo de desautomatização, por meio da leitura literária.

Fenomenologia e literatura

No campo de estudos da Psicologia, insere-se a abordagem fenomenológica que se propõe investigar a vivência do ser humano. Considera-se vivência a percepção que cada ser tem de suas próprias experiências, às quais são atribuídos significados que serão, mais ou menos, intensos, dependendo de o sentimento ser agradável ou desagradável. Para nortear a compreensão do estudo proposto, utilizou-se, como base teórica e método, a fenomenologia existencial.

Para Forghiere, “embora esteja relacionada a acontecimentos exteriores, a vivência é uma experiência íntima que ocorre, principalmente, na consciência do sujeito e só este tem acesso direto à mesma” (FORGHIERE, s/d, p. 1). Para a pesquisadora, embora esta vivência possa apresentar manifestações exteriores, seu estudo somente é possível se o sujeito concordar em oferecer sobre ela informações detalhadas. A abordagem fenomenológica apresenta-se como forma de investigação da vivência do sujeito, em situações de dor, prazer, contrariedade, ansiedade, contentamento.

A fenomenologia surgiu, no campo da Filosofia, como método que possibilita chegar à essência do próprio conhecimento. Segundo Forghieri (2009), a redução fenomenológica apresenta-se como recurso para empreender esta tarefa. Desta forma, entende-se por redução fenomenológica,

aplicada à Psicologia, o retorno à experiência vivida. O objetivo é captar, em determinadas situações, o significado da vivência para a pessoa.

Assim sendo, o método fenomenológico pode ser compreendido como investigação da vivência, marcada por dois momentos. No primeiro, o do envolvimento existencial, o pesquisador mergulha, de forma espontânea, no mundo do outro, aberto a suas intuições, suas percepções e seus sentimentos, proporcionando uma compreensão global, pré-intuitiva dessa vivência. O segundo momento consiste no distanciamento reflexivo, ou seja, o pesquisador procura estabelecer certo distanciamento da vivência do outro, a fim de refletir, captar e descrever seu sentido ou significado.

Freire, ao analisar o pensamento de Larrosa, estudioso que defende a leitura como experiência, afirma que o autor “trata a questão por dois ângulos: a leitura como formação e a formação como leitura. Assim, a leitura nos forma – de-forma ou transforma –, fazendo-nos o que somos, em assumida inspiração nietzscheana.” (FREIRE, s/d, p. 3)

Na análise do discurso literário, as formas de expressão singulares ampliam as possibilidades de leitura do plano do conteúdo, impondo distância do modo comum de apreender o mundo, para, ao mesmo tempo, ampliar a dimensão do olhar para novas formas de percebê-lo.

Este trabalho foi proposto para aluno-pesquisador em estágio avançado no curso de Psicologia, quando os componentes teóricos, oferecidos na formação, encontram-se em fase de consolidação; o que possibilita incursões mais verticalizadas no universo de estudos. O *corpus* delimitado para o estudo revela-se um campo rico de experiências humanas, concentradas, que,

talvez, não possam ser vivenciadas ao longo da formação e de toda a vida profissional.

Desta forma, objetiva-se, com esta proposta, empreender a abordagem fenomenológica do universo ficcional nos textos em análise. Por outro lado, o conhecimento específico da área de formação acadêmica, propiciará, também, o diálogo entre este saber e a realidade que permeia o texto ficcional, criando-se uma metalinguagem e um metaconhecimento que possibilitarão uma reflexão sobre o ser humano e o ser psicólogo.

Discussão e resultados

Definidos o *corpus*, os objetivos e a metodologia, foram estabelecidas as três categorias de análise que se apresentaram adequadas para se empreender a abordagem pretendida.

Primeira categoria - O estranhamento como antídoto eficaz contra um risco a que o homem está exposto: o de banalizar a realidade, inclusive a si mesmo

De acordo com Machado (2012), o conceito de estranhamento (*ostraniene*), elaborado pelo crítico literário russo Viktor Chklovski (1971), relaciona-se a um efeito de distanciamento do modo comum, capaz de romper com a percepção automatizada do cotidiano, levando a uma nova configuração de percepções, de entendimentos, que, no processo da arte, seria o da singularização dos objetos, cuja finalidade é dar

uma sensação do objeto como visão, e, não, como reconhecimento.

Segundo Machado, o estranhamento “pregava a urgência em valorizar as experiências de percepção da forma baseada na singularidade de novos procedimentos poéticos e no efeito de estranhamento.” (MACHADO, 2012, p. 313).

Observa-se que Kafka, Vilela e Jair Humberto, por meio do recurso literário do estranhamento, conseguem distanciar-se do modo comum, da realidade, rompendo com a percepção automatizada do cotidiano. Ao contestarem a realidade e o modo de ser e estar no mundo, por meio do estranho, do incomum, criticam fatos que passam despercebidos ao homem contemporâneo, por terem se tornado triviais, pelo modo de existência. Quando o fato é revelado, de uma perspectiva diferente, apresenta-se como convite ao leitor, para que tome nova postura diante do fenômeno, seja ela inquisitiva ou questionadora; o que implica em novo olhar sobre a existência.

Este movimento de inspirar novas assimilações da realidade é também trabalho do psicólogo. Para o psicoterapeuta provocar mudança na percepção do paciente, no sentido de alterar comportamentos, por vezes, precisa problematizar os fenômenos, apresentados de forma corriqueira e vazia, para que consiga expandir sua consciência e atribuir novos significados ao que antes se exteriorizava de forma banalizada.

Ao discorrer sobre o perigo de o homem perder-se no mundo, Angerami-Camon afirma que o jogo deste homem com o mundo se dá em três níveis: estranhamento, domesticação e hábito:

Estranhamento – Diz respeito ao questionamento das coisas, à perplexidade diante dos fatos e do constante mistério do ser.

A domesticação – Determina a utilidade das coisas, situando-as no contexto das ocupações do dia-a-dia; as coisas acabam por se enquadrar no sistema de signos.

O hábito – Domestica o estranho. O homem habitua-se ao mundo que ele próprio cria e toma-o como verdade, como a própria realidade. O hábito constitui-se num grande perigo, quando o homem se apega à segurança e à ordem estabelecida e se esquece de meditar, questionar, refletir sobre as coisas, de pensar sobre si mesmo. (ANGERAMI-CAMON, 2002, p. 14).

Observa-se que, atualmente, por meio das mídias sociais, da publicidade e do contexto sócio-histórico, o homem foi se construindo de modo a se tornar alienado; há uma domesticação e banalização de tudo: da violência, da sexualidade, dos gêneros, do trabalho, inclusive, de si mesmo.

A fenomenologia existencial, com base na filosofia, propõe recuperar justamente o sentido encoberto das coisas, que vão se escondendo por detrás dos hábitos, provocar o estranhamento, levar o homem a refletir sobre o sentido de tudo que o cerca, e, assim, não se perder na impessoalidade, resgatando sua singularidade.

De acordo com Angerami-Camon, “Cabe à filosofia e também à poesia recuperar a estranheza das coisas, mostrar que o cotidiano e o habitual, em sua aparente monotonia, escondem o mistério do ser.” (ANGERAMI-CAMON, 2002, p. 26).

O homem moderno, no entanto, perdeu a dimensão particular do mistério: quer tudo dominar pela razão, submete a realidade inteira à dinâmica da funcionalidade e da utilidade, expulsa do universo o pitoresco, o imprevisto, o espontâneo, impondo-lhe a representação fictícia de um imenso e complexo mecanismo, perfeitamente controlável pela ciência e manipulável pela técnica.

Pode-se afirmar que os textos que compõem o *corpus* em estudo, ao adotarem o estranhamento como procedimento narrativo, buscam tocar no que está domesticado e habitual, trazendo ao leitor o questionamento sobre as atuais formas de se existir no mundo contemporâneo; propiciar a crítica ao funcionalismo do mundo do trabalho, às relações superficiais estabelecidas pelo jogo do poder.

Em Rosa, esta questão é observada nas passagens: "Sentia-se, na verdade, executando seu serviço, um rato de esgoto [...] O dia todo em buracos fétidos e escuros; sentia-se como um ser inferior, um rato piolhento de esgoto... Ia aumentando, sem perceber, seu tempo de trabalho, esquecendo de sair do buraco, absorto em suas atividades, esquecido do mundo." (ROSA, 2005, p. 29-30)

Observa-se que o homem contemporâneo está escondido no trabalho, seja para obter recurso financeiro, seja para suprir desejos originados de exposição a produtos de consumo e de seu marketing. Ou usa, também, o trabalho como fuga de si mesmo, de sua angústia e de suas possibilidades de escolha do vir a ser: "Mas era o que lhe reservara o destino – pensava – e não reclamava. Até porque, para reclamar, teria de conversar. E ele não gostava de conversar." (ROSA, 2005, p.29).

Segunda categoria - A crise de identidade e a metamorfose em si mesmo

Nos textos em estudo, observou-se que as personagens se transformam em animais que se escondem, são desprezados e vistos de forma a causar estranheza.

Tatu, pensei, e se eu virasse mesmo um tatu? Aquelas pessoas me deixariam em paz no meu buraco, não viriam molestar-me, eu não precisaria mais procurá-las nem elas sentiriam a minha falta; quem iria sentir falta de um tatu? Àquela hora eu desejei de fato ser um tatu; mas nem de longe estava pensando nas coisas que iriam acontecer. Pensei apenas que deveria ser bom viver sozinho no escuro e no silêncio, longe das pessoas (VILELA, 2003, p.33).

De acordo com Ferreira (2008), a representação sob a forma de tatu pode ser vista como analogia àquele que busca o isolamento, com a intenção de encontrar significado para sua própria vida. Por isto, infere-se que a transformação em um animal pode representar negação da própria identidade.

Nota-se que tanto na novela, quanto nos contos estudados, há um processo de exteriorização do caráter humano, transfigurando-o em seres animais, o que indica crise de identidade. Cada pessoa tem uma forma singular de se apropriar do mundo para construir sua identidade, à medida que vivencia experiências e atribui significados à existência.

Considera-se a construção da identidade um processo contínuo, fundamentalmente relacionado à história de vida de cada pessoa, com as características de sua personalidade, com seus sonhos. Para Bernardes & Hoenisch,

o conceito de subjetividade pode ser associado ao de identidade: subjetividade não é o ser, mas os modos de ser, não é a essência do ser ou da universalidade de uma condição, não se trata de estados da alma, mas uma produção tributária do social, da cultura, de qualquer elemento que de algum modo crie possibilidades de um 'si', de uma 'consciência de si', sempre provisória... São modos pelo quais o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. (BERNARDES & HOENISCH, 2003, p.117).

As transformações sociais provocam mudanças também nas identidades pessoais, uma vez que implicam em novas formas de identificação, perpassando o contexto sócio-histórico, provocando novas formas de ser, gerando, no homem, instabilidade do sentido de si mesmo.

Nota-se, em *O buraco* e *Rato*, que os protagonistas vivem momento de pressão social, ao questionarem as formas de se existir no mundo e o sentido de suas existências. À medida que os protagonistas rompem com o habitual, com os rótulos impostos pela sociedade e passam a se comportar de maneira nada convencional, provocam distanciamento e exclusão por ser diferentes.

Para Carone (1992), a crise de identidade é promovida por meio de dois fatores: a exigência social e a insegurança pessoal.

É preciso considerar a vulnerabilidade da identidade individual frente a pressões do ambiente social, em que a perda da identidade, particular, seria consequência da incapacidade de o sujeito defender-se dessas pressões.

Você está parecendo tatu, tatu é que fica cavando buraco assim; desse jeito um dia quando você menos espera você está aí virado num tatu; olha aí suas mãos, sujas de terra [...] Riam, sobretudo por causa de minha corcunda, que me viera à força de cavar todo dia, e de meu rosto que foi escurecendo e afinando. E é por isso que eu só andava com as mãos enfiadas nos bolsos, mesmo em casa, e na hora de usá-las para alguma coisa, como por exemplo, para comer, eu me trancava no quarto. Elas já quase não lembravam mãos humanas, eram negras, grossas, compridinhas e com unhas fortes e pontudas — eram mãos de tatu. (VILELA, 2003, p.31-32).

Desta forma, pode-se afirmar que tanto o buraco de um tatu como o esconderijo nos esgotos sejam uma forma de se esconder, uma fuga das possíveis angústias de uma vida comum.

Na novela *A metamorfose*, a personagem parece estar tão acostumada a aceitar as imposições sociais, em sua vida automatizada pela rotina do trabalho, que a percepção sobre como estava anteriormente existindo somente acontece a partir da mudança corporal, a partir das sensações corporais e dos limites que o corpo de inseto lhe impõe. A metamorfose de Gregor Samsa apresenta-se como mudança corporal figurativa, provocando um estranhamento que evidencia a vida robotizada do caixeiro-viajante.

Considera-se que a transformação das personagens em seres animais não se configura perda de identidade, parecendo, pelo contrário, ser mais um desvelamento do real, de identidades singulares que se encontram reprimidas pelo mecanicismo social.

Terceira categoria - Incomunicabilidade e relações superficiais

Depois que as pessoas deixaram de vir, comecei a sentir falta de uma coisa que eu não sabia o quê; depois descobri: a voz humana. Era dela que eu estava sentindo falta, não para falar, mas para ouvir, tinha saudades de ouvi-la e quando a ouvi de novo foi como se ouvisse o som mais belo do mundo. (VILELA, 2003, p.32).

As evidências da angústia, que justificam fuga para um buraco ou esgoto, demonstram relações que se encontram enfraquecidas, estremecidas; o narrador-personagem não aprecia as relações com o outro. O outro parece causar-lhe incômodo, desgosto e tédio, como se observa nesta passagem: “A verdade é que, das pessoas que me cercavam, com quem lidava todo dia, a maioria me aborrecia, me desgostava, me cansava; me cansavam sobretudo por causa de uma coisa: elas falavam demais; porque não conseguiam ficar em silêncio?”. (VILELA, 2003, p. 27).

É clara a demonstração das inquietudes e da alienação do mundo pós-moderno em que o homem se mergulhou. Revela-se um sentimento de insatisfação com as relações estabelecidas que, na maioria das vezes, descortina-se em ilusões e especulações em torno de situações banais do dia a dia; o que reflete marasmo existencial.

Também em *Rato*, a angústia e a insatisfação são evidentes:

Porque conversar, não conversava. Com ninguém. Assim, embora estudasse, fosse bem à escola, tendo-se formado em engenharia, não conseguia um bom emprego. Sem conversar, não havia como ser avaliado. E ia vivendo de bicos... E ia ficando debaixo da terra, escondido nos tubos, sem ver luz, nem sol, nem pessoas. E sem necessidade de conversar, o que achava bom (ROSA, 2005, p.29-30).

A incomunicabilidade, também, é aparente na novela *A Metamorfose*. A transmutação em inseto demonstra o quanto Gregor fora perdendo sua voz e seu direito de escolha. Observa-se, na contemporaneidade, a tendência de coisificação das pessoas, ou seja, de maneira geral, a sociedade está possibilitando escolhas e singularidades. Esta questão é analisada por Merçon:

Em seguida, ele passa a não ser mais chamado nem mesmo pelo próprio nome, Gregor – a faxineira recém-contratada pela família o chamava de velho bicho sujo – e passa a ser simples objeto em meio a outros que são lançados em seu quarto, o qual se torna depósito de muitas coisas que na verdade não se podiam vender, mas que também não se queriam jogar fora e até mesmo dar — lata de cinzas e a lata de lixo da cozinha. Vê-se que, aqui, a transformação no plano da figuratividade opera uma transformação actancial em Gregor, que passa da condição de sujeito para a de objeto e, posteriormente, para a de abjeto, quando é então abandonado completamente em seu quarto que se tornara depósito das coisas indesejáveis. (MERÇON, 2010, p. 3).

A metamorfose perpassa também movimento de falta de aceitação ao diferente, ao estranho e ao improvável, o que

proporciona aos homens transformados o isolamento e a solidão – para acabar na exclusão:

Queridos pais – disse a irmã e como introdução bateu com a mão na mesa –, assim não pode continuar. Se vocês acaso não compreendem, eu compreendo. Não quero pronunciar o nome do meu irmão diante desse monstro e por isso digo apenas o seguinte: precisamos tentar nos livrar dele. Procuramos fazer o que é humanamente possível para tratá-lo e suportá-lo e acredito que ninguém pode nos fazer a menor censura (KAFA, 1997, p. 74).

Observa-se que se refugiar em um buraco, se esconder na rede de esgoto ou permanecer, enclausurado, em um quarto, é comportamento anormal, por fugir às regras pré-estabelecidas. Aqueles que se metamorfoseiam em tatus, ratos e insetos são diferentes, e a sociedade tende a condenar à exclusão os que ousam pensar ou agir por si próprios.

Considerações finais

Encerrados os trabalhos de análise, avalia-se que os objetivos propostos foram alcançados. A análise, na perspectiva fenomenológica, da novela *A metamorfose*, de Franz Kafka, e dos contos *O buraco*, de Luiz Vilela, e *Rato*, de Jair Humberto Rosa, possibilitaram a abordagem de temas contemporâneos, relacionados ao humano. Desta forma, destacaram-se, como resultados, nas categorias propostas na metodologia de análise: o estranhamento como antídoto, eficaz, contra risco a que o homem está exposto: o de banalizar a realidade, inclusive a si mesmo; a crise de identidade

e a metamorfose em si mesmo; incomunicabilidade; e relações superficiais.

Neste trabalho, evidenciou-se a relevância da leitura literária, por fornecer subsídios que possibilitam o desenvolvimento de atributos, essenciais, ao profissional da psicologia, como a sensibilidade, a capacidade de, a partir do estranhamento de situações do dia a dia, a ampliação das possibilidades de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Os resultados obtidos evidenciaram, ainda, a importância do procedimento do estranhamento como meio de provocar, e de desautomatizar a consciência do homem. Este procedimento é compartilhado por artistas, nos processos de criação, como forma de indução à crítica e à reflexão, e por psicólogos, como meio de provocar mudanças perceptivas, e, conseqüentemente, mudanças de comportamentos.

Encerrados os trabalhos, conclui-se que a literatura contemporânea, em especial pelo procedimento do estranhamento literário, possibilita novas formas de ser e de ver o mundo.

Referências

ANGERAMI-CAMON, Valdemar (org.) *Psicoterapia Fenomenológico Existencial*. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 2002.

BARBOSA, João Alexandre. A. *Literatura nunca é apenas literatura*. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_17_p021-026_c.pdf. Acesso: 28 Out. 2013.

BERNARDES, Anita Guazzelli; HOENISCH, Júlio César Diniz. Subjetividade e Identidades: possibilidades de interlocução da

Psicologia Social com os Estudos Culturais. *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*, 2003.

CARONE, M. O parasita da família: sobre “A Metamorfose” de Kafka. *Psicologia USP* [online], v. 3, n. 1-2, p. 131-141, 1992.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100013. Acesso em: 4 Out. 2016

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: *Teoria da literatura – Formalistas russos*. Trad. Ana Maria Ribeiro et al. Porto Alegre: Globo, 1971.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ESTRANHAMENTO. In: CEIA, Carlos (Coord.). *E-dicionário de termos literários*, 2005. ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt>. Acesso em: 2 Out. 2015.

FERREIRA, Nery Yvonélio. *Humanismo e ironia nos contos de Luiz Vilela*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FORGHIERI, Y. C. *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2009.

_____. A investigação fenomenológica da vivência: justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisas realizadas. Disponível em: www.infocien.org/Interface/Cadernos/Cd02A03.pdf. Acesso em: 30 Set. 2015.

FREIRE, José Célio. *Literatura e psicologia: a constituição subjetiva por meio da leitura como experiência*.

Disponível em:

<http://seer.psychologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/210/179>. Acesso em: 28 Out. 2013.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MACHADO, Irene. Cem anos de estranhamento. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, Brasil, v. 39, n. 38, p. 311-322, dez. 2012. ISSN 2316-7114. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/71200/74187>>. Acesso em: 5 Out. 2016.

MERÇON, Francisco Elias Simão. O motivo da metamorfose em Franz Kafka. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/3374> > Acesso em: 2 Nov. 2016.

ROSA, J. H. Rato. In: *O sujeito*. São Paulo: Scortecci, 2005.

VILELA, Luiz. O buraco. In: *Tremor de Terra*. 8. ed, São Paulo: Publifolha, 2003.

O PIBID INTERDISCIPLINAR CARANGOLA E SUAS AÇÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Adalto Alarcon de Souza

Glaciene Januário Hottis Lyra

Introdução

A formação do profissional da educação básica é um dos grandes desafios dos novos cenários em debate. Ações concretas tendem de ser cumpridas e estabelecidas nessa busca de aperfeiçoar o graduando, preparando-o para o desafio na arte de ensinar.

Nesta perspectiva surge o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), um projeto financiado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), que por finalidade busca contribuir no processo de formação de professores do ensino básico.

O presente trabalho foca seu olhar nas ações do subprojeto PIBID Interdisciplinar Carangola, que teve seu início em 2014 a 2018. Com seu início as atividades se desenvolveram em escolas públicas municipais e estaduais do município de Carangola/MG, com a atuação de licenciados dos cursos de Geografia e Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola.

As práticas desenvolvidas pelo projeto, foram realizadas em turmas 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, onde os bolsistas de iniciação à docência aplicaram práticas de intervenção pedagógica baseadas na temática da Educação

Ambiental, utilizando a tecnologia como principal metodologia. Um dos enfoques do projeto busca desenvolver a alto sensibilização nos alunos enquanto indivíduos atuantes da sociedade sobre a conservação e manutenção dos recursos naturais renováveis e não renováveis disponíveis no meio ambiente natural.

Os bolsistas de iniciação à docência envolvidos no projeto são os principais sujeitos a serem beneficiados pelo PIBID a partir do subprojeto PIBID/Interdisciplinar Carangola, pois são eles que constroem possibilidades de construção no seu processo de formação de professores.

A inovação é um item que tem apresentado uma crescente presença na educação, que junto esse processo de ações desenvolve teorias que podem ser agregadas ao processo de formação de professores, construindo uma base sólida baseada em conhecimentos específicos e pedagógicos que serão colocados em prática no futuro enquanto profissional formado. Como nos esclarece Tavares *et al* (2003) quando expõe sua proposta inovadora de Educação Ambiental como um posicionamento de se,

Assumir estes princípios significa, no plano operacional, percorrer uma ‘trilha pedagógica’, através da qual alunos e professores são levados a flagrarem-se com suas imagens do lugar de caráter figurativo e simbólico, passando, em seguida, à geração de informações sobre esse ambiente, processo, desta vez, eminentemente cognitivo, até chegar à escolha de alternativas e, finalmente, de intervenção.

O presente artigo tem como objetivo geral observar as ações desenvolvidas pelo Projeto PIBID Interdisciplinar Carangola na busca de compreender de que forma as ações de intervenção pedagógicas influenciam e acrescentam na formação do bolsista de iniciação à docência.

Enquanto objetivos específicos, o texto se embasa em analisar a eficácia das Propostas de Intervenção Pedagógicas realizadas na rede pública de ensino pelos graduandos. O artigo propõe também observar de que forma a prática de ensino em Educação Ambiental torna-se uma ferramenta inovadora no ensino das disciplinas de Ciências e Geografia no Ensino Fundamental II. Torna-se interessante na busca da resolução desses temas a compreensão de como o PIBID acrescenta na prática docente e na formação dos futuros professores de Ciências e Geografia.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e seu papel na formação docente.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um projeto financiado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) que possui por finalidade contribuir para o processo de formação de professores do ensino básico. Durante seu desenvolvimento são criados métodos e oportunidades para que os bolsistas de iniciação à prática docente desenvolvam metodologias capazes de acrescentar de maneira considerável no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo significativamente no processo de formação do profissional da educação.

O subprojeto PIBID Interdisciplinar Carangola iniciou-se desde o ano de 2014 quando deu início a suas atividades em escolas públicas do município de Carangola, contemplando alunos graduandos dos cursos de licenciatura em Geografia e Ciências Biológicas da Faculdade Vale do Carangola⁴ (FAVALE/UEMG), e deu continuidade com a absorção da IES (Instituição de Ensino Superior) pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

Art. 1º Ficam absorvidas, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, as atividades de ensino, pesquisa e extensão mantidas pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola, a que se referem a Lei nº 5.454, de 10 de junho de 1970, e o Decreto nº 12.844, de 22 de julho de 1970, nos termos do art. 7º da Lei nº 20.807, de 26 de julho de 2013.

As atividades se desenvolveram inicialmente com estudos bibliográficos sobre o conceito de interdisciplinaridade e como sua aplicação torna-se um elemento primordial em sala de aula, uma vez que, amplia a visão do aluno sobre determinado tema e possibilita navegar sobre as diferentes visões das disciplinas, permitindo assim que os futuros professores possam pensar de maneira integrada e não fragmentada em suas respectivas áreas como constantemente ocorre no cotidiano escolar. Como podemos observar no PCN o quanto a interdisciplinaridade mantém a individualidade das disciplinas, ao afirmar que que essa metodologia,

4 A Fundação FAFILE de Carangola, entidade mantenedora da FAVALE foi absorvida pela Universidade do Estado de Minas Gerais pelo DECRETO Nº 46.359, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2013.

[...] integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

Muito se discute quanto ao papel da interdisciplinaridade na educação, além de também ser pauta dessa discussão a suposta diluição das disciplinas, contudo, sabe-se que ocorre o contrário.

O processo de reflexão sobre a formação de profissionais da educação, evidencia uma tarefa árdua, na qual os próprios docentes não devem nunca negar em assumir, reflexões de incentivo à docência como desenvolvidas pelo PIBID, carecem sempre de buscar ampliar seus campos de abrangências para que possam avançar em propostas inovadoras capazes de gerar resultados efetivos de práticas aplicadas diante de seus perspectivas avanços. Podemos perceber esse pensamento na fala de Soczek (2011) quando o autor nos apresenta enquanto uma proposta,

Refletir sobre os processos de formação de professores é uma tarefa da qual não podemos nos eximir. Essas reflexões provisórias sobre o PIBID, enquanto incentivo à docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos “resultados” efetivos das práticas realizadas. Desse Programa, que merece aprofundamento tanto das propostas quanto de suas perspectivas, destacamos os seguintes avanços.

A indução de professores que desenvolvem suas práticas de educação no ensino básico e no ensino superior a atuar de maneira

continuada, passam por um percurso de rejeição de possíveis polaridades entre o conhecimento acadêmico e profissional, presentes na história de formação inicial de professores. Fenício (2014) nos esclarece quanto essa possibilidade de interligação dos conhecimentos científico e prático da educação, propondo um,

[...] envolvimento dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior é condição requerida, sobretudo para iniciar um processo de rejeição das polaridades entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico, instaurados no percurso histórico da formação inicial de professores.

O papel de envolvimento do professor se torna capaz de conduzir uma construção de espaços que impulsionam uma interrelação nos diferentes campos do conhecimento, que se cruzam quebrando barreiras e fornecendo benefícios concretos a formação de professores, ocasionando de modo energético o acompanhamento da aprendizagem sobre a docência.

O PIBID Interdisciplinar Carangola e a Educação Ambiental

O PIBID Interdisciplinar Carangola desenvolve suas práticas interdisciplinares em turmas do Ensino Fundamental II das escolas contempladas, com base no ensino da Educação Ambiental, que atua no processo de educação como um agente sensibilizador capaz de formar indivíduos conscientes com as causas ambientais, buscando sempre meios de realização de práticas de conservação e manutenção dos recursos naturais disponíveis no meio ambiente natural junto a manejos

sustentáveis, levando em consideração a influência de seus aspectos socioeconômicos.

Trabalhar com a Educação Ambiental parece ser um termo novo e atual, contudo, a legislação brasileira, assim como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) já prevê essa temática desde as décadas de 1980 e 1990.

A Constituição Federal, de 1988 reconhece o direito constitucional de todos tenham acesso à Educação Ambiental e atribui ainda ao Estado o dever de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente⁵

A referência na LDB sobre a Educação Ambiental é feita através do artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o Ensino Fundamental, a compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil⁶

É oportuno que graduandos de licenciaturas em Geografia e Ciências Biológicas se aproximem de práticas que desenvolvam a EA, trazendo para o cotidiano escolar diante a realidade socioambiental que vivemos atualmente em nosso planeta as relações de equilíbrio entre sociedade e natureza.

Dentro das propostas da Educação Ambiental, é perceptível a necessidade do desenvolvimento de trabalhos associados ao caráter humano diante o processo de formação do cidadão

5 Art. 225, §1º, inciso VI da Constituição Federal de 1988.

6 Lei nº 9.394, de 20/12/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

atribuído em grande parte no ensino básico fornecido pelas escolas, impondo sua participação de maneira responsável a sua própria qualidade de vida.

Ao percorrer um plano operacional baseado na trilha pedagógica, onde professores e alunos sigam em um ritmo tênue, flagra-se uma indução positiva do caráter figurativo e simbólico, que a partir de informações conceituais sobre o espaço de vivência, leva a alternativas para possíveis escolhas, e em sequência a intervenção.

Na busca constante da mudança da relação do indivíduo com o meio, e a postura desses, que nesse caso são os alunos de Ciências e Geografia do Ensino Fundamental II contemplados pelo projeto, é fundamental estabelecer condições específicas que utilizem um contato direto com o problema, imposto de uma maneira significativa, expressando sempre seu contexto de vivência com seu espaço considerando suas manifestações em preceitos religiosos, valores, e sua representação individual ou coletiva, construídas no âmbito pedagógico sobre a questão estudada.

Ações do PIBID Interdisciplinar em Carangola.

Com base nos aspectos apresentados pela sociedade atual diante a realidade dos fatores socioambientais, é reconhecível que a Educação Ambiental, contribui não só para a construção do conhecimento específico ambiental, más também sobre a criação de valores a relação homem/natureza, dessa maneira se encaixam de forma adequada a aplicação eficaz do PIBID a partir da PIP (Projeto de Intervenção Pedagógica) em Educação Ambiental.

As ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação buscam acrescentar ao ensino novas metodologias baseadas em recursos tecnológicos para melhor resultado das aulas de Ciências e Geografia e seus saberes pedagógicos.

No PIBID interdisciplinar Carangola são aplicadas intervenções quinzenalmente nas escolas, acompanhando sempre o planejamento dos professores regentes das disciplinas envolvidas, para que os alunos possam acompanhar de maneira sequencial os conteúdos ministrados. Durante as aulas, metodologias como aula passeio e visitas técnicas em parques de conservação ambiental, Museu de Zoologia e laboratórios de informática foram incorporadas.

O público alvo do PIBID Carangola são os bolsistas de iniciação, pois são esses que constroem junto ao seu processo de formação docente meios que tornem as aulas mais atrativas para os alunos envolvidos, utilizando como base a interdisciplinaridade e a tecnologia como recursos inovadores no cotidiano escolar do alunato.

Assim torna-se importante enfatizar a extensão do cotidiano e de sua história, definindo-o sempre como presente produto de construção do espaço escolar. Desse modo como salienta Rockwell e Ezpeleta (1989) *sujeitos que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma histórica acumulada durante séculos.*

A primeiro momento foram selecionadas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II das escolas contempladas, onde esses participaram de aulas expositivas sobre o que é o PIBID, de que forma será sua participação diante o projeto, e qual sua

importância na construção do conhecimento das disciplinas de ciências e geografia com ações inovadoras.

As ações se desenvolvem dentro e fora do espaço escolar, aulas expositivas nas salas de aula e aulas práticas extraclasse, sendo que as intervenções ocorrem sempre nas aulas das disciplinas envolvidas para que não haja interferência nas demais disciplinas, e as intervenções extraclasse funcionam em contraturno.

O Projeto de Intervenção Pedagógica é renovado a cada ano pelos bolsistas de iniciação, o que desperta nos mesmos o ponto de relevância da inovação das propostas a cada novo momento.

A educação pública apresenta em seu contexto geral desafios diversos para o profissional docente, nesse intuito criar novas metodologias de ensino traz possibilidades de reversão para o conjunto de defasagem do ensino público brasileiro, por esse motivo o PIBID atua como um agente motivador de futuros profissionais comprometidos com a missão de ensinar, proporcionando os graduandos uma nova visão da educação e seu papel enquanto formador de cidadãos críticos.

Metodologia

A construção do conhecimento humano se resulta após um processo de investigação denominada pesquisa, onde busca se ampliar conhecimentos pré-existentes, que são apontados como base para o desenvolvimento, resultando em conhecimentos futuros, toda pesquisa deve manter um planejamento e orientação definidos por um conjunto de atividades aplicadas.

Marconi & Lakatos (2003) nos apresenta a pesquisa com sendo um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. ”

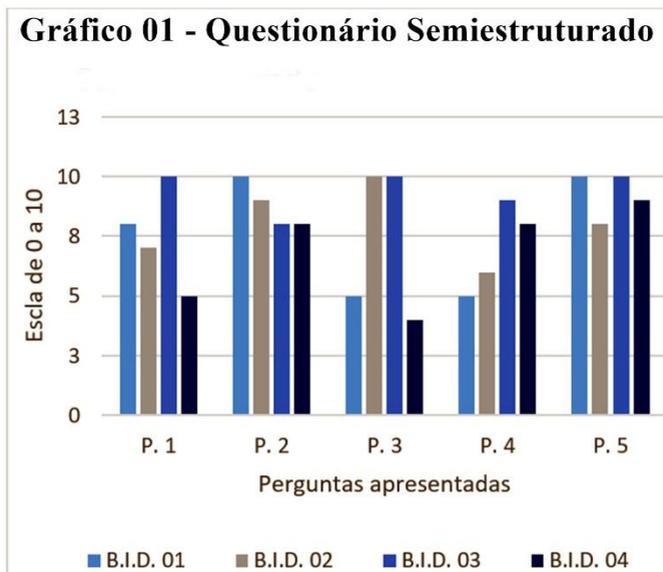
A aplicação da pesquisa pode ser usada para situar ou estabelecer determinados fatos, com objetivo de aplicabilidade na resolução de problemas anteriores, atuais ou futuros, auxilia no desenvolvimento de terias.

O questionamento inicial do presente trabalho de pesquisa norteia-se em compreender de que forma o PIBID-Interdisciplinar Carangola colaborou com os graduandos em seu processo de formação acadêmico/profissional. Para tanto, entrevistamos 04 (quatro) dos 5 (cinco)⁷ bolsistas de iniciação à docência membros do projeto, matriculados nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia da UEMG/Unidade Carangola.

Para sanar esse questionamento, foi desenvolvido, enquanto metodologia de pesquisa, a elaboração e aplicação no formato de questionário semiestruturado, onde os bolsistas de iniciação à docência responderam a 05 (cinco) perguntas elaboradas e apresentadas (ANEXO I).

⁷ Foram entrevistados apenas quatro dos cinco bolsistas pois um dos graduandos é um dos autores do presente artigo, já graduado em Geografia e cursando a segunda graduação em ciências biológicas.

Gráfico 01 - Questionário Semiestruturado



LEGENDA:

B.I.D: Bolsista de Iniciação à docência.

P.: Pergunta.

Gráfico 001. Os autores, 2017.

Sendo assim, o questionário semiestruturado aplicado aos bolsistas gerou resultados que foram apresentados em forma de gráfico, onde buscou se obter resultados claros sobre a colaboração do projeto no processo de formação de professores, nesse contexto, foi questionado inicialmente se o PIBID/Interdisciplinar Carangola atua como mecanismo de aperfeiçoamento da aprendizagem na graduação, ao que se refere ao conhecimento sobre as disciplinas de Ciências e Geografia.

Como resultado geral dos bolsistas para esse questionamento pode se observar uma satisfação desses, diante a conhecimentos adquiridos sobre as disciplinas de Ciências e

Geografia ao decorrer do projeto, onde se aperfeiçoaram no que se diz ao conteúdo interdisciplinar.

Sobre a potencialidade do PIBID/Interdisciplinar Carangola como mecanismo de intervenção pedagógica na formação do professor, alcançou-se contentamento por todos os graduandos entrevistados, afirmando assim que práticas incentivadoras de intervenção pedagógica são ferramentas essenciais para compreensão do ambiente escolar e sua dinâmica no ensinar e aprender.

A Educação Ambiental como fomento a diversificação e elaboração da prática de ensino interdisciplinar nas salas de aula do Ensino Fundamental II, gerou certa discordância entre os bolsistas no entendimento da aplicação da EA de maneira interdisciplinar, no que implica em possíveis dificuldades de entender a correlação do desenvolvimento sobre uma mesma temática em diferentes disciplinas.

Sobre a percepção do potencial da EA como método de interdisciplinarizar as disciplinas de Ciências e Geografia, foi percebido uma contínua disparidade no questionamento sobre o potencial da EA enquanto diante ambas as disciplinas, mantendo assim uma barreira de associação das questões ambientais ao se desenvolver e aplicar metodologias de intervenção pedagógica.

Ao cumprimento da finalidade do PIBID/Interdisciplinar Carangola junto aos bolsistas de iniciação à docência, o resultado aponta ótima satisfação nos bolsistas, confirmando assim que o projeto apresenta um grande potencial desenvolvedor de futuros profissionais da educação que sejam adeptos às teorias da inovação buscando ampliar o campo da aprendizagem.

Sendo assim diante todos os resultados apresentados e avaliados na presente pesquisa sobre o preceito inovador da

educação contemporânea baseada na interdisciplinaridade, entende-se que ações como as do PIBID/interdisciplinar Carangola contribuem de maneira positiva na formação de futuros professores.

A intervenção pedagógica no contexto complementar da graduação se classifica como um ponto essencial, pois atende as necessidades existentes na profissão docente, trazendo com sigio um fomento desejável ao ensino básico.

O PIBID na formação do professor

A análise da problemática dos cursos de licenciaturas se baseiam na perspectiva junto ao levantamento de soluções no ambiente escolar, onde também surgem tais problemas, tais soluções se concretizam em relatos de experiências apontados na licenciatura.

Atualmente são muitas as incertezas e dúvidas voltadas aos novos rumos das licenciaturas, no entanto práticas isoladas tem procurado trilhar caminhos que possam resultar em superação diante a atual situação dos cursos de licenciaturas que tem por função a formação de professores.

Para que a educação siga um novo caminho baseado na inovação é preciso buscar desenvolver ações desde o processo de formação de professores, pois é nesse momento em que o futuro profissional da educação constrói uma base teórica sobre a docência baseado em conhecimentos específicos e pedagógicos que futuramente serão colocados em prática.

O contexto aplicado na formação de professores não deve se prender a um ideal de apenas transmissor do conhecimento,

más seguir uma vertente de gerar críticas, superando modelos básicos do cotidiano escolar, possibilitando novas formas de o que ensinar e como ensinar. Como afirma Pereira (2007), ao nos expor que,

Dessa maneira, é necessário que o licenciando, futuro professor da escola básica, seja compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advinhas da realidade escolar. Sendo assim, a Licenciatura deve ser vista como uma etapa intermediária, porém imprescindível, no complexo processo de formação do professor.

Na formação de professores é preciso reforçar o compromisso que a figura do profissional representa em seu anseio de ensinar, demonstrar o quanto o professor deve ser um bom criador de mentes críticas e despertar em seus alunos a buscar por conhecimentos,

[...] o “bom professor” é representado, então, como um bom comunicador, aquele que age de forma sistemática, que organiza o conhecimento, que sabe dosá-lo de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, por meio de uma sequência lógica, hierárquica e correta dos conhecimentos. (PEREIRA, 2007).

O reflexo do bom professor está compactuado no domínio do conhecimento e na didática ao ministrar sua aula, todo esse processo pode ser construído na graduação, pois durante a

formação acadêmica de qualidade estabelecida por bases sólidas de conceito e didática, apresenta de maneira satisfatória um efeito dominante ao aprender a ensinar com as disciplinas didáticas durante a licenciatura.

A atividade docente pode ser apontada como uma atividade diversificada no seu desenvolver, tendo desde a abordagem tradicional do ensino á métodos mais inovadores, tudo isso propiciado pelo fenômeno da educação que permite o caminhar do conhecimento das mais diferentes formas.

Nesse contexto acrescentar o PIBID Interdisciplinar Carangola torna se oportuno, pois diante seu conceito básico ao trabalhar a educação ambiental de maneira interdisciplinar promovendo metodologias inovadoras, cria se uma associação que conduz com a formação de professores.

Ao afirmar que a educação percorre para os vários caminhos metodológicos, estamos associando a busca incessante de trazer novos meios de abordagem do professor em sala de aula, que por sua vez se adequa a cada novo desafio identificado nos alunos, desafios esses que surgem a cada realidade do espaço de vivência do aluno, que transmite suas carências, necessidades, curiosidades, entre outros, para seu cotidiano escolar.

Proporcionar o contato dos bolsistas de iniciação à docência, graduandos em licenciatura e participantes do projeto PIBID Interdisciplinar Carangola com a sala de aula antes de sua formação final, e ainda com o compromisso de criarem novas metodologias de ensino, os coloca bem afrente de seus pares de formação, pois permite que conheçam o cotidiano escolar, e desenvolvam métodos e estratégias de ensino capazes de estimular a prática docente, estimulando a formação continuada abrangente as necessidades e desafios de mundo globalizado.

A quebra de paradigmas são elementos indispensáveis quando se fala educação/ensino, apontar novas possibilidades torna a vida escolar mais prazerosa, onde alunos e futuros professores criam juntos um eixo integrador capaz de tramitar nas diversas áreas da educação, concretizando a não fragmentação do ambiente escolar do ensino básico nem mesmo no cotidiano universitário. Como nos expõe Kuboyama *et al* (2014), afirma que os conceitos de interdisciplinaridade integrando o ensino superior à educação básica, deve se embasar na,

[...] importância da quebra de paradigma para que os alunos e futuros professores pudessem pensar o esse novo método como algo integrador e não fragmentá-los em suas áreas como muitas vezes ocorre no cotidiano da sala de aula tanto nas universidades como nas escolas da educação básica.

Segundo Mário Guimarães (2007) o ambiente educativo apresenta uma perspectiva crítica, não necessariamente sendo apenas um espaço físico, este ambiente se constrói com base nas relações estabelecidas no dia-a-dia escolar, tanto na relação professor x aluno quanto a integração da comunidade com a escola. Nessa, os atores sociais agregam junto a escola seus embates ideológicos por hegemonia, tornando o espaço escolar um movimento complexo dessas relações.

Diante essa reflexão crítica da educação, ao desvelar a realidade escolar associada com o processo de formação de professores, é possível adquirir clareza na influência que intervenções pedagógicas e iniciativas didáticas de cunho inovador, que trazem consigo valorização à docência do ensino básico e a credibilidade a novos profissionais que estabelecem comprometimento com a profissão docente.

Considerações Finais

Concluimos com o presente trabalho de pesquisa, que discussões sobre ações que contribuem no processo de formação docente, são essenciais durante a graduação em licenciatura. Durante toda a pesquisa percebe-se nitidamente o quanto o foco do PIBID Interdisciplinar Carangola se embasa em conectar as disciplinas de Ciências e Geografia no Ensino Fundamental II de forma que ao utilizar a Educação Ambiental como meio dessa interdisciplinaridade a percepção de manejo do espaço fique clara aos alunos.

Indo além desse foco, podemos perceber o quanto durante todo o processo o graduando bolsista de iniciação à docência se envolve nessa interdisciplinaridade, de forma que sua formação se torna mais direcionada a prática de ensino, possibilitando a formação de um profissional capacitado em perceber a demanda de seus alunos e a necessidade de englobar em seu conteúdo as tantas vertentes dessas novas metodologias de ensino na busca de um melhor desempenho desse profissional e do processo de aprendizagem de seu alunato.

A importância de trabalhos de intervenção na formação de professores, como o PIBID, está conectada com a identidade do docente que aos poucos a constrói junto a suas experiências individuais e profissionais, durante e após sua formação acadêmica, experiências essas capazes de transmitir em seu contexto as características que definem a profissão docente.

Referências.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília : MEC, 1996.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KUBOYAMA, Rei; URRUTIA, Isadora Sandrini; CARVALHO, Ana Flávia de. Aplicação prática do pibid interdisciplinar na formação de professores. Disponível em: <http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/49.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2017.

LACATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAS GERAIS. *Lei n.º 46.359, de 30 de novembro de 2013*. Dispõe sobre a absorção, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, das atividades de ensino, pesquisa e extensão mantidas pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

Carangola. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Art. 1, p. 0002, 30 de novembro de 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. 2ª ed. 1 reimpr. São Paulo: Autêntica, 2007.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *A escola: relato de um processo inacabado de construção. Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

SOCZEK, Daniel. *PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares*. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em: Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

TAVARES, Maria Gizelda de Oliveira; MARTINS, Eliécilia de Fátima; MARTINS, Gislene Margaret Avelar. *A educação ambiental, estudo e intervenção do meio*. Disponível em: <rieoei.org/deloslectores/381Oliveira.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2017.

LABIRINTOS DA RAZÃO: AS CRIANÇAS, A MÍDIA E A CONTEMPORANEIDADE; ENCONTRO MARCADO COM O TEMPO

*Glaciene Januário Hottis Lyra.
Patrícia Alves Cardoso*

Introdução:

Muitas iniciativas, para compreender a influência da mídia nas crianças, e uma grande constatação é que os pequenos são menos passivos do que o senso comum apregoa. São espertos no ver, abstrair, regradar em forma de pensamento e assustadoramente passar esta etapa vivida para a vida real. O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão teórica empírica sobre o tema citado, acerca da relevância social e sua diversidade, é importante e fundamental que a família (na qual se constitui) a sociedade, a escola e os espaços contemporâneos desta criança, percebam seus anseios e movimentos que estão ligados com seu modo de vida, se recheado de segurança, insegurança ou trejeitos oriundos dos espaços midiáticos no qual esta criança encontra-se inserida.

Vivemos hoje na sociedade de tecnologia e da informação. A velocidade é a principal característica das ações humanas, tendo em vista que tudo é transformado rapidamente. “*A dificuldade de lidar com o tempo é uma das características mais marcantes da sociedade contemporânea*”. (GUIMARÃES, 2007, P.26). Os valores parecem ter ficado para trás, a educação das crianças hoje é vista, equivocadamente, como responsabilidade apenas da escola, e não da família como deveria ser. O diálogo precisa estar presente no dia-a-dia da família, fazendo com que os

pais e filhos tenham a condição de compartilhar dúvidas, angústias, alegrias e responsabilidades, o amor é essencial no cuidado do crescimento do ser, é base para solidez das relações do sujeito com o mundo. Sem uma base afetiva a sensação do ser vai constituir-se sempre na “falta”, um buraco na sua existência; e em determinados momentos o espaço que para o Ser é de crescimento e de realizações perde o sentido, alunos não amados tendem a não ter confiança em si mesmos e nos outros;

A autoestima começa a se desenvolver numa pessoa quando ele ainda é um bebê. Os cuidados e os carinhos vão mostrando à criança que Le é amada e cuidada. [...] A autoestima continua a se desenvolver conforme a pessoa se sente segura e capaz de realizar seus desejos e, futuramente, suas tarefas [...] Para que a criança se sinta amada incondicionalmente, é necessário, acima de tudo, que seja respeitada. Respeitar os filhos significa dar espaços para que tenham seus próprios sentimentos aceita-los como são não os julgar por suas atitudes (TIBA,2002,P.54).

A escola deve ser o lugar onde as crianças, famílias e profissionais convivem, crescem e aprendam juntos. Esse conjunto de experiências, vivências e relações seja fonte de crescimento e aprendizagem para toda a comunidade.

Sobre o desafio de tornar a família uma parceira da escola, Althuon diz:

Acredito que tal tarefa não seja das mais fáceis, uma vez que, dadas as inseguranças, incertezas, angustias individuais e coletivas, cada um entricheirou-se no seu lado. Se o diálogo entre pais e filhos esta difícil, também está difícil o diálogo entre pais e professores. Cada qual defende, com veemência, o seu ponto de vista e não raro a escola passa a ser depósito de raivas,

frustrações e ressentimentos por parte dos pais. Construir uma parceria pressupõe, de ambas as partes, enxergar-se como coparticipantes do jovem. Os pais não podem delegar essa responsabilidade única e exclusivamente pra a escola, e a escola não eximir-se de ser corresponsável no processo formativo do aluno. Não basta construir conhecimento: é preciso viabilizar que o aluno construa sua identidade, sua autonomia com responsabilidade, sua cidadania. E isso só é possível se a família e a escola andarem juntas, sendo ambas sujeitos do processo educativo do jovem cidadão (1999,p.50).

As entidades familiares são unidades brasileiras do ser humano, sendo por essa razão justificada a necessidade de que o direito, enquanto Ciência aplicada à realidade social contenha todas as regulamentações e proteções concernentes a família. A atual concepção de família já foge a definições e só encontra limitações na própria vontade do ser humano, que passa a admitir o objeto como principal elemento constituinte familiar. Nesse contexto podemos falar da existência da família homoafetiva, que merece proteção por parte do Estado, assim como os demais arranjos familiares nesta sociedade do século XXI. A evolução constitucional alcançou a sociedade e a família.

Precisamos compor que qualquer que seja um fato ou acontecimento introduzido em nossa consciência, receberá sempre uma maquiagem pessoal oferecida por nossa afetividade. Portanto os fatos de nossa vida sejam presentes, passados ou perspectivas futuras, serão sempre coloridos pela afetividade.

Desenvolvimento

Todos sabemos que o mundo globalizado socializou certas ideologias, mas não os bens produzidos. Estes só chegam a quem podem paga-los, ou seja, são bens desejados por todos, mas aos quais só uma minoria consegue ter acesso. Essa falsa ideologia de progresso leva as frustrações e, em muitos casos, o sentimento de inadequação na vida. Não reconhecer na pessoa os direitos fundamentais que lhe são inerentes é negar a própria dignidade. A dignidade, como qualidade do ser humano, é irrenunciável e inalienável. Ela existe em cada indivíduo, como algo que lhe é inerente, portanto não lhe é concedida ou retirada. Como qualidade integrante do ser humano, deve ser reconhecida, respeitada, promovido e protegida.

Para que a criança se sinta respeitada é necessário que rememoremos sua constituição para atender, ou melhor, tentar, ver por onde passa a especificidade da mídia na construção do seu ser. Segundo o referencial curricular nacional para a educação infantil:

O Núcleo Comunicação e Educação surgiu pensando primeiramente na divulgação direta entre os professores. Hoje alguns profissionais de mídia também tem nos procurado para saber como se dá essa relação, e há uma preocupação mais ampla, movimentada por pais e por vários segmentos da sociedade, que reflete na busca por resultados desses estudos.

Afirma Helena Tassara, outra integrante do Lopic. O poder público também tem se mostrado sensível à questão, e as discussões sobre o orçamento participativo, promovido pela prefeitura de São Paulo recentemente, incluíram o tópico no

debate. Na área da educação, vê-se que os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já citam o uso de problemas infantis. “É possível não admitir que a TV hoje faz parte da vida da criança e o Lápiz procura dar ferramentas para a sociedade saber como usar esse recurso”, define Claudemir.

Dar ferramentas, entretanto, não significa ter respostas prontas. Uma das poucas certezas é que o diálogo em família deve ser estimulado. Impossível responder em termos absolutos porque uma criança se sente atraída por estes e não por aquele personagem da TV, por exemplo. E se o fato de mostrar fissurada ou obcecada por algum deles é realmente prejudicial. Quem tem mais condições de descobrir isso são os próprios pais, que convive diretamente com a criança e têm a oportunidade de ouvi-la. “Shh! Fica quieto que eu quero ver a novela” não é um jeito muito hábil de promover o diálogo dentro de casa e, às vezes, explica boa parte do comportamento infantil “problemático”.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que esta inserida em uma sociedade, como uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelecem com outras instituições sociais.

As crianças pensam o mundo de um jeito especial e muito próprio. É a partir das relações que estabelecem com a realidade em que vivem, com o meio familiar e com as pessoas com que necessitam se relacionar no cotidiano que elas passam a “ler” e compreender o mundo. Cabe a educação facilitar essa “leitura” e

compreensão, possibilitando, no processo inicial de escolarização, o reconhecimento, pela criança, da sua própria história de vida. É desejável resgatar a importância de suas ações e atitudes no processo de construção da história da humanidade, estimulando sem preconceito a sua auto estima. É necessário propor atividades que sejam próprias do mundo lúdico e do imaginário da criança, e que colaborem para a formação de uma identidade autêntica e respaldada em valores éticos necessários aos cidadãos conscientes no seu papel na construção da sua história e do outro.

A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivo e cognitivo) e externos (sociais e culturais). Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que passem a ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe atender ao bem comum, é preciso que exercitem o auto governo, usufruindo de gradativa independência para agir dentro das condições de escolher e tomar decisões, participando ao estabelecimento de regras e sanções. (RCNET, 1998, P.15).

O progresso de identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá ampliações dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias.

Na concepção de Wallon, a afetividade tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, sendo a primeira etapa que a criança ocorre.

Assinale que o nascimento da afetividade é anterior a inteligência. O recém-nascido, antes de estabelecer atividades de relação, isto é, no sentido de conhecer, descobrir o mundo físico, permanecer por um dado período voltado para si mesmo, como se estivesse desenvolvendo, exercitando determinadas habilidades para poder mais tarde interagir com o mundo físico (WALLON, 1993, p.42).

Vale ressaltar que a afetividade é a qualidade de quem sente afeto. É um conjunto de fenômenos psíquicos “emoções, sentimentos e paixões”, acompanhados sempre de sensações como dor e prazer, satisfação ou insatisfação agrado ou desagrado, alegria ou tristeza. Dessa forma, o afeto é essencial na vida do ser humano, e a criança reage satisfatoriamente quando percebe a receptividade do seu meio. Desenvolve a auto estima, busca com facilidade o alimento e o estímulo. Desenvolve-se com o equilíbrio e se torna um adulto autônomo com capacidade de escolha e decisão.

Ao nascer o ser humano apresenta algumas estruturas já prontas, definidas, como, por exemplo, a cor dos olhos, dos cabelos, o sexo. Outras ainda estão por desenvolver. O sistema nervoso necessita de condições favoráveis para o pleno funcionamento e do desenvolvimento.

O córtex cerebral, substância cinzenta que reveste o cérebro e onde estão localizadas as funções superiores, está presente no nascimento de forma ainda muito rudimentar. A este respeito, Bee e Mitchell (1984, p.120-130) comentam:

Durante os primeiros meses e anos de vida, algumas células corticais novas são acrescentadas, as células ficam maiores e as já existentes estabelecem mais conexões entre si. O cérebro fica mais pesado.

As células do sistema nervoso são chamadas de neurônios. Um indivíduo adulto possui aproximadamente cem bilhões de neurônios. O neurônio é uma célula diferenciada e tem as funções de receber e conduzir os estímulos.

O córtex cerebral é o centro onde são avaliadas as informações, e são processadas as instruções do organismo. Para que haja uma transmissão de informações, o córtex cerebral necessita de impulsos que chegam os receptores exteroceptivos (exemplo: pele, retina, ouvido interno, olfato, paladar), proprioceptivos (músculos, tendões, e articulações) e interoceptivos (vísceras).

1. A educação emocional e os estágios psicológicos da criança

(...) é necessário passar todas as etapas, das quais cada um é necessária para a conquista da seguinte (...) a equibração me parece o fator fundamental do desenvolvimento (PIAGET, 1983,27-31-32).

Os estudos realizados por Wallon contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil. Segundo ele o sujeito relacionando-se com a realidade por meio de mediações possam ser transformados por ela. A principal medição nessa relação é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior a própria linguagem, a primeira forma de comunicação.

O desenvolvimento de um indivíduo, interagindo com o meio continuamente, dá-se por meio de estágios, que significam um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

Foi organizado por Wallon um sistema que se inicia com o período intra uterino, passando por seis estágios diferentes: impulsivo emocional, sensório motor, projetivo, personalismo, categorial e adolescência. Todos os estágios de desenvolvimento e aprendizagem são mareados pela presença de emoção, imitação e representação, o movimento e o social (o eu e o outro).

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases como predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Para uma compreensão mais concreta dessa ideia, passemos para uma descrição das características de cada um dos cinco estágios propostos pela psicogenética Walloniana.

No estágio impulsivo-emocional, abrange o primeiro ano de vida, onde o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior a autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental desse estágio é o desenvolvimento da função simbólica e a da linguagem. O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental deste período: ainda nascente, o pensamento precisa auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência, prática e simbólica).

No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças a diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os processos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo as suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade efetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido as modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Este processo traz a tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada de predominância da afetividade.

Autocrítica

Mas o esforço para atender a influência poderosa exercida pela TV e por outras mídias sobre a meninada não é exclusivo dos acadêmicos e de psicólogos. Há muitos profissionais atuantes na área de comunicação lançando um olhar crítico sobre o meio em que trabalham e buscando aprender os impactos, diretos e indiretos, dos meios de comunicação sobre o universo infantil. Um dos exemplos é a Andi- Agência de notícias dos direitos da infância, uma ONG criada por jornalistas para avaliar a cobertura da imprensa sobre temas referentes à infância e à adolescência, especialmente no tocante à violência e ao desrespeito aos direitos infanto-juvenis. Outro exemplo é o MIDIATIVA, ONG criada por profissionais da área de comunicação com o propósito principal não de apontar os erros, mas de dar visibilidade aos acertos, organizando um material de referência capaz de servir de bússola aos educadores, realizadores de programas infantis e pais e pronta a incentivar iniciativas pautadas pela qualidade e pelo respeito à criança e ao jovem.

Além de abrir espaço para o debate, o TVQ foi uma prévia do que está previsto acontecer em Abril, no Rio de Janeiro, quando a cidade sediará a 4º Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, com o tema Mídia de Todos, Mídia para Todos, que deve refletir não apenas de que forma as mídias atingem crianças e adolescentes, mas também como estes interferem na produção midiática, que tipo de informação e

produto crianças e jovens preferem consumir. Será a primeira vez que o evento acontece em um país da América Latina.

TV x educação

Embora haja um cuidado muito grande em preservar a criança e uma preocupação com a invasão da temática da violência em todos os meios de comunicação (o que também acaba envolvendo-as) Helena Tassara lembra que a visão do especialista sobre o assunto tem se ampliado e tomado novos ângulos. Se tradicionalmente costumavam posicionar seu discurso como a TV versus a Educação, hoje se pensa muito mais na TV compondo a tarefa de educar.

Os pais principalmente ainda têm dúvidas sobre qual é a real influência da TV sobre seus filhos. Mas as respostas possíveis costumam ser pouco ou nada objetivas. Nem mesmo a definição de violência, principal foco das discussões, é unânime. Enquanto para alguns violência nas telas é sinônimo de tiros, mortes e maus-tratos, para outros, mais sutis, a violência se esconde em aspectos como o consumo desenfreado ou nas inapropriadas cenas de sexo.

Também contam muito as diferenças culturais, como observa Sirlene Reis, diretora do MídiaTiva. Participantes das duas últimas edições do Prix Jeunesse, festival mundial de programas infanto-juvenis promovido bienalmente na Alemanha desde 1964, ela conta que os parâmetros do que é ou não moralmente aceitável muitas vezes mudam de País para País para chegar aos 70 ou 80 programas selecionados pelo evento, participantes do mundo inteiro assistem a cerca de 500 programas

concorrentes. “Todo o mundo assiste a tudo e discute tudo.” E às vezes as diferenças culturais são marcantes.

Considerações finais:

Assistimos a tudo e discutimos tudo, porém nossa censura consciente pode ser abalada no tocante a quantidade de vezes que uma informação é passada para nós. A Mídia se encarrega de tocar em pontos sensíveis e muitas vezes carregados de segundas intenções pois muitas vezes estão recheadas de interesses Políticos e Econômicos. Vivemos numa era Digital, com pontos negativos e Positivos e basicamente faz-se necessário saber sobre o Desenvolvimento Infantil para compreender onde uma condição midiática Condicionante pode mudar o rumo de uma História de vida. Para tanto todos envolvidos no processo, família, escola, sociedade, devem se unir para tentar numa força propulsora rever questões midiáticas que põem em risco a forma de pensar dos seres não protagonistas que fazem parte da grande massa populacional que estão com os olhos presos na televisão, no computador, no celular. Muitas vezes deixando de lado uma vida lúdica e sadia que poderiam trazer muito prazer, e também garantias mais fortes de uma personalidade fecunda e criativa para a nossa história pessoal. Não podemos olhar o futuro apenas com olhos da Mídia, mas sim com os olhos de um ser humano com uma menor carga de vício que o meio Digital proporciona. É importante respeitar a condição de crescimento do ser humano dentro de toda sua potencialidade. Educar com respeito e responsabilidade, permitindo assim a Explosão se seres conscientes e dignos da sua existência. Mídia sim, condicionamento não. Olhar, vigiar, existir, crescer, com e dentro de uma normalidade prevista pela beleza de SER.

Referências

A Escola da família. Gestão Escolar. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/escola-familia-493363.shtml?page=0>>. Acesso em: 09 de novembro de 2013.

AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas/ organização. São Paulo: Summus,1996.

ARAÚJO, Ceres Alves de. Pais que educam: uma aventura inesquecível. São Paulo: Gente, 2005.

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BASTOS, João Batista (organização). Gestão democrática. 2º Ed. Rio de Janeiro. SEPE, 2001.

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Rideel, 2005.

CAIADO Campos Elen. A importância da parceria família e escola: Entenda a importância de acompanhar seu filho na escola. Brasil escola. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/a-importancia-parceria-familia-escola.htm>>. Acesso 02 de novembro de 2013.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação gênero e relação escola-família. Cadernos de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

COLELLO, Silvia Gasparian. A Indisciplina na escola é um problema de todos nós. [in] FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1221627-opiniao-a-indisciplina-nas-escolas-brasileiras-e-um-problema-de-todos-nos.shtml>>. Acesso em: 29 de outubro de 2013.

COLL, César. Escola e Comunidade: em compromisso. Pátio Revista Pedagógica, ano 3. n 10. p. 9-12, ago./out. 1999.

_____. Escola e Comunidade: em compromisso. Pátio Revista Pedagógica, ano 3. n 10. p. 9-12, ago./out. 1999.

COLL, César., PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro.(Orgs). Desenvolvimento Psicológico e educação: Psicologia da Educação. .Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.v.2.

CONTE, Sueli. Bastidores de uma escola: Entenda por que a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional/ Sueli Conte. - São Paulo: Editora Gente, 2009.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. Os professores e as famílias: A colaboração Possível. 2º Ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia>>. Acesso em: 09 de novembro de 2013.

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 4ª ed. São Paulo: RT, 2007.

DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. 2ª edição. Rio de Janeiro, editora Graal, 1986.

ELLIS, E. M. Educando Filhos Responsáveis. São Paulo: Ática, 1997.

FERNANDES, Elisângela. Ideias que jogam contra o ensino. Nova Escola. ano 26, Março 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. Totem e Tabu (1912 – 1913). [in]: Obras Completas, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

GENTILE, Paola. Parceiros na aprendizagem: Abrir as portas à participação de familiares e da comunidade ajuda os alunos a ter sucesso na vida escolar e colabora para diminuir a evasão e a violência. Nova escola. Ed. 193. Jun, 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/parceiros-aprendizagem-423371.shtml>>. Acesso em: 29 de novembro de 2013.

GOKHALE, S. D. A família desaparecerá? Revista debates sociais. N° 30, Ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

IMBERNÓN, Francisco (org.). A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A Educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.) Família Brasileira: a base de tudo. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília;UNICEF, 1998.

LACAN, G. Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

LAGE, Nildo. Os professores clamam por educação. Construir Notícias. Ano12 set/out. Recife: Construir, 2012.

LÔBO, Paulo. Direito Civil: Famílias. 4.ed. 2. Tiragem. [s.l.]: Saraiva, 2018.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). São Paulo: Placco, 2002.

MATOS, Ana Carla Harmatiuk. *As famílias não fundadas no casamento e a condição feminina*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

MELLO, Eloci de. Família e escola na questão da indisciplina. *O x da educação*. 04 mar 2009. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/19,0,2426233,Familia-e-escola-na-questao-da-indisciplina.html>>. Acesso em: 30 de novembro de 2013.

MELO, Elaine Cristina de Oliveira E. Um novo modelo de família. Aspectos sócio-jurídicos da união entre homossexuais. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 2199, 9 de julho de 2009.

_____. Um novo modelo de família. Aspectos sócio-jurídicos da união entre homossexuais. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 13, n. 2199, 9 de julho de 2009.

MENEZES, Luís Carlos de. Escola e Família como parceiros: Educar depende de uma relação mais ampla entre os pais do aluno e os professores do que a prevista em uma mera prestação de serviços. out. 2005. Disponível: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/escola-familia-como-parceiras-423328.shtml>. Acesso em: 14 de outubro de 2013.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Lar escola e educação*. São Paulo: Atlas, 1972.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Tory. Laços de família de políticas educacionais da OCDE, a valorização de vínculos entre a escola, a família e a comunidade melhora a qualidade de ensino em escolas mais vulneráveis. Carta fundamental a revista do professor. Fev, p 50. 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócia histórica. Caderno do CEDES, 2000.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 31 de outubro de 2016.

PARO, V. H. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2005.

PAROLIN, I. Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2007.

PATTO, M. H. S. e outros. A produção do fracasso escola. São Paulo: T. A. Queiróz. 1999. ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

_____. A produção do fracasso Porto Alegre: Artmed.

REGO, T.C. Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2002. SALLA, Fernanda. Todos juntos. Nova escola. Ano XXVIII, n° 263. Jun/jul, p.36. 2013.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: A psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTROCK, Jonhw. .Psicologiaeducacional. 3° Ed. Brasil: Mcgow, 2009.

SOARES, Jiane Martins. Família e escola: parceiras no processo educacional da criança. Macapá, 2011. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1853>>. Acesso em: 30 de outubro de 2013.

SOUZA, João Valdir Alves de. Educação. Presença pedagógica. Mai./jun. Belo Horizonte: Dimensão,2012.

TIBA, Içami. Quem ama educa: formando cidadãos éticos. São Paulo: Integrare, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7° Ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lóculos de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educação e sociedade. 2005.

WAGNER, Adriana et.al. Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões. ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

A INTER, A TRANS E MULTIDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: UMA DISCUSSÃO PEDAGÓGICA SOBRE A ÓTICA DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E O PENSAMENTO GEOGRÁFICO

Glaciene Januário Hottis Lyra

Hudson Giovanni Nunes Soares

Introdução

O Educador Socioambiental não é somente o fomentador da preservação ambiental e ecológica do espaço natural, mas também um profissional que busca incentivar o desenvolvimento sustentável regional para assim garantir o desenvolvimento humano, econômico, social, cultural e infraestrutural de uma região. Assim, este é um profissional que viabiliza meios que possamos compreender o espaço a fim de buscar diminuição do impacto ambiental causado pelas ações antrópicas no solo, à água e ao ar, e assim fomentar o desenvolvimento econômico e o resgate sociocultural dos atores deste espaço.

O presente trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica embasada na experiência de um professor de Geografia do Ensino Fundamental e Médio de redes públicas e privada, matriculado na segunda graduação em Ciências Biológicas, a fim de compreender a dinâmica da ecologia em concordância com os conceitos de ambientalismo.

Para tal, é necessário hoje em dia que se haja uma cooperação entre as disciplinas, para que a sala de aula torne-se

um mecanismo na busca de mobilizar o alunato na sensibilização da educação ambiental como meio de fomentar o equilíbrio ecológico e ambiental.

De acordo com as Orientações Curriculares (2007) *O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares.*

O surgimento do movimento ambientalista

A década de 1970 foi marcada no cenário político por uma série de movimentos sociais, dentre os quais o ecológico. Percebemos que o movimento operário ganhou certo destaque uma vez que este constituía o eixo em torno do qual se fazia crítica teórica e prática da ordem instituída, e o capitalismo que aos olhos dos trabalhadores, seria a causa de todos os males e divisões sociais entre os homens,

No Brasil o movimento ecológico emerge na década de 1970 em um contexto muito específico. Vivia-se sob uma ditadura que se abateu de maneira cruel sobre diversos movimentos como o sindical e o estudantil (GONÇALVES, 2011, p. 13).

Durante os anos de 1970 tivemos um momento político no Brasil e na América Latina, marcado pela luta pela democracia e contra os governos autoritários. A influência da nova esquerda e da contracultura entrar em destaque nesse cenário, em momentos diferentes.

Interpretando o cenário político da época, vemos que nesse período de redemocratização da política nacional, movimentos e grupos aparecem no cenário sociopolítico nacional, onde

reivindicavam leis que garantissem a manutenção e preservação do meio ambiente, uma vez que nossas leis se encontravam não cumpridas e/ou defasadas.

No entanto, muitos dos participantes desses movimentos não tinham como foco a preservação ambiental ou a proteção à natureza. No calor desses movimentos sindicais e sociais, muitos estavam apenas apoiando a redemocratização do Brasil, sem especificar diretamente sua causa foco. Gonçalves afirma isso ao dizer que *No entanto, nem sempre as pessoas que se mobilizam em torno dessas questões o fazem enquanto movimento ecológico.* (2011, p. 13).

Compreendemos então que os movimentos ecológicos e ambientalistas, tanto como os demais movimentos sociais, surgem na busca de atender as demandas sindicais da sociedade que se cansa de não perceber sua participação ativa e direta nas decisões tomadas pelos governos e sistemas econômicos impostos ao povo, onde o meio, social, cultural e natural é lesado sem que o povo seja questionado se isso seria permitido ou não.

O espaço materializa são diferentes dos espaço/tempo sociais; sua gênese e evolução constituem o objeto da geografia. A natureza é histórica enquanto discurso(s), enquanto percepção pelo conhecimento humano, que logicamente varia no tempo e no espaço. (VESENTINI, 1995, p. 1).

Sobre o ensino de ecologia, nas aulas de ciências é preciso cientificar a metodologia, a fim de fazer com que o aluno do Ensino Fundamental II perceba que a ciência e a sala de aula são parceiras. O uso da Ecologia, principalmente no ensino de ciências do 6º ao 9º anos, deve ser uma discussão constante entre os professores. Como afirma Simões & Simões, ao nos expor que,

[...] e estudo da Ecologia deve ser alvo de discussão entre os educadores no sentido de melhor compreender tal integração e de influenciar na elaboração de políticas públicas educacionais que criem condições para promovê-los em respeito às demandas socioambientais de nossa região. Isso Implicaria outro olhar sobre o currículo e também sobre o grupo social ao qual ele se destina (2009, p. 02).

Discutir os conceitos de ecologismo é discutir sua associação ao ambiente utópico, natural, onde a visão da natureza aparece como contrapondo ao desenvolvimento urbano, tecnocrático e industrializado, não associando o meio ambiente com as ideias capitalistas. Para os ecologistas o desenvolvimento econômico capitalista e suas ideias de progresso e desenvolvimento são agressores diretos da natureza, sem haver possibilidade de equilíbrio.

Compreender o conceito de educação ambiental, a base para a educação socioambiental, é necessária compreender a compreensão das ideias e conceitos do ecologismo. Os movimentos ecológicos afirmam que nossa sociedade utiliza mal os recursos naturais e depreda o meio ambiente natural de forma prejudicial e sem retorno a esse processo.

Em contraponto, porém, preocupado com as mesmas causas, surgem linhas de pensamento que viabilizam também os movimentos sociais, e assim inicia-se um processo de proposta de transformação social e cultural. Como afirma Carvalho (2004, p. 38):

As ideias ecologistas tiveram origem em um momento da história recente em que a utopia e as

energias para a transformação da sociedade estavam em alta. Sonhar, desejar e ousar era a tônica. Esse clima esteve associado a movimentos de questionamento da ordem vigente que, na Europa e nos Estados Unidos, emergiram nos anos 60, tais como a contracultura e a chamada “nova esquerda” – cujo marco foram as manifestações estudantis de maio de 1968 na França. Os anos 70 inauguraram um período em que as forças étnicas e das minorias eclodiram por toda a parte, reivindicando novos direitos e, principalmente, o reconhecimento de diferentes visões, identidades e estilos de vida. Por isso, tais agrupamentos foram chamados de novos movimentos sociais.

Neste período, os conceitos de Educação Ambiental surgem no cenário intelectual, embasados nas ideias do ecologismo e do desenvolvimento em equilíbrio com a natureza, buscando uma nova discussão que fomentasse o desenvolvimento regional de determinado grupo, cidade ou região.

Contudo, neste período, usava-se a expressão “meio ambiente” associando-a a fauna e flora, desvinculando-a do meio social e cultural da sociedade. Vício de linguagem que temos ainda hoje. As mídias sociais refletem essa associação que a sociedade faz diariamente, como afirma Carvalho (2004, p. 35):

Quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca ideias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”. Tal percepção é reafirmada em programas de TV como os tão conhecidos documentários de Jaques Cousteau ou da *National Geographic* e em

tantos outros sobre a vida selvagem que moldaram nosso imaginário acerca da natureza.

E continua a autora:

Essas imagens de natureza são, como pretendem se apresentar, um retrato objetivo e neutro, um espelho do mundo natural, mas traduzem certa visão de natureza que termina influenciado bastante o conceito de meio ambiente disseminado no conjunto da sociedade. Essa visão “naturalista” tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano, quando essa interação é focada, a presença humana aparece como problemática e nefasta para a natureza. (2004, p. 35)

Torna-se necessário então apontar as conexões entre o meio natural e o meio social, e cabe à educação ambiental apresentar essa discussão, mostrando o quanto essas conexões influenciam nos impactos e adaptações um do outro, desassociando a imagem naturalista de meio ambiente da figura humana, apresentando.

As disciplinas de geografia e ciências, principalmente no Ensino Fundamental II, se tornam então, um veículo de fácil acesso na busca de fomentar essa conectividade entre as relações antrópicas e naturais, correlacionando-as de forma que uma influencia diretamente no impacto físico e social da outra., uma vez que este é o constante objeto de estudo desta ciência. Pedagogicamente criamos neste momento o jogo da interdisciplinaridade que constrói as bases legais para uma

aprendizagem significativa. Transporta nosso aluno do lugar comum para a ponte entre saber, ser e estar.

Problematização: por uma outra Educação Ambiental

Os professores de geografia e de ciências, tratado no presente artigo como Educador Socioambiental, comprometido em compreender de fato este novo espaço educacional vai atribuindo para si um caráter analítico, e não somente descritivo do mundo a sua volta, interpretando o espaço e compondo este.

Para Carvalho (2004, p.76) O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos.

O professor deve transversalizar sua aula, mas vendo os temas transversais como suporte e apoio na compreensão do conteúdo programático da grade curricular, e não vendo esses temas como aleatórios ou desvinculados à disciplina.

O espaço do professor em sua prática de ensino de Educação Socioambiental

Sendo um interlocutor entre o conhecimento empírico de seus alunos e o pensamento/conhecimento geográfico, o professor toma hoje uma postura de intérprete e expositor do espaço, tendo a tarefa de fomentar a educação socioambiental usando suas visões de mundo, e, principalmente, o que é trazido

pelos alunos durante as aulas, como objeto de estudo e consequentemente suas mais nobres investigações de mundo.

Para tal é necessário que o professor adapte sua disciplina e seu plano de aula, ou ainda, o conteúdo do livro didático à realidade local, para melhor absorção do aluno sobre o conteúdo programático da disciplina. *O importante é lembrar que não há apenas uma leitura sobre dado acontecimento, seja este social ou natural.* (CARVALHO, 2004, p. 77).

Como tema transversal a Educação Socioambiental possui fatores positivos nessa leitura, uma vez que sua multidisciplinaridade e sua facilidade em está presente no cotidiano do aluno. Sendo atuais e multifacetados, os conceitos de Educação Socioambiental podem estar presentes no planejamento escolar do professor desde o 6º até o 9º ano do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio.

Podemos perceber isto observando a História e sua historicidade na estruturação do espaço (ou meio ambiente) social; na Biologia e suas intermediações que cruzam as lineares do conhecimento geográfico e etnobiogeográficos, além de suas preocupações ecologistas e de preservação da vida; Na química e a física enquanto disciplinas parceiras na compreensão do solo e suas dinâmicas, a literatura e sua descrição cartográfica e espacial/social; Na Língua Portuguesa através da interpretação das descrições espaciais e sociais usadas na poesia e literatura; Dentre as outras disciplinas e ciências apresentadas à sociedade nas escolas.

Vinicius de Moraes é reconhecido pela geografia como um dos grandes descritores do espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro. Em seus textos, poemas, letras de música, entrevistas e conversas à mesa de bares cariocas, crônicas publicadas na

imprensa da cidade percebemos o quanto o poeta colabora ao desenhar o Rio, sempre de forma encantadora, mas também sendo em certos momentos paradoxal mediante ao que vemos nos dias atuais.

*A Casa*⁸

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero

Nesta letra de Vinicius de Moraes, percebemos que os espaços se tornam extremamente imaginários, como a casa da letra desta canção, para tanto, trazer o imaginário para o

⁸ Poema de Vinicius de Moraes, publicado no livro “A Arca de Nôe” em 1970, pela Editora José Olympio.

simbólico transitando com registros com certeza o resultado será uma aprendizagem bem efetivo.

Percebemos que os conceitos e ideais da Educação Socioambiental, ou de EA, variam entre os indivíduos que se identificam com a causa. Os valores socioecológicos podem variar dependendo do contexto espacial (histórico, cultural e geográfico) onde essa nova visão de mundo contribuiu na formação do um profissional da área ambiental ou um educador formal.

A sensibilização com a causa ambiental parte do principio de que o individuo, atuante na construção de seu espaço, teve um motivo ou causa para se identificar com a questão socioambiental, seja ela em defesa do espaço natural ou social. Como afirma Carvalho (2004, p. 66), ao dizer que,

[...] vemos que, entre eles, também varia o grau de identificação e adesão a esse conjunto de tributos e valores que forma o núcleo identitário do sujeito ecológico, e principalmente, o grau de realização desse conjunto. Isso significa que, por ser um perfil ideal, nem todos conseguem realizá-lo completamente em suas condições reais de vida.

O professor enquanto Educador Socioambiental tem como seu princípio norteador a visão de uma sociedade ambientalmente correta, baseia-se em utilizarmos de forma consciente dos recursos naturais, sempre direcionadas pelas práticas e ideias de desenvolvimento sustentável. Essa visão leva como ao desenvolvimento local, econômico e social.

Contudo, o Educador Socioambiental não pode ser estigmatizado como pessoa completamente ecológica em todos os âmbitos de sua vida. Estes profissionais são atores sociais que

acreditam na possibilidade de mudança e adaptação com o meio, de forma não impactante, ou ainda, que haja uma diminuição do impacto social e físico no meio ambiente natural, em parceria com o desenvolvimento econômico local.

Chamando-o de sujeito ecológico, Carvalho (2004, p. 67) define esse ator social como aquele que *agrega uma série de traços, valores e crenças e poderia ser descrito em facetas variadas*, e ainda conclui:

Em sua versão política, poderia ser apresentado como sujeito heroico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de novo paradigma, político-existencial. Em sua versão Nova Era, é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista. Em sua versão de gestor social, supõe-se que partilhe de uma compreensão política e técnica da crise socioambiental, sendo responsável por adotar procedimentos e instrumentos legais para enfrentá-la, por mediar conflitos e planejar ações. (2004, p. 67)

O contexto sociocultural é um fator que deve ser levado em consideração quando analisarmos de que forma se dá a formação deste indivíduo. O Educador Socioambiental é um ator social de interpretação, análise e exposição do seu meio ambiente, de seu espaço social.

Assim, somos herdeiros diretos das experiências que marcaram as relações entre sociedade e natureza de nossos predecessores e, da mesma forma, deixaremos para a posteridade nosso legado, aquilo que pudermos

construir em nossa existência individual.
(CARVALHO, 2004, p. 104).

O presente artigo busca então apresentar o quanto os professores de geografia e ciências estão cientes de sua participação no processo de preservação do meio ambiente social e natural. Para compreender este processo é necessário seguir os conceitos da geografia crítica e da geografia do comportamento.

Santos (2008, p. 81) expõem sobre a importância desse conceito na busca de compreender que:

A geografia do comportamento vai ainda mais longe, porque se fundamenta no princípio mesmo da existência de uma escala espacial própria a cada indivíduo e também de um significado particular para cada homem, de porções do espaço que lhe é dado frequentar, não apenas em sua vida cotidiana mas ainda durante lapsos de tempo mais importantes.

Tendo isto é preciso que o Educador Socioambiental esteja atento a sua visão de mundo, uma vez que lemos e interpretamos nosso espaço todo o tempo, e com isso, acabamos por influenciar o meio. O professor com o decorrer de sua trajetória socioambiental vai ganhando características analíticas e descritivas do espaço a sua volta, interagindo com ele, sendo parte real do próprio espaço. Sou o que construo.

Durante uma simples viagem entre uma cidade e outra, vamos observando a paisagem e fazendo avaliações e análises destes territórios e espaços. Seja sobre o impacto físico ambiental ou como se dá a agricultura entre uma cidade e outra.

Justificativa do uso da Educação Socioambiental como ferramenta na formação do professor

A aplicação dos conceitos de Educação Socioambiental não é fácil de serem aplicados, uma vez que, essa aplicabilidade, exige uma nova abordagem metodológica e didática a fim de conhecer o campo de produção e adaptar-se, ou até mesmo, criar novas metodologias na produção do conhecimento buscando formas de melhorar e expor a disciplina.

Antes de iniciarmos uma discussão quanto as novas metodologias de aplicação dos conceitos da Educação Socioambiental é preciso conhecer cada um desses conceitos, iniciando com o conceito quanto à disciplina.

Berger (1972) afirma que disciplina é o conjunto de conhecimentos específicos que possuem suas características próprias na área de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e dos materiais.

Para eficácia da aplicação da Educação Socioambiental nas disciplinas de Ciências e Geografia torna-se necessário ampliar o conhecimento, inter-relacionando as práticas de formação do sujeito ecológico e social junto a essas disciplinas escolares. Para isso, dentro das novas metodologias de aplicação da Educação Socioambiental, Piaget nos norteia afirmando que as relações entre as disciplinas podem se dar em três níveis: Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

Multidisciplinaridade

Berger (1972) define multidisciplinaridade como a aproximação de disciplinas diversas, às vezes sem aparente relação entre elas. Podemos afirmar que Multidisciplinaridade ótica das disciplinas sobre assuntos e pontos que estão fora de suas exposições didáticas.

Na visão de Piaget (1972), temos a aplicação dos conceitos de multidisciplinaridade quando a solução e análise de um determinado problema necessita da obtenção de informações de uma ou mais ciências ou setores do conhecimento, sem que as disciplinas que são convocadas por aqueles que as utilizam sejam alteradas ou enriquecidas por isso.

Interdisciplinaridade

Ainda segundo Berger (1972), a interdisciplinaridade é a interação que existe entre duas ou mais disciplinas, podendo integrar mútuos conceitos diretivos até a uma simples comunicação das ideias.

Segundo Piaget (1972), interdisciplinaridade é o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências, tendo com resultado um enriquecimento recíproco.

Transdisciplinaridade

Piaget (1972) define Transdisciplinaridade como uma etapa superior a interdisciplinaridade que não só atingiria as interações ou reciprocidades, mas situaria essas relações no interior de um sistema total.

Piaget (1972) também define Transdisciplinaridade como a interação global das várias ciências. Assim, percebemos que o grau de interação entre disciplinas próximas sempre acontece, porém a forma e a intensidade desse processo podem variar.

Essas ações inter, trans e multidisciplinares vêm se instaurando na educação aplicada (sala de aula) também, na busca de atender, também a demanda da educação. Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) nos expõe de forma objetiva a importância de se trabalhar interdisciplinarmente.

A Inter, a Trans e a Multidisciplinaridade da Educação Socioambiental

Como objetivos gerais para o ensino fundamental, os PCNs (BRASIL, 1997) oferecem as seguintes indicações:

1. Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente.
2. Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis.

3. Observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida.
4. Perceber, em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio.
5. Compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia a dia.
6. Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural.
7. Identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente.

Essa ação se efetiva com o fazer interdisciplinar, que propicia um olhar mais atento para o cotidiano escolar e procura atentar para o favorecimento de partilhas, das parcerias entre pessoas, alunos, entre a teoria e formas de conhecimento. Assim, *situamos a interdisciplinaridade como possibilidade de dotar de significados os conteúdos que aprendemos na escola para observar e investigar a complexidade na natureza e na vida social* (SILVA, 2010, p.19).

Para o professor essa busca de nortear nos conceitos da educação socioambiental a fim de expor sua disciplina de forma mais abrangente, exige que o profissional possua dedicação no levantamento de conhecimento que vai além de sua área. É preciso buscar de uma nova contextualização de sua exposição didática, a fim de relacionar os conhecimentos específicos da geografia e da ciência com os conceitos chaves de outras disciplinas e áreas de estudo.

Trata-se de uma reestruturação da própria maneira de conhecer e de se posicionar perante o conhecimento. Carvalho (2004, p. 122) afirma que,

[...] trata-se de mudarmos as lentes e sermos capazes de novas leituras do real, mesmo que ainda sejamos aprendizes desta nova gramática de sentidos que nos permita chegar aos novos territórios de um saber interdisciplinar.

Esse projeto educativo crítico tem raízes nos ideais emancipadores da educação popular, a qual rompe com uma visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos (CARVALHO, 2004, p. 156).

O desafio da Educação Socioambiental está em sua metodologia. Por serem interdisciplinares os conceitos da Educação Socioambiental podem estar presentes tanto em uma das disciplinas, quanto pode não estar necessariamente na estrutura estabelecida no currículo de ensino.

Este é um dos grandes desafios da aplicação dessas ideias na educação, uma vez que o professor usa os temas propostos pela

Educação Socioambiental (ou os demais temas contidos no CBC, por exemplo), contido nos temas transversais como se estivesse desvinculado ao conteúdo programático. A intenção e foco dos planos propostos de ensino é de colaborar com o professor na exposição do conhecimento.

Temas transversais são bases temáticas que irão colaborar para a absorção do conhecimento, e não sugestões de projetos a serem desenvolvidos isoladamente das disciplinas.

Para o professor existe o grande desafio de que estando na ideia ou no conceito chave de o Educador Socioambiental não possuir uma formação específica na área, mas sim possui os conceitos da EA em seu ideário de vida, podendo-o aplicar no ensino de geografia e de ciências.

Isso tem como desdobramento a possibilidade de formação de um sujeito ético capaz de reconhecer – sem deixa de ser humano, mas em uma atitude de descentramento – que há uma vida não humana pulsando no ambiente e que ela tem direito a existir e a dura para além das necessidades imediatas do consumo humano (CARVALHO, 2004, p. 138).

Cabe ao profissional se questionar quanto qual o seu papel como professor de Geografia e Ciências, como expositores do pensamento e estudos ecológicos e ambientais, e principalmente, como intérprete do meio ambiente (natural e social). É indispensável que este profissional se seja, como defendemos no tema inicial, como detentor do conhecimento socioambiental transversalizado, utilizando-o como ferramenta de multidisciplinarizar suas aulas na busca da sensibilização de seus alunos. Carvalho (2004, p. 129) nos apresenta uma sugestão/proposta a partir da observação de que,

Por outro lado, como ceder à lógica segmentada do currículo, se a EA tem como ideal a interdisciplinaridade e nova organização do conhecimento? Diante de um projeto tão ambicioso, o risco é o da paralisia ante o impasse do tudo ou nada: ou mudar todas as coisas ou permanecer à margem, sem construir mediações adequadas e experiências significativas de aprendizado pessoal e institucional (CARVALHO, 2004, p. 129).

A multidisciplinaridade da Educação Socioambiental em consonância com os estudos sociológicos e ecológicos das disciplinas de geografia e ciências, tem como ponto favorável à compreensão desta sociedade e isso incentiva a formação de diversos tipos de Educadores Socioambientais.

Ao constituir-se como prática educativa, a EA posiciona-se na confluência do campo ambiental e as tradições educativas, as quais vão influir na formação de diferentes orientações pedagógicas no âmbito da EA ou, dito de outro modo, produzir diferentes educadores ambientais. Contudo, é importante não esquecer que esse encontro entre o ambiental e o educativo, no caso a EA, se dá como um movimento proveniente do mundo da vida – não da puramente biológica, mas da vida refletida, ou seja, do mundo social. A preocupação ambiental presente na sociedade repercute no campo educativo (CARVALHO, 2004, p. 151-152).

Ou como afirma ainda Moro dizendo que,

Neste sentido, será oportuno e de bom senso, que a formação do professor de Geografia passe-se a dar

maior ênfase ao estudo desses temas, como uma visão prospectiva apontando ao futuro, investindo-se nas disciplinas como Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia Ambiental, Conservação dos Recursos Naturais, Hidrografia e Oceanografia. (p. 15. 1985).

Assim como os professores de Ciências, como nos expõe de forma didática Brando *et al*, que,

A Ecologia estuda as relações mútuas que os seres vivos estabelecem entre si e com o ambiente físico. Esse objeto de estudo, baseado nas interações que ocorrem no mundo natural, abarca uma grande gama de conceitos biológicos e lhe confere um papel importante no ensino de conceitos científicos. O entendimento dos diferentes fenômenos que englobam essas relações e interações entre seres vivos (incluindo o homem) e os componentes abióticos é amplamente discutido à luz de teorias ecológicas. (2009, p. 15).

Essa visão multifacetada do mundo de seus objetos de estudo, como a sociedade e seus espaços (natural e social) possibilita ao professor de geografia uma formulação e moldagem de vários sujeitos ecológicos. Esses sujeitos irão intervir direta ou indiretamente na sociedade como células formadoras de opinião e articulação ambiental

Com isso o professor toma também uma postura diferente, aonde seu planejamento vai muito além do livro didático. A Geografia torna-se uma disciplina trans e multidisciplinar.

A proposta de estabelecer interconexões de complementaridade, ligações, convergência e passagens entre os

saberes é compreendida como interdisciplinar. A palavra Transdisciplinaridade foi introduzida em 1970 por Jean Piaget num colóquio em Nice (PIAGET, 1970):

[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteira estável entre essas disciplinas.

Diretamente falando dos estudos da Geografia podemos ir além. A própria ciência geográfica é transdisciplinar em sua essência holística, indo além de si mesma e das lineares da disciplina escolar.

[...] a transdisciplinaridade significa uma forma de evolução em relação a abordagem interdisciplinar, pois elege como preocupação algo que vai além da compreensão da dinâmica das transformações ambientais, através do conhecimento das intercalações entre os elementos presentes na paisagem. (FIALHO, p. 42, 2007).

Dentro dos estudos da geografia é necessário que se tome como elemento norteador o uso das intervenções feitas pelos alunos ao trazerem a tona discussões sobre seus espaços pessoais e sociais na sala de aula durante a exposição da disciplina.

Para tal postura, o professor de Geografia precisa se embasar nos novos conceitos do conhecimento e aplicabilidade da Geografia Crítica. A geografia ainda carrega consigo o ícone de que é uma ciência apenas mnemônica, tendo como seu único objeto de estudos a geodinâmica do solo e a cartografia.

Esta visão é arcaica e desatualizada. Percebemos que em pleno século XXI que ainda não foram quebrados os paradigmas que bloqueiam que a sociedade veja este novo profissional do pensamento geográfico.

A visão de natureza que a geografia herdou e reproduziu no seu ensino foi a cartesiano-newtoniana, onde a física é a ciência chave para se explicar o universo, categoria que nessa leitura se confunde com a de natureza em seu nível mais abrangente. Daí o estudo geográfico da natureza ter sido denominado “geografia física” e as escassas tentativas de abordagens globalizantes -- ou de criar sínteses -- tinham por base princípios da física clássica: causalidade, analogia, espaço absoluto, natureza como fenômenos físicos em primeiro lugar, que não têm vida consciente mas quando muito vida vegetativa ou passiva, isto é, determinada pelo meio abiótico. (VISENTINI, p. 4, 1995).

Um geógrafo, desde que norteado pela Geografia Crítica e seus conceitos de construção do espaço, pode tranquilamente compreender, por exemplo:

- a História e sua historicidade na estruturação do espaço social;
- a Biologia e suas intermediações que cruzam as lineares do conhecimento geográfico e etnobiogeográficos;
- a Química e a Física enquanto disciplinas parceiras na compreensão dos estudos da pedologia e dinâmica entre o solo e os seres vivos e os impactos causados por estes;
- a Matemática com suas contribuições e suas contribuições nas análises socioeconômicas de desempenho da economia;

- a Literatura com suas descrições cartográfica e espacial/social;
- a Sociologia e a Filosofia na compreensão e análise crítica do pensamento.

Dentre as outras disciplinas e ciências apresentadas à sociedade nas escolas.

A Educação Ambiental, em seus múltiplos contextos, caracteriza-se por uma verdadeira trama de conhecimentos. Desse modo, a formação acadêmica é compreendida como um dos contextos nos processos de formação ambiental de professores/as. Assim, existem “n” espaços para a formação dos sujeitos, como para a profissionalização e formação do/a educador/a. Há uma rede de relações a ser considerada. (TRISTÃO, p. 02. 2002)

Através da Educação Socioambiental o professor de Geografia consegue agregar o conhecimento das demais disciplinas, a ponto de expor, de forma didática e pragmática, os conceitos e ideias da EA – Educação Ambiental, de forma que o aluno compreenda que o meio ambiente é seu próprio espaço social, desvinculando a ideia ecologista de que meio ambiente é somente algo relacionado à fauna e flora.

A MENINA E A FRUTA

Um dia, apanhando goiabas com a menina,
 ela abaixou o galho e disse para o ar
 - inconsciente de que me ensinava -
 "goiaba é uma fruta abençoada".
 Seu movimento e rosto iluminados
 agitaram no ar a poeira e o Espírito:
 o Reino é dentro de nós,

Deus nos habita.
Não há como escapar da fome da alegria!⁹

Objetivos:

Objetivo Geral:

Compreender a dinâmica da interdisciplinaridade entre o ensino de geografia no Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e seus elementos norteadores ambientalistas em concordância com os fundamentos ecologistas do ensino de ciências dessas mesmas séries.

Objetivos Específicos:

- Identificar conceitos ligados a Inter, a Trans e a Multidisciplinaridade nos espaços educativos e na formação docente.
- Analisar bibliografia especializada nas áreas de estudos na busca de avaliar seus usos e aplicabilidades nas metodologias de ensino de geografia do 6º ao 9º ano;
- Avaliar o uso de ambos os conceitos (ambientais e ecológicos) na criação de novas metodologias de ensino que centralizem a aplicação da Educação Socioambiental na formação do cidadão crítico.

⁹ Poema de Adélia Prado, publicado no livro “Poesia Reunida” pela editora Siciliano.

Levantamento Bibliográfico

Usando como norteamento os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e Ciências, na Lei 9394/96 (*Constituição Federal* de 1988, LDB 9394/96 e Plano Nacional de Educação), nos embasamos nessas discussões sociais e ambientais desta nova linha de pensamento, que se tornaram tão atuantes e presente nas discussões, não somente acadêmico-científica, mas em um âmbito social, e principalmente, embasado na Geografia Crítica presente hoje na sala de aula do ensino fundamental e médio, a educação ambiental deve tomar uma nova postura.

A escola não é mais apenas uma expositora de conhecimento, mas uma construtora de intelectualidade, como afirma,

Essa escola unitária que vincule trabalho industrial ao trabalho intelectual deverá ter como papel formar os intelectuais que organizarão/formarão uma nova cultura, contribuindo com o processo de criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, tendo em vista que é na “arena da consciência” que as classes dominantes utilizam seus intelectuais orgânicos para manter a dominação (CARVALHO, J. M.2004, p. 118).

Para isso, é necessário que se deixe claro sua missão e norte, mostrando a sociedade que ela está diretamente ligada à preocupação deste novo conceito educacional, e que o principal foco é a manutenção da vida humana e sua adaptação no planeta terra. Defendemos assim que a temos que nos nortear em uma educação que seja socioambiental.

O Professor– Um Educador Socioambiental

Assim, o presente artigo se propõe a compreender a contribuição do professor na formação do cidadão consciente e multiplicador da consciência socioambiental e cultural.

Sabemos que os alunos dos dias de hoje estão sempre conectados ao que acontece no mundo. Com a popularização da rede mundial de computadores, o acesso à internet, programas de TV e outros veículos de informação, os alunos vêem o mundo a sua volta se modificando, e a cultura deles mesmo acompanhando essas mudanças.

Para se adaptar a essa nova demanda social e se adequar as mudanças metodológicas da Geografia Crítica, o professor toma uma postura de mediador do conhecimento trazido pelo aluno, formando um cidadão atuante em sua comunidade.

Para a interdisciplinaridade, ancoramos nosso projeto nos estudos de Fazenda, a principal referência no Brasil. Para a autora (2002, p. 11), *interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.*

Através da interdisciplinaridade e da transversalidade da EA os professores de geografia e ciências podem desenvolver a partir dos estudos de caso e interpretação do que é trazido pelos alunos, ou seja, o cotidiano do aluno discutido em sala de aula, despertando no discente atenção referente à sua vida cotidiana.

Desta forma torna-se mais acessível a adsorção do conhecimento, e fazendo com que o aluno leve consigo os ideais

socioambientais como aprendizado, o que a médio prazo, irá colaborar na formação de um novo sujeito ecológico e socioambiental atuante na sociedade.

E EA fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo do ponto de vista ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações como o ambiente (CARVALHO, 2004, p. 79).

E expõe ainda:

Retornando a ideia do educador ambiental como intérprete, um de seus desafios mais importantes seria o de articular as camadas de tempo de curta e longa duração relativas às relações entre sociedade e natureza, compreensões essas que constituem as raízes do ideário ambiental de nossa civilização (CARVALHO, 2004, p. 92).

O professor deve assumir a postura de Educador Socioambiental no espaço da educação. A famosa frase ecológica e desenvolvimentista sustentável “*Agir local, pensar global*” irá nortear esse trabalho na busca dessas compreensões.

A Educação Ambiental é parte do movimento ecológico. Surge da preocupação da sociedade com o futuro da vida e com a qualidade da existência das presentes e futuras gerações. Nesse sentido, podemos dizer que a EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente (CARVALHO, 2004, p. 51).

Sua postura perante a sala de aula se adéqua à de expositor (através de sua disciplina) da adaptação do homem no meio ambiente, tornando-se necessária, e uma nova moldagem deste profissional a esta nova demanda educacional também se torna coerente.

As discussões sobre desenvolvimento sustentável atestam disputas existentes em torno do território. Podemos dizer que há múltiplas territorialidades, nas quais diferentes atores sociais relacionam-se disputando significações culturais, valores e modos de apropriações dos mesmos. As contestações em jogo mostram que os territórios são espaços eminentemente políticos (SCOTTO, CARVALHO, GUIMARÃES, 2007).

Muito se discute sobre ações que possam solucionar os problemas referentes à adaptação do homem no meio. Essas discussões já deixaram às academias e círculos científicos e estar presente no cotidiano da população. E na educação temos a possibilidade de ir além, através da transdisciplinaridade das discussões ambientais e sociais o meio educacional torna-se uma excelente forma de trazer esses assuntos à tona como forma de analisa-los criticamente. *No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com "arrolar fatos" para que ele memorize* (VESENTINI, p. 16. 2008).

A melhoria da qualidade do ensino de Geografia está intrinsecamente ligada à discussão da formação de professores em favor de um ensino, que efetivamente permita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da cidadania. Professor reflexivo, professor refletindo

sobre sua prática. Esta tem sido a tônica no contexto da formação de professores (PIRES, p. 10. 2012).

Norteados pelos conceitos da Geografia Crítica os professores de geografia e ciências precisam ter a percepção holística na busca de atender a essa nova demanda social. A sociedade busca compreender como se dá sua adaptação do meio ambiente, e essa busca trata-se hoje de uma questão de garantir a manutenção da vida humana na terra, não se trata apenas de compreender quais os impactos ecológicos e sociais que esta adaptação pode trazer.

Dessa forma, a nossa visão atual sobre a natureza passa por uma transição no sentido de considerá-la não mais essencialmente como um sistema físico sem vida e sim como um complexo (e um encadeamento de processos) biológico, no qual logicamente também entram os fenômenos abióticos ou físico-químicos, mas onde o fundamental passa a ser a diversidade orgânica como essência da permanência e da dinâmica das coisas (VESENTINI, p. 09. 2012).

A sociedade sempre teve a visão de que a natureza era um domínio desconhecido e rudimentar, possuindo uma estética desagradável aos olhos do desenvolvimento econômico (capitalista) do ponto de vista que o “desenvolvido” ou industrializado era um padrão a ser seguido.

A relação do *desenvolvimento* com a *conservação do ambiente* está presente no livro didático em muitos momentos, mas, peremptoriamente, encontra-se resumida – em sua discussão teórica e nos desdobramentos empíricos – à concepção de desenvolvimento sustentável, objeto central nessa

pequena reflexão sobre os livros didáticos de geografia (RAMÃO, MELO, OLIVEIRA, p. 07, 2010).

Estabeleceu-se assim uma ideia de que o progresso humano era medido por sua dominação e capacidade de modificar e submeter o mundo natural, *Tal visão, que situa o ser humano como centro do universo, é denominada pelo ecologismo como antropocêntrica* como defende Carvalho (2004, p. 94.).

É percebido que existe uma enorme importância e necessidade de se explorar os conceitos ecológicos em sala de aula, e isso de uma maneira adequada no contexto de ensino/aprendizagem dos alunos, tornando-se indispensável discutirmos, principalmente, sobre o papel do livro didático como recurso de leitura influenciador da prática de ensino na sala de aula, pelos professores, e da aprendizagem de conceitos, pelos alunos. (BRANDO, *et al*, 2009).

O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. (SANTOS, 2006, p. 39).

A sociedade hoje vê como necessidade de se preservar não é apenas uma questão de proteção à natureza, mas sim a garantia e segurança da manutenção da vida humana na Terra. É uma nova leitura de espaço e de funções que este espaço tem para a sociedade.

Metodologia:

A presente pesquisa se classifica em caráter descritivo e analítico. Será utilizada a análise de textos e artigos que colaboram com a busca do objetivo da pesquisa, a fim de investigar o modo de pensar sobre a interdisciplinaridade da geografia com a ciência. Conforme Fachin (2006, p. 45) “Esse método é caracterizado por ser um estudo intensivo. No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado”.

Conclusões Finais: Uma nova forma de ver o mundo

O presente artigo evidencia que dada a demanda social, e principalmente o interesse e interação do homem com o conhecimento, a postura da Educação Ambiental já não é mais (e apenas) ambiental. Como afirmamos a própria palavra foi associada pela sociedade como espaço utópico (ou meio natural ou bucólico). Esses conceitos ambientalistas assumem uma postura Socioambiental, uma vez que o homem assume a postura de agente de influencia/modificação do espaço a sua volta, e esse espaço também é visto como agente de influencia ao comportamentos, cultura e ações do homem.

A busca contemporânea da sociedade é a de compreender sua historicidade ambiental e sua adaptação no meio para buscar uma forma de amenizar os contra impactos da natureza, além da busca na manutenção da vida humana na terra. Busca também fazer uso do espaço, dos recursos naturais, e do resultado de seu impacto como forma de sustento e fluxo econômico. A sociedade

busca e cria mecanismos para tirar lucro da exploração controlada deste espaço.

Norteados pela Geografia Crítica Miltoniana (Milton Santos), o presente artigo conclui que o professor precisa assumir esta postura de expositor e mediador deste novo conceito.

Sabemos que o professor é motivado pelo resultado de seu trabalho, com isso, cabe a ele criar mecanismos que fomentem uma interatividade da turma com a disciplina, uma vez que seu papel é do de expositor e mediador do conhecimento. O papel do professor de geografia hoje é o de expor a geograficidade na relação do homem com o meio ambiente, e do meio ambiente com o homem. Da mesma forma, o professor de Ciências torna-se um expositor da dinâmica ecológica do homem com o meio ambiente, apontando a influencia (tanto positiva, quanto negativa) desta influencia.

A presente pesquisa afirma que o professor precisa apresentar aos seus alunos que todo espaço a sua volta é meio ambiente, e que este se torna palco para discussões sobre Educação Socioambiental, indo mais além, mostrando aos alunos que eles são os agentes componentes e transformadores deste espaço, tendo o poder de modificá-lo.

O livro didático é um mecanismo norteador da aula, porém não aborda de forma sistemática e concreta os temas da educação socioambiental. Com isso, cabe ao professor à postura de estar associando este tema dentro de seu plano de aula, e para isso este profissional precisa ser um estudioso do pensamento geográfico, estando sempre se atualizando e buscando o conhecimento necessário dentro de sua disciplina.

É preciso que o Educador Socioambiental assuma essa postura de agente de multiplicação dos conceitos e ideias

apresentados neste trabalho, fomentando a melhoria da qualidade de ensino e formando cidadãos conscientes de seu papel na construção da sociedade.

Sendo assim, o professor chamado no presente artigo de Educador Socioambiental, é um agente direto do fomento da preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável e cultural de uma comunidade, desde a sala de aula à sociedade como um todo, uma vez que sua sala de aula é a base em longo prazo da construção da sociedade.

Concluimos, por fim, que a preocupação ambiental hoje é muito mais voltada para a compreensão e o fomento da adaptação do homem no meio do que com a natureza se adaptando aos impactos do homem no meio ambiente.

Referências

BRANDO, Fernanda da Rocha; CAVASSAN, Osmar; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. *Ensino de Ecologia: dificuldades conceituais e metodológicas em alunos de iniciação científica* (in): Caldeira, Ana Maria de Andrade (org.) Ensino de ciências e matemática, II : temas sobre a formação de conceitos . São Paulo : Cultura Acadêmica, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96.* Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: (meio ambiente, saúde) / Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília: 128p, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico*. São Paulo, SP. Cortez Editora. 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. (org.). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Editora da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2004.

FAZENDA, Ivani C.A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5 ed., São Paulo: Loyola, 2002.

FIALHO, Edson Soares. *O meio ambiente: o discurso geográfico rumo a transdisciplinaridade*. Revista Ponto de Vista. Vol. 4. Departamento de Artes e Humanidades – Geografia. Universidade Federal de Viçosa (UFV), Campus Universitário – Viçosa – MG. 2007.

MORAES, V. *A Arca de Noé*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970

MORO, Dalton Aureo. *A Formação do professor de geografia – “Um avanço em direção ao futuro*. Encontro Estadual de Professores de Geografia. Curitiba, SC. 1985

PIAGET, Jean. *"l'épistémologie des relations interdisciplinaires"*. In: *L'interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Nice, 1970. Actas do colóquio, OCDE, Paris, 1972.

PIRES, Lucineide M. *Formação de professores de geografia: um desafio no fazer da prática pedagógica*. Disponível em: <http://www.cepel.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/formacao_de_professores_de_geografia.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2017.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. Siciliano: São Paulo, 1999.

RAMÃO, Felipe de Souza; MELO, Marcos Vinicius N. de; OLIVEIRA, Leandro Dias de. *A ideologia do desenvolvimento sustentável: considerações sobre a sua prática no ensino de geografia*. VI Semana de Ciências Humanas. III Encontro de Geografia. A Geografia e suas vertentes: Reflexões. Campos dos Goytacazes. RJ. 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova: Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. Coleção Milton Santos; 2. 6. Ed. 1. Reimpr. São Paulo/SP. Editora da Universidade de São Paulo. 2008.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa*/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2007. 160p.

SCOTTO, Gabriela. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. GUIMARÃES, Leandro Belinaso. *Desenvolvimento sustentável*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2007.

SILVA, Marianela C.F.R. & CASTRO, S.V. *Olhares plurais sobre o meio ambiente: uma visão interdisciplinar*. São Paulo: Ícone, 2010.

SIMÕES, Ceane Andrade; SIMÕES, Aderli Vasconcelos. *Educação científica no ensino fundamental e suas articulações com a ecologia no contexto amazônico*. [in] Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC, 2009.

TRISTÃO, Martha. *Redes de saberes sobre a educação ambiental no contexto universitário: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. I Encontro Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade. Indaiatuba – SP. 2002.

VESENTINI, José William. *A questão da natureza na geografia e no seu ensino*. Disponível em: < <http://www.geocritica.com.br/index.htm> >. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (FEIT-UEMG, FACIP-UFU E FTM) SOBRE O PARQUE DO GOIABAL, UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO EM ITUIUTABA, MG

Vera Martins de Jesus Silva

Leila Leal da Silva Bonetti

Vanderli Anacleto de Campos

Vania Alves Nascimento

Rosa Betânia Rodrigues de Castro

Introdução

A questão ambiental é um tema muito discutido, que se torna preocupante quando se refere à relação do homem com a natureza, pois, percebe-se alto índice de agressividade aos recursos naturais, devido à exploração que o homem tem realizado, à degradação, o que demonstra falta de consciência ecológica e de capacidade para administrar a natureza e recursos naturais.

Por outro lado, atualmente, as políticas ambientais no Brasil são direcionadas à aquisição de novos valores, atitudes e práticas sociais pelos indivíduos, os quais são necessários para que os cidadãos possam readaptar-se às novas situações ambientais.

A questão ambiental encontra-se permeada pelas situações problemáticas, como as mudanças nas relações entre os organismos que compõem o planeta Terra, resultante do acelerado avanço tecnológico e seus efeitos colaterais nocivos à espécie humana.

Segundo Alonso e Costa (2009), “nas últimas décadas do século XX, a questão ambiental alcançou o status de problema global e tem mobilizado não apenas a sociedade civil organizada, os meios de comunicação, mas os governos de todas as regiões do planeta”.

Apesar disso, percebe-se ainda a falta de uma política social de informação, bem como o conhecimento para aplicação de um processo educativo. Tornam-se necessárias as práticas sociais em relação ao meio ambiente, efetivadas por alguns segmentos sociais, para a aquisição de atitudes e valores para a melhoria da qualidade de vida.

O meio ambiente natural é reincorporado como demonstrativo de qualidade de vida comparada como ar puro e/ou a possibilidade de morar próximo ao verde, ao sossego e ao lazer dos parques públicos ou de prédios inteligentes. (RODRIGUES, 1998, p.106-7).

Desse modo, percebe-se que a população tem muito a ganhar com os cuidados que deve dispensar ao meio ambiente, às áreas verdes no espaço urbano, bem como à ampliação e conservação destes.

A cidade de Ituiutaba, localizada na região IV, Triângulo e Alto Paranaíba, especificamente no centro-norte do Triângulo Mineiro (Minas Gerais, Brasil), historicamente, surgiu no início do século XIX. Suas coordenadas geográficas: 18° 58' 08" Latitude S; 49° 27' 54" Longitude W. A cidade conta com uma área de 2.694 Km² e uma população de 96.122 habitantes (dados fornecidos pelo IBGE s.d. apud PREFEITURA MUNICIPAL DE ITUIUTABA).

O Clima de Ituiutaba classifica-se como AW quente úmido (segundo a classificação de Koppen), tropical de inverno seco,

com estação chuvosa bem definida no período de outubro a abril e um período seco de maio a setembro. Tem temperaturas médias entre 14 °C em junho e 31 °C em dezembro. Não é comum a ocorrência de geadas. A precipitação pluviométrica é de 1.470mm (índice médio anual); e a umidade relativa do ar de 72,05% (média anual).

A hidrografia tem como principais rios: Rio Tijuco (Leste/Noroeste); Rio da Prata (Sudoeste/Noroeste) e Bacia do Rio Paranaíba (Norte).

O relevo (topografia) caracteriza-se como plano = 60%; ondulado = 35% e montanhoso = 5%.

O crescimento da cidade deu-se às margens da BR 365, no sentido Norte e Sul. Os setores da economia que mais empregam mão-de-obra são os setores de serviços, seguido do comércio, indústria e agropecuária. Na agricultura, predominam as culturas de soja e cana-de-açúcar.

Entre os principais problemas ambientais do município destacam-se a poluição dos recursos hídricos por efluentes domésticos e industriais, o uso intensivo de agrotóxicos e a descaracterização dos ambientes por desmatamento e drenagem.

Nesse sentido, buscou-se conhecer um pouco mais sobre o Parque Goiabal, bem como investigar sobre a percepção ambiental dos estudantes universitários em relação a essa unidade de conservação, e, ainda, aprofundar conhecimentos frente à fundamentação teórica tinentes ao tema.

Buscou-se, ademais, associar a percepção dos estudantes relativa a essa área verde, ao despertar de uma tomada de consciência frente ao meio natural, visando maior responsabilidade e respeito para com o Parque, com o objetivo de

que, a partir dessa experiência, adotem essas atitudes frente a outras áreas verdes, em outros lugares.

Diante da relevância de se discutir a temática ambiental e buscar soluções para os graves impactos ao meio ambiente, trabalharam-se as seguintes questões: qual a contribuição de instituições de ensino superior de Ituiutaba (FEIT-UEMG, FACIP-UFU e FTM) na valorização do Parque do Goiabal? Qual a percepção de universitários em relação ao Parque, quanto à educação ambiental, e a interferência dessa percepção para a qualidade de vida da sociedade?

Delineado o problema da pesquisa, delimitaram-se objetivos que foram seguidos, tanto em perspectiva geral quanto específica. Adotou-se como objetivo geral avaliar a percepção ambiental de estudantes universitários (FEIT-UEMG, FACIP-UFU E FTM) sobre o Parque do Goiabal, uma unidade de conservação municipal, localizada em Ituiutaba, Minas Gerais. Definiu-se, como objetivos específicos, identificar o índice de envolvimento dos universitários em projetos de preservação do Parque e verificar o índice de conhecimento e de importância das áreas verdes para os sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário, constituído de 7 perguntas (anexo 4) relacionadas ao meio ambiente e ao Parque do Goiabal, direcionado a 340 alunos universitários de três instituições.

Os resultados da pesquisa foram interpretados utilizando-se o teste de hipótese Qui quadrado ao nível de significância de 5%. O princípio básico deste método é o de comparar proporções, isto é, as possíveis divergências entre as frequências observadas e as esperadas para certo evento.

Instituído por decreto de utilidade pública, o Parque conta com 112 ha, e é a única Unidade de Conservação Municipal na região. A área está localizada na sub-bacia hidrográfica do Rio Paranaíba e constitui-se em grande parte de vegetação característica de cerrado. O Parque conta com um sistema de trilhas e um centro de eventos com grande capacidade para receber os visitantes. A área é totalmente cercada, mas, ainda assim, persistem problemas como retirada de espécies vegetais do local e utilização inadequada por usuários de drogas.

O sistema de gestão da unidade é público municipal, sendo gestor a Prefeitura Municipal de Ituiutaba, por meio da Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Serviços, conforme a Lei Complementar N.º 40 de 27 de outubro de 2000, artigo 111, inciso XIV.

A área do Parque do Goiabal apresenta vegetação natural de cerrado e mata de galeria conservados. Ao norte da área, há uma expansão da área urbana de Ituiutaba, o bairro Tupã, com duas ruas asfaltadas e outras em terra e algumas moradias. A noroeste, há um setor de chácaras com ruas sem asfalto e restos da vegetação original do cerradão, cerrado e gramíneas. A nordeste, contornando o Parque, aparecem algumas árvores remanescentes do cerrado, pastagem e estrada rural. Uma área de pastagem margeando o lado direito do Parque foi adquirida pela Prefeitura Municipal. Há curvas de nível e terraços, os quais promovem o controle da água pluvial. Esta área está revestida por gramíneas (*Brachiaria decumbes*) e alguns arbustos do cerrado. Apresenta-se concentração maior de arbustos e árvores próximo ao topo.



Figura: Entrada e saída do Parque do Goiabal
Fonte: Arquivo pessoal



Figura: Trilha do Parque do Goiabal
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura: Erosão no Parque
Fonte: Arquivo Pessoal

Material e métodos

A metodologia adotada compôs-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A primeira etapa enfocou questões ambientais, legislação e normas ambientais, apresentação do Parque do Goiabal; a segunda foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário e visitas ao local, busca de informações junto à Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Serviços sobre projetos atuais para manutenção e preservação do Parque. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário, estruturado, contendo treze perguntas relacionadas ao meio ambiente e ao Parque do Goiabal, aplicadas a trezentos e quarenta universitários das instituições FEIT-UEMG, FACIP-UFU e FTM; o que conferiu uma margem de erro, na pesquisa, de 5% para mais ou para menos, em um universo de 3252 alunos, com um coeficiente de confiança de 95%. O questionário foi aplicado, no período de agosto e setembro de 2009 para acadêmicos de todos os cursos e séries ou períodos das instituições envolvidas, com escolha aleatória dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Das treze questões aplicadas, foram selecionadas, para análise, as sete questões consideradas mais relevantes para interpretação dos dados, por serem mais abrangentes e permitirem o alcance dos objetivos propostos.

Os resultados da pesquisa foram interpretados, utilizando-se o teste de hipóteses Qui quadrado ao nível de significância de 5%. O princípio básico deste método é o de comparar proporções: as possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para certo evento.

Resultados

Com este trabalho, não se propôs investigar a causa das diferenças evidenciadas nos resultados, em relação às variáveis, o que poderá ser objeto de outra pesquisa.

Os resultados da pesquisa foram apresentados por meio de tabelas, nas quais as variáveis utilizadas para caracterização da amostra e delineamento do perfil dos universitários entrevistados foram: Sexo - F (Feminino) e M (Masculino); Faixa Etária (FE); Faixa de Renda (FR); Nível de Escolaridade (NE).

As tabelas são apresentadas de forma fragmentada (em quadros), para análise parcial dos resultados quanto às variáveis, cálculos Qui quadrado e síntese da análise estatística. As colunas informam as variáveis e as linhas informam as opções referentes à pesquisa. Os resultados informam o total da amostra obtida em quantidade e porcentagem.

Tabela 1 - Você sabe o que é uma Unidade de Conservação (UC)?

	Sexo				T
	F	%	M	%	
Sim	97	48,74	87	61,7	184
Não	102	51,26	54	38,3	156
Total	199	100	141	100	340

X² Calculado = 5,578; X² Crítico = 3,84
 Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Levando-se em conta o sexo, os resultados mostraram que a população do sexo masculino detém mais conhecimento do que seja uma unidade de conservação (61,7%) do que o do sexo feminino (48,74%).

Tabela 2- Você sabe o que é uma Unidade de Conservação (UC)?

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
Sim	57	48,72	77	57,89	50	55,56	184
Não	60	51,28	56	42,11	40	44,44	156
Total	117	100	133	100	90	100	340

X² Calculado = 2,212; X² Crítico = 5,99; Conclusão = Não Significativo (P > 0,05)

Analisando-se a faixa etária dos entrevistados, os resultados não mostraram diferença significativa, indicando que a idade não influencia na percepção ambiental. O maior percentual (57,89%) dos estudantes que responderam sim ao questionamento pertence à faixa etária de 21 a 24 anos.

Tabela 3- Você sabe o que é uma Unidade de Conservação (UC)?

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
Sim	44	42,72	108	56,84	32	68,09	184
Não	59	57,28	82	43,16	15	31,91	156
Total	103	100	190	100	47	100	340

X² Calculado= 9,646; X² Crítico = 5,99; Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Analisando-se a faixa de renda dos entrevistados, os resultados apresentaram diferença significativa, mostrando que a população com faixa de renda maior que 6 salários (68,09%) detém mais conhecimento do que seja uma unidade de conservação. Infere-se que indivíduos detentores de maior poder aquisitivo têm mais acesso a informações referentes à temática.

Tabela 4- Você sabe o que é uma Unidade de Conservação (UC)?

	Nível de Escolaridade										T
	1°	%	2°	%	3°	%	4°	%	5°	%	
Sim	39	45,88	45	47,37	47	54,65	35	68,63	18	78,26	184
Não	46	54,12	50	52,63	39	45,35	16	31,37	5	21,74	156
Total	85	100	95	100	86	100	51	100	23	100	340

X² Calculado = 13,792; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Analisando-se o nível de escolaridade dos entrevistados, constata-se que os acadêmicos, à medida que avançaram em seus cursos, revelaram mais conhecimento do que seja uma unidade de conservação (45,88%, 47,37%, 54,65%, 68,63%, 78,26% e, respectivamente, do 1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º ano/período). Infere-se que o conhecimento intelectual possibilita maior sensibilização no que se refere à temática ambiental.

Tabela 5- Você tem conhecimento da existência de alguma UC em Ituiutaba?

	Sexo				T
	F	%	M	%	
Sim	49	24,38	41	29,5	90
Não	152	75,62	98	70,5	250
Total	201	100	139	100	340

X² Calculado = 1,108; X² Crítico = 3,84
Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Levando-se em conta o sexo dos entrevistados, os resultados não apresentaram diferença significativa (29,5% e 24,38%, respectivamente, dos sexos masculino e feminino). Ressalta-se, entretanto, o elevado nível de desconhecimento dos universitários quanto à existência de unidade de conservação em Ituiutaba.

Tabela 6- Você tem conhecimento da existência de alguma UC em Ituiutaba?

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
Sim	20	17,09	41	31,30	29	31,52	90
Não	97	82,91	90	68,7	63	68,48	250
Total	117	100	131	100	92	100	340

X^2 Calculado = 8,078; X^2 Crítico = 5,99 Conclusão = Significativo ($P < 0,05$)

Analisando-se a faixa etária dos entrevistados, os resultados mostraram diferença significativa, pois revelam que os indivíduos pertencentes às faixas etárias de 17 a 20 anos conhecem pouco sobre a existência de unidade de conservação em Ituiutaba (17,09%), em contraposição aos indivíduos das demais faixas etárias, que conhecem um pouco mais sobre o objeto questionado (31,30% e 31,52%, respectivamente, de acordo com a evolução da faixa etária. Destaca-se, todavia, o elevado nível de desconhecimento, em todas as faixas etárias, em relação à UC.

Tabela 7- Você tem conhecimento da existência de alguma UC em Ituiutaba?

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
Sim	20	19,23	49	26,2	21	42,86	90
Não	84	80,77	138	73,8	28	57,14	250
Total	104	100	187	100	49	100	340

X² Calculado= 9,57; X² Crítico = 5,99

Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Analisando-se a faixa de renda dos entrevistados, os resultados foram significativos, pois, constata-se que os alunos cuja renda familiar é maior revelaram mais conhecimento da existência de unidade de conservação em Ituiutaba (42,86%). Ressalta-se, entretanto, o baixo nível de conhecimento dos sujeitos em relação ao objeto questionado.

Tabela 8- Você tem conhecimento da existência de alguma UC em Ituiutaba?

	Nível de Escolaridade										T
	1°	%	2°	%	3°	%	4°	%	5°	%	
Sim	21	23,86	18	19,56	18	20,93	24	47,06	9	39,13	90
Não	67	76,14	74	80,44	68	79,07	27	52,94	14	60,87	250
Tota l	88	100	92	100	86	100	51	100	23	100	340

X² Calculado = 16,91; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Analisando-se o nível de escolaridade dos entrevistados, verificou-se diferença significativa: os alunos do 4.º ano/período detêm mais conhecimento, o que revela que os conhecimentos dos alunos e sua percepção ambiental ampliam-se à proporção que avançam nos estudos.

Tabela 9: Você conhece o Parque do Goiabal?

	Sexo				T
	F	%	M	%	
Sim	135	68,18	97	68,31	232
Não	63	31,82	45	31,69	108
Total	198	100	142	100	340

X² Calculado = 0,0007; X² Crítico = 3,84
 Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa quando analisado o sexo da população, porém destaca-se o percentual maior de respostas positivas. Comparando-se o índice de respostas positivas obtidas neste questionamento (68,31% e 68,18%) com as obtidas na TABELA 2, também em relação à variável Sexo (29,5% e 24,38%, respectivamente para o sexo masculino e feminino), infere-se que a maioria da população entrevistada conhece o Parque do Goiabal, mas não tem consciência de que ele é uma unidade de conservação.

Tabela 10- Você conhece o Parque do Goiabal?

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
Sim	70	59,83	96	71,64	66	74,16	232
Não	47	40,17	38	28,36	23	25,84	108
Total	117	100	134	100	89	100	340

X^2 Calculado = 5,974; X^2 Crítico = 5,99

Conclusão = Não significativo ($P > 0,05$)

Não houve diferença significativa quando analisada a faixa etária dos entrevistados, o que indica que a idade não interfere no nível de conhecimento em relação ao objeto pesquisado.

Tabela 11- Você conhece o Parque do Goiabal?

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
Sim	76	73,08	119	62,96	37	78,72	232
Não	28	26,92	70	37,04	10	21,28	108
Total	104	100	189	100	47	100	340

X² Calculado= 5,934; X² Crítico = 5,99

Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa quando se analisou a faixa de renda dos entrevistados, o que indica que a renda familiar não é fator determinante para o conhecimento da existência dessa área verde no município.

Tabela 12- Você conhece o Parque do Goiabal?

	Nível de Escolaridade										T
	1°	%	2°	%	3°	%	4°	%	5°	%	
Sim	57	66,28	61	64,21	59	69,41	38	74,51	17	73,91	232
Não	29	33,72	34	35,79	26	30,59	13	25,49	6	26,09	108
Total	86	100	95	100	85	100	51	100	23	100	340

X² Calculado = 2,184; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa quando analisado o nível de escolaridade dos entrevistados, o que indica que essa variável não interfere no conhecimento sobre a existência dessa área verde.

Tabela 13- Para você, o Parque do Goiabal é:
 I = Importante; + ou - I = Mais ou menos importante; SI = Sem importância

	Sexo				T
	F	%	M	%	
I	157	79,29	116	81,69	273
+ ou - I	34	17,17	18	12,68	52
SI	7	3,54	8	5,63	15
Total	198	100	142	100	340

X² Calculado = 1,983; X² Crítico = 5,99
 Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa. Os resultados mostram que os entrevistados, independentemente do sexo, reconhecem a importância do Parque.

Tabela 14- Para você, o Parque do Goiabal é: I = Importante; + ou – I = Mais ou menos importante; SI = Sem importância

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
I	90	77,59	106	77,94	77	87,5	273
+ ou – I	18	15,51	25	18,38	9	10,23	52
SI	8	6,90	5	3,68	2	2,27	15
Total	116	100	136	100	88	100	340

X² Calculado = 5,797; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa. Os resultados mostram que, independentemente da idade, os entrevistados reconhecem a importância do Parque.

Tabela 15- Para você, o Parque do Goiabal é: I = Importante; + ou – I = Mais ou menos importante; SI = Sem importância

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
I	81	77,14	149	78,42	43	95,56	273
+ ou – I	20	19,05	31	16,32	1	2,22	52
SI	4	3,81	10	5,26	1	2,22	15
Total	105	100	190	100	45	100	340

X^2 Calculado= 8,533; X^2 Crítico = 9,49

Conclusão = Não Significativo ($P > 0,05$)

Não houve diferença significativa. Os resultados mostram que, independentemente da renda familiar, os entrevistados reconhecem a importância do objeto investigado.

Tabela 16- Para você, o Parque do Goiabal é: I = Importante; + ou – I = Mais ou menos importante; SI = Sem importância

		Nível de Escolaridade										
		1°	%	2°	%	3°	%	4°	%	5°	%	T
		69	8,41	70	6,09	70	11,40	43	34,31	21	11,30	273
+ ou – I		14	5,91	17	8,48	12	3,95	7	3,73	2	8,70	52
SI		5	5,68	5	5,43	4	4,65	1	1,96	0	0	15
Total		88	100	92	100	86	100	51	100	23	100	340
<p>X² Calculado = 4,436; X² Crítico = 15,5; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)</p>												

Não houve diferença significativa. Os resultados mostram que, independentemente do nível de escolaridade, os entrevistados reconhecem a importância do Parque.

Tabela 17- Visando à manutenção do Parque do Goiabal, você aceitaria pagar uma taxa para visitação?

	Sexo				T
	F	%	M	%	
Sim	153	77,66	111	77,62	264
Não	44	22,34	32	22,38	76
Total	197	100	143	100	340

X^2 Calculado = 0,00016; X^2 Crítico = 3,84

Conclusão = Não significativo ($P > 0,05$)

Não houve diferença significativa em relação à variável sexo, pois o percentual de entrevistados de ambos os sexos que concordam em pagar uma taxa para visitação é praticamente idêntico.

Tabela 18- Visando à manutenção do Parque do Goiabal, você aceitaria pagar uma taxa para visitação?

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
Sim	100	80,0	105	78,36	59	72,84	264
Não	25	20,0	29	21,64	22	27,16	76
Total	125	100	134	100	81	100	340

X^2 Calculado = 1,515; X^2 Crítico = 5,99

Conclusão = Não significativo ($P > 0,05$)

Não houve diferença significativa. O percentual de entrevistados que aceitam pagar a taxa para visitação, é alto (80,0%, 78,36% e 72,84%, respectivamente) em contraposição aos que não aceitam (20,0%, 21,64% e 27,16%, respectivamente). Infere-se a alta disponibilidade dos entrevistados em contribuir para a manutenção de uma área verde no espaço urbano.

Tabela 19- Visando à manutenção do Parque do Goiabal, você aceitaria pagar uma taxa para visitação?

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
Sim	82	78,85	142	75,94	40	81,63	264
Não	22	21,15	45	24,06	9	18,37	76
Total	104	100	187	100	49	100	340

X² Calculado= 0,849; X² Crítico = 5,99
 Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Analisando-se a faixa de renda dos entrevistados, não houve diferença significativa para os resultados. Ressalta-se, entretanto, o alto índice de aceitação dos sujeitos em relação ao pagamento de taxa para visitação.

Tabela 20- Visando à manutenção do Parque do Goiabal, você aceitaria pagar uma taxa para visitação?

	Nível de Escolaridade										T
	1.º	%	2.º	%	3.º	%	4.º	%	5.º	%	
Sim	60	68,18	67	72,83	74	86,05	41	80,39	22	95,65	264
Não	28	31,82	25	27,17	12	13,95	10	19,61	1	4,35	76
Total	88	100	92	100	86	100	51	100	23	100	340

X² Calculado = 13,787; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Analisando-se o nível de escolaridade dos entrevistados, houve diferença significativa para os resultados. O maior índice de respostas positivas foi apresentado pelos alunos do 5.º ano/período. Ressalta-se que os menores percentuais foram apresentados por alunos dos anos/períodos iniciais (1.º e 2.º) que concordam em pagar uma taxa de visitação ao Parque. Infere-se que o conhecimento intelectual e a vivência acadêmica possibilitam maior sensibilização no que se refere à temática ambiental.

Tabela 21- Em quais projetos de preservação do Parque do Goiabal você se envolveria?

	Sexo				T
	F	%	M	%	
Educação Ambiental	159	72,27	98	58,33	257
Fauna	35	15,91	44	26,19	79
Flora	24	10,91	22	13,10	46
Não responderam	2	0,91	4	2,38	6
Total	220	100	168	100	388

X² Calculado = 9,450; X² Crítico = 7,81

Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Houve diferença significativa para a variável Sexo. O maior percentual de respostas favoráveis a projetos de Educação Ambiental foi apresentado por indivíduos do sexo feminino (72,27%) em contraposição aos do sexo masculino (58,33%). Destaca-se o alto índice de diferença, especialmente entre os

sujeitos do sexo feminino quanto à aceitação da temática Educação Ambiental como projeto de preservação do Parque (72,27%) em comparação às demais temáticas (15,91% e 10,91%, respectivamente).

Tabela 22- Em quais projetos de preservação do Parque do Goiabal você se envolveria?

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
Educação Ambiental	87	65,41	104	67,09	66	66,0	257
Fauna	25	18,79	33	21,29	21	21,0	79
Flora	21	15,80	17	10,97	8	8,0	46
Não responderam	0	0	1	0,65	5	5,0	6
Total	133	100	155	100	100	100	388

X^2 Calculado = 13,928; X^2 Crítico = 12,6; Conclusão = Significativo (P < 0,05)

Houve diferença significativa para a variável faixa etária. Destaca-se, entretanto, o alto índice de sujeitos que se envolveriam em projetos de Educação Ambiental. Inference-se que a Educação Ambiental é tema muito discutido nas escolas desde a educação básica, o que possibilita mais sensibilização à sua proposta e, possivelmente, reconhecimento de sua maior abrangência em comparação aos demais temas (Fauna e Flora).

Tabela 23- Em quais projetos de preservação do Parque do Goiabal você se envolveria?

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	> 6	%	
Educação Ambiental	86	69,35	134	63,21	37	71,15	257
Fauna	23	18,55	48	22,64	8	15,39	79
Flora	15	12,10	25	11,79	6	11,54	46
Não responderam	0	0	5	2,36	1	1,92	6
Total	124	100	212	100	52	100	388

X² Calculado= 4,92; X² Crítico = 12,6; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa para a variável faixa de renda. Ressalta-se, entretanto, o alto índice de sujeitos interessados em envolverem-se em projetos de Educação Ambiental.

Tabela 24- Em quais projetos de preservação do Parque do Goiabal você se envolveria?

	Nível de Escolaridade										T
	1.º	%	2.º	%	3.º	%	4.º	%	5.º	%	
EA	57	58,16	75	69,44	68	70,83	38	63,33	19	73,08	257
FA	25	25,51	20	18,52	18	18,75	11	18,33	5	19,23	79
FL	16	16,33	11	10,19	9	9,38	8	13,33	2	7,69	46
NR	0	0	2	1,85	1	1,04	3	5,0	0	0	6
Total	98	100	108	100	96	100	60	100	26	100	388

X² Calculado = 13,056; X² Crítico = 21,0; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Legenda da tabela acima: Educação Ambiental; FA = Fauna; FL = Flora; NR = Não responderam

Não houve diferença significativa para a variável nível de escolaridade. Constatou-se, porém, que os alunos do 5.º ano apresentaram maior percentual de interesse em envolverem-se em projetos de Educação Ambiental. Infere-se que a Educação Ambiental, por ser tema debatido desde as séries iniciais da educação básica, propicia maior sensibilização dos sujeitos para a temática ambiental.

Tabela 25- De seu ponto de vista, as áreas verdes nas cidades são:
 I = Importantes; + ou - I = Mais ou menos importantes; SI = Sem importância.

	Sexo				T
	F	%	M	%	
I	193	97,97	140	97,90	333
+ ou - I	4	2,03	3	2,10	7
SI	0	0	0	0	0
Total	197	100	143	100	340

X² Calculado = 0,002; X² Crítico = 5,99

Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa para a variável Sexo. Ressalta-se, todavia, o elevadíssimo índice de sujeitos que considera importantes as áreas verdes, o que revela consciência ambiental dos sujeitos entrevistados.

Tabela 7 (Quadro 26) De seu ponto de vista, as áreas verdes nas cidades são: I = Importantes; + ou - I = Mais ou menos importantes; SI = Sem importância.

	Faixa Etária						T
	17 a 20	%	21 a 24	%	> 24	%	
I	115	98,29	130	97,01	88	98,88	333
+ ou - I	2	1,71	4	2,99	1	1,12	7
SI	0	0	0	0	0	0	0
Total	117	100	134	100	89	100	340

X^2 Calculado = 2,024; X^2 Crítico = 9,49; Conclusão = Não significativo ($P > 0,05$)

Não houve diferença significativa para a variável faixa etária. Destaca-se o alto índice de sujeitos que considera importantes as áreas verdes (98,29%, 97,01% e 98,88), índice esse que quase atinge a totalidade.

Tabela 27- De seu ponto de vista, as áreas verdes nas cidades são: I = Importantes; + ou – I = Mais ou menos importantes; SI = Sem importância.

	Faixa de Renda						T
	1 a 3	%	4 a 6	%	>6	%	
I	101	98,06	185	97,37	47	100	333
+ ou – I	2	1,94	5	2,63	0	0	7
SI	0	0	0	0	0	0	0

X² Calculado= 1,3071; X² Crítico = 9,49; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa para a variável faixa de renda. Os sujeitos de todas as faixas de renda consideraram importantes as áreas verdes. Destaca-se a unanimidade das respostas dos indivíduos pertencentes à faixa de renda acima de 6 salários.

Tabela 28- De seu ponto de vista, as áreas verdes nas cidades são: I = Importantes; + ou – I = Mais ou menos importantes; SI = Sem importância.

	Nível de Escolaridade										T
	1.º	%	2.º	%	3.º	%	4.º	%	5.º	%	
I	86	96,63	89	97,80	85	98,04	50	98,04	23	100	333
+ ou – I	3	3,37	2	2,20	1	1,16	1	1,96	0	0	7
SI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	89	100	91	100	86	100	51	100	23	100	340

X² Calculado = 1,597; X² Crítico = 15,05; Conclusão = Não significativo (P > 0,05)

Não houve diferença significativa. Os alunos de todos os níveis de escolaridade consideram importantes as áreas verdes. Destaca-se, em todas as variáveis apresentadas, o alto índice de sujeitos que valorizam as áreas verdes. Infere-se que os sujeitos entrevistados têm consciência de que o objeto da questão possibilita-lhes melhor qualidade de vida.

Conclusão

A análise e interpretação dos resultados obtidos com o presente trabalho possibilitaram concluir que não se pode generalizar a influência de nenhuma das variáveis escolhidas – sexo, faixa etária, faixa de renda, nível de escolaridade – nas sete perguntas da pesquisa, uma vez que: apenas nas questões de número 1 e 6, a variável sexo foi significativa; nas questões 2 e 6, a variável faixa etária foi significativa; nas questões 1 e 2, a variável faixa de renda foi significativa; nas questões 1, 2 e 5, a variável nível de escolaridade foi significativa.

Apesar de os resultados apresentarem elevados índices de sujeitos interessados em envolverem-se em projetos de preservação ambiental e de conscientização da importância das áreas verdes, sua percepção ambiental ainda é insípida.

Concluiu-se que há necessidade de mais conhecimento e conscientização dos acadêmicos sobre o objeto desta pesquisa, responsabilidade quanto à preservação do meio natural local e ações concretas para atingir esse fim.

O Parque do Goiabal, uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, pode e deve ser aproveitado como instrumento de educação ambiental, utilizando-se de projetos de trilhas ecológicas, abrangendo temas como: lixo (redução, reutilização e reciclagem); água (consumo, desperdício, poluição); florestas (porque preservá-las?); fogo (prevenção, efeitos negativos ao meio ambiente); caça ilegal; respeito aos animais silvestres e domésticos; desde que respeitadas as diretrizes ambientais e orientações do plano de ação e de manejo do Parque, para, assim, usufruir de sua riqueza sem degradá-lo.

Fundamentando-se nesta análise, constata-se a necessidade de se buscar parcerias com as universidades, pois, ficou evidente o interesse e disposição dos universitários no desenvolvimento de projetos que despertem para mudanças de comportamento e atitude em relação ao meio ambiente; com a Prefeitura Municipal de Ituiutaba, por meio de sua Secretaria de Indústria, Comércio, Turismo e Serviços, e o Setor de Meio Ambiente; com o Instituto Estadual de Florestas, que oferece serviços de assistência técnica e de elaboração de projetos dos Parques e Unidades de Conservação Ambiental de Minas Gerais; com outros órgãos relacionados ao Meio Ambiente que tenham interesse em contribuir para a melhoria do Parque do Goiabal.

Atividades educativas que sensibilizam para a preservação ou conservação do ambiente natural podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Saber como o indivíduo percebe o ambiente em que se encontra e como se sente em relação ao mesmo é de fundamental importância. Somente conhecendo cada um, indivíduo ou grupo, é possível a realização de um trabalho, partindo da realidade do público que se quer atingir.

A educação ambiental é um importante instrumento que deve ser amplamente empregado na sensibilização, em busca da consciência ambiental da população. Trabalhando-a, em todos os níveis de ensino, sempre visando o bem estar deste planeta e a vida por ele proporcionada, resultados significativos serão alcançados.

Abre-se então, discussões para o enfrentamento de desafios na busca de ações concretas para que o Parque do Goiabal venha a ser *a menina dos olhos* de Ituiutaba-MG.

Referências

ALONSO, Ângela; COSTA, Valeriano. Por uma Sociologia dos conflitos ambientais no Brasil. *Paper do Encontro do Grupo Meio Ambiente e Desenvolvimento da Clacso*. Rio de Janeiro, 22 e 23 de novembro de 2000, p. 115-135. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecologia/alonso.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2009.

Cidade de Ituiutaba. Ituiutaba. História. Disponível em: <<http://www.ituiutaba.mg.gov.br/historia.asp>>. Acesso em: 04 jun. 2009.

DEMO, Pedro. A questão do Estado. In: *Política social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Arlete Moysés. *Produção e consumo do e no espaço: problemática ambiental urbana*. São Paulo: Hucitec, 1998.

REFLEXÕES SOBRE O PIBID BIOLOGIA PONTAL NA ESCOLA MUNICIPAL MACHADO DE ASSIS

Victor Antonio Ferreira Freire

Karina Gomes Coutinho

Tayna Hegyese Miranda

Gabriela Lícia Santos Ferreira

Rosa Betânia Rodrigues Castro

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi regularizado em 24 de junho de 2010 e desenvolvido pelo Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Criado com o objetivo de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas Universidades, fortalecendo assim a sua formação e o trabalho dos mesmos nas escolas públicas. O projeto é financiado pela a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas aos diversos cursos de licenciatura no Brasil, inclusive aqueles ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia. As bolsas são destinadas aos discentes e professores desses cursos e também aos professores das escolas participantes do projeto PIBID (PROGRAD/UFU, 2010).

Os bolsistas são inseridos nas escolas desde o início da sua formação acadêmica, com orientação de um coordenador docente da licenciatura e de um supervisor da escola parceira, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas. Com a

implantação do PIBID, o trabalho em conjunto entre a educação da rede básica e a educação superior de ensino, tem possibilitado oportunidades de crescimento intelectual e pessoal dos alunos e professores que participam do projeto (PASSONI et al., 2012). Por meio dessa interação o projeto fornece oportunidades aos pibidianos de estarem vivenciando na prática as teorias abordadas ao longo da sua graduação. Ainda nessa perspectiva o projeto propicia o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos oportunos para exercer a atividade docente com mais competência (MASSENA, CUNHA, 2016). Macêdo (2005) acrescenta que além do conhecimento acadêmico necessário ao exercício da atividade docente, a mesma exige o conhecimento de ordem escolar adquirido na vivência desse ambiente que oportunizará a compreensão de saberes curriculares, de livros didáticos, de programas educacionais, da influência familiar e, por fim, da Instituição (MACÊDO, 2005). Dessa maneira, os objetivos do programa são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus 1.521 professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as

protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2012).

O projeto PIBID foi implantado na Escola Municipal Machado de Assis no ano de 2013, com um formato diferente do atual. Desde a sua atuação inicial na presente escola, o PIBID é composto por sete bolsistas. No momento três subprojetos atuam na Escola Municipal Machado de Assis, sendo eles do curso de Física, Química e Biologia. O formato antigo do projeto incluía multidisciplinas que eram compostas pelos alunos do curso de Química e Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia. Porém esse formato foi extinto, vigorando atualmente um modelo independente de cursos de graduação com seus discentes como bolsistas e estes atuando em disciplinas correlatas nas escolas. Assim, os licenciandos do curso de Ciências Biológicas tem oportunidade de estar dentro das salas acompanhando a realidade diária das aulas. Com a orientação da supervisora do projeto na escola, os alunos do programa desenvolvem aulas e atividades dinâmicas com práticas, grupos de estudos, auxílio na elaboração e correção de provas, aplicação de jogos didáticos que estimulam o aprendizado e a fixação do conteúdo, garantindo assim uma formação com vastas experiências e vivências escolares.

Todas as atividades realizadas ou em andamento foram e são acompanhadas pela professora supervisora, Mestre Rosa Betânia Rodrigues de Castro, que busca articular na Escola Municipal Machado de Assis uma relação entre a teoria e a prática em conjunto com o saber teórico e o fazer. Ou seja, durante todas as atividades realizadas, o principal objetivo tem sido a formação

dos pibidianos como docentes e a contribuição na formação de estudantes, sempre com esforço, trabalho e reflexão sobre as práticas, buscando novos conhecimentos, atualização dos conhecimentos já adquiridos e a descoberta e produção de novos materiais e técnicas pedagógicas.

Este Programa, desde sua implantação realizou também a montagem de diversos murais buscando apresentar a cultura nacional e regional e participou de visitas a espaços não formais de ensino. Atividades que permitiram a integração da experiência e da aprendizagem ao acompanhamento e execução dessas práticas. Prestou auxílio de monitoria aos alunos em sala de aula e também exerceu o trabalho com turmas suplementares do primeiro e segundo ano do ensino médio, na realização de recuperação parcial do conteúdo de Biologia, para alunos com dependência de conteúdo e notas. Dentre outras participações, desempenhou uma sucessão de atividades práticas contextualizadas aos conteúdos ministrados em sala e aos componentes extracurriculares.

É compreensível e pertinente aos pibidianos a pesquisa e elaboração de aulas práticas sobre os conteúdos trabalhados durante o ano letivo, referente às matérias de química e física apresentadas nos Planos Curriculares Nacionais (PCN, 1998). A execução das atividades conta com o apoio e participação da professora supervisora na escola, elaboração e desenvolvimento das mesmas. À critério do grupo permanece a pesquisa da prática e do conteúdo vigente a ela, a produção do material e sua aplicação didática.

No atual contexto brasileiro aos professores são delegadas muitas funções e responsabilidades, além do fato de alguns trabalharem vários turnos em diferentes escolas, dificultando a preparação de aulas atrativas. Considerando que trabalhar com

projetos, aulas práticas ou outras metodologias alternativas de ensino gera a necessidade de um período maior para reflexão da atividade. A construção de ações pedagógicas alternativas inclui processos de confecção, métodos de avaliação e maneiras de aplicação, ou seja, todo um planejamento que demanda tempo, ânimo, criatividade e disposição. A presença do Programa (PIBID) na escola pode sanar, em parte, a construção destas ações pedagógicas por meio de intervenções que possibilitam uma aprendizagem significativa dos alunos. O PIBID pode gerar inúmeros benefícios, pois consegue criar uma ponte entre a universidade e a escola. O conhecimento que é produzido na universidade chega à escola e vice-versa, as experiências vivenciadas na escola podem chegar à universidade propiciando um fenômeno de (re)elaboração de saberes em uma troca assertiva de experiência e conhecimentos formando professores mais preparados para a educação básica.

A participação do PIBID torna possível a realização de um número maior de atividades na escola. Dessa maneira apresenta uma nova visão sobre o ensino de ciências, articulando o científico ao cotidiano dos alunos. Sendo assim, os pibidianos com a contribuição, apoio e incentivo da professora supervisora e da coordenadora vêm aprimorando uma série de aulas práticas com os alunos. A progressão dessas atividades práticas se realizada em rodízio pelos pibidianos, entretanto conta com a participação geral e seletiva dos mesmos, tanto na construção dos planejamentos, quanto na confecção e aplicação do material. Tais vivências estimulam o desenvolvimento da habilidade de cada um e privilegia o crescimento do grupo.

As aulas práticas em um contexto geral são significativas para o processo de aprendizagem dos alunos. Dentre várias funções, estas favorecem o envolvimento dos alunos com o tema,

despertam e mantêm o interesse, desenvolvem a capacidade na resolução de problemas, auxiliam na compreensão dos conceitos estudados e culminam no desenvolvimento de habilidades dos alunos (KRASILCHIK, 2008 *apud*, HOFSTEIN, 1982). As atividades didáticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor devem proporcionar aos alunos uma relação entre o conhecimento e as experiências de vida deles, pois dessa forma esses alunos conseguem desenvolver sua autonomia para intervir com sabedoria nas questões sociais e pessoais de forma crítica e mais criteriosa (TANAKA, et al, 2013).

Em uma observação geral das práticas aplicadas, sejam elas demonstrativas ou experimentais, foi possível visualizar que as mesmas conseguiram principalmente, despertar o interesse dos alunos, adequar e viabilizar o ensino de alguns conceitos, ocasionalmente, subentendidos ou confusos. Desse modo, cabe ao mediador da atividade propiciar mecanismos para desencadear interatividade do objeto em estudo com o aluno. Além de todas as questões que envolvem o desenvolvimento de aulas práticas, como o tempo, presença de estrutura adequada e material, uma importante conquista para formação profissional do grupo foi a possibilidade de desenvolver esse tipo de aula dentro da sala desconsiderando os mitos de que apenas seria possível realizar atividades práticas em laboratório (BASSOLI, 2014).

O desenvolvimento das aulas práticas concedeu benefícios aos alunos da escola e ao grupo, pois permitiu a todos uma formação mais alargada e interpretativa. Em outras palavras, aos graduandos permitiu acúmulo de experiência sobre a prática docente e aos alunos do ensino fundamental conhecimento e contextualização de conteúdos. Nesse sentido Tanaka e colaboradores (2013) reforçam a importância do PIBID ao “indicar caminhos possíveis para trabalhar o Ensino de Ciências

na escola, assinalando a necessidade de desencadear novas maneiras de pensar a educação, o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano na sala de aula da educação básica ao ensino superior”.

Desta forma diversas atividades foram realizadas dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, aulas de monitoria que visavam assitir a professora de Ciências através de atividade práticas, projetos disciplinares em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e auxílio aos professores de Biologia no projeto de progressão continuada dos alunos do ensino médio.

O processo de progressão parcial tem como objetivo auxiliar alunos que possuem dependência em até 03 (três) matérias, sem que os mesmos tenham que repetir a série em questão. Desta forma o aluno pode passar para a série seguinte, desde que haja um acompanhamento dos professores e da escola, para que ele possa progredir em seu processo de aprendizagem. Tal acompanhamento deve ser ajustado pelo docente, de modo que suas dificuldades e avanços sejam compreendidos.

Cada escola elabora seu próprio processo com base em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Pois o mesmo apresenta diretrizes capazes de nortear o projeto de progressão parcial, garantindo que este não seja realizado de forma superficial. Com base nessas premissas a equipe pedagógica e os professores definem o modo como as dificuldades de aprendizado específicas de cada um serão diagnosticadas e sanadas, com dedicação e esforço aos alunos. Dessa forma, os bolsistas do PIBID do subprojeto Biologia-Pontal, acompanham cerca de 40 alunos do ensino médio no entendimento e na resolução de exercícios propostos para a progressão parcial, da Escola Municipal

Machado de Assis. Os principais temas selecionados foram: ecologia, anatomia e zoologia.

Para que a progressão parcial pudesse ser melhor direcionada, os pibidianos dividiram os alunos de acordo o período: 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, e cada bolsista ficou responsável por uma série. Assim, o processo pôde ser organizado, específico e ajustado para cada nível de aprendizagem requerido.

Cada escola possui uma maneira diferente de lidar com a repetência dos alunos, cabendo à equipe pedagógica e aos professores analisar se a forma como a progressão parcial está sendo aplicada é a melhor para o aprendizado dos alunos. Sem perder de vista que o principal objetivo, o direito da criança e do jovem ao acesso ao conhecimento, deve ser garantido, apesar do tempo de aprendizagem ser diferente dos demais.

O acompanhamento dos pibidianos na escola proporcionou uma vivência positiva e a troca de experiência entre os alunos secundaristas e os bolsistas. Notou-se que a presença dos bolsistas teve um resultado positivo nas aulas de Ciências, pois sempre que eram desenvolvidas atividades pedagógicas diferentes da “tradicional” giz e lousa, os alunos mostravam maior disposição e compreensão dos conteúdos ministrados. Paralelamente, os pibidianos puderam exercitar sua formação pedagógica e teórica, evoluindo como futuros professores.

Portanto, conclui-se que a presença do PIBID é importante e enriquecedora para a escola, através do atendimento aos alunos ou auxílio aos servidores da escola. Em diversas situações pôde-se observar que o programa apresentou metodologias didáticas alternativas, muitas vezes inovadoras e bem aceitas pelos alunos. Além disso, foi importante estabelecer o contato dos alunos com

os estudantes graduandos em Biologia, gerando uma interação profissional e humana. O auxílio aos professores, supervisores e coordenadores deu-se em diversos assuntos do ambiente escolar, como feiras, festas, palestras e atividades em geral. Todas as atividades desenvolvidas buscaram conscientizar os alunos para a importância das Ciências e da Biologia na formação do aluno como cidadão e como profissional. Os pibidianos tentaram tornar o ensino mais dinâmico e contextualizado, levando os assuntos para o cotidiano do aluno e os estimulando na capacidade de resolver problemas e investigações científicas.

Neste projeto, a execução das atividades viabilizou a adequação de didáticas contextualizadas na universidade, ou seja, permitiu atualizar e idealizar a realidade escolar. Inserindo mecanismos capazes de atender aos objetivos das aulas e dos conteúdos e esculpindo um importante passo para a formação de futuros professores com mais vivacidade. Dessa forma, o PIBID desempenha o seu objetivo ao proporcionar oportunidades a todos os alunos participantes de aprender e, ao mesmo tempo, se adaptar a novos conhecimentos, importantes na formação acadêmica, profissional e humana desses.

Referências

ARAÚJO, M. L. F. PIBID Biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. *ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, v. 16, p. 001071, 2012.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência (s): mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: ciências naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, L. M. L.; DA SILVA DINIZ, R. E. A prática como fonte de aprendizagem e o saber da experiência: o que dizem professores de Ciências e de Biologia. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 6, n. 1, p. 79-96, 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Disponível em: Acesso em: 16 de junho. 2017.

DE EDUCAÇÃO, Conselho Estadual. Avaliação e Progressão Continuada. *Legislação do Ensino de Fundamental e Médio*, p. 254-7, 1997.

KRASILCHIK, Myriam. Práticas de Ensino de Biologia. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACÊDO, M. *Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais das zonas urbana e rural de Teresina (PI): 1960-1970*. 2005. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MASSENA, E. P.; DA CUNHA, M. I. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 13, n. 30, 2016.

MENDES, R.; MUNFORD, D. Dialogando Saberes-Pesquisa e Prática de Ensino na Formação de Professores de Ciências e Biologia. *Ensaio*

Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 202-219, 2005.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.

PASSONI, L. C. et al. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. *Química Nova na Escola*. v. 34, n. 4, p. 201-209, 2012.

POLICHE, A. H. et al. A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem. 2006.

PROGRAD/ UFU. O que é o PIBID? [2010]. Disponível em: <http://www.pibid.prograd.ufu.br/>. Acesso em 17 de junho, 2017.

RUAS RIANI, J. L.; DA SILVA, V. C.; MACHADO SOARES, T. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. Educação e Pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, 2012.

TANAKA, A. L. D.; RAMOS, R. A.; ANIC, C. Ci. Contribuições do PIBID para o ensino de ciências: Ação-Reflexão-Ação em uma escola pública de Manaus/AM. *Revista Práxis*, v. 5, n. 9, 2013.

Apoio: CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

A PESQUISA EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES: O EDUCANDÁRIO ITUIUTABANO

Nicola José Frattari Neto

Em nossa dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Uberlândia UFU, na linha de História da Educação, no ano de 2009, buscamos no procedimento metodológico adotado, priorizar algumas fontes que nos remetessem ao objeto da pesquisa.

Como nos dispusemos a pesquisar sobre o Educandário Ituiutabano, escola que funcionou entre os anos 1958 e 1978, na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, sendo extinta nesta data final, iniciamos por localizar e classificar todas as fontes que nos remetessem ao objeto, para em seguida selecionarmos aquelas que fossem ao encontro de nossas perguntas.

Quanto à escola, temos que sua construção ocorreu entre os anos de 1954 e 1957, sendo fundada por um grupo de espíritas da cidade. De caráter particular, foi oferecida à comunidade como obra filantrópica e gratuita, sendo paga apenas pelos alunos que podiam ofertar uma pequena contribuição, sendo essa em dinheiro, serviços, alimentos ou até mesmo móveis e carteiras. Sem receber verbas do Estado ou Município, a renda para sua construção procedeu de doações, bingos, rifas e principalmente dos Bailes da Rainha do Arroz¹⁰, por ser a região rica na produção de grãos neste período.

¹⁰ SOUZA, S. T. de; FRATTARI NETO, N. J. Modernidade e educação escolar: o concurso “A Rainha do Arroz” como paradoxo entre o público e o privado no financiamento do ensino em Minas Gerais (década de 50). In:

Embora seu caráter filantrópico, foi de fundamental importância para a cidade e região, pois foi o primeiro ginásio gratuito, existindo até o momento de sua fundação apenas duas escolas confessionais católicas e uma particular, cobrando mensalidades altas, que dificultavam o acesso dos alunos pobres, em sua maioria, que conseguiam concluir o curso primário. Neste momento Ituiutaba contava com mais de sessenta por cento de sua população analfabeta (IBGE, 1950).

Ao nos dispormos a pesquisar sobre o Educandário Ituiutaba, encontramos muitas vozes que vieram preencher nossa expectativa quanto à pesquisa. Mas, igualmente, significativos silêncios. Os silêncios, bem mais significativos e instigadores, se apresentaram na quase ausência de identidade histórico-educacional da cidade, quanto ao nosso objeto. Esteve presente na não valorização de uma experiência educativa, que possuiu caráter inovador. É notável que nenhum dos memorialistas da época, que citaram até a primeira escola da cidade em fins do século XIX, não tenham citado o Educandário Ituiutabano. Mas por Educandário também, ouvimos outras denominações, em nossas entrevistas, como o termo Escola dos Espíritas ou Escola dos pobres, assim pudemos ter uma idéia sobre o porquê da ausência de suas informações nos cadernos dos memorialistas, membros em sua quase totalidade, de uma elite católica e mais conservadora.

Mesmo assim, ao longo da pesquisa as fontes foram se delineando e percebemos que

CARVALHO, C. H. de; CASTRO, M. de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Coleção Qual Conhecimento? Qual Educação? Uberlândia: EDUFU, v. 2, p. 121 à 152. 2014.

(...) objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em conseqüência, aqueles objetivos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2005, p. 6 e 7).

O que nos remete ao fato de que é o historiador que da vida a elas. É que é dessa maneira que documentos, fotografias, memórias e monumentos ganham o status de fonte, delineando a pesquisa, por meio do olhar do pesquisador. Compreendemos os silêncios que encontramos, tornando-os vozes, para o entendimento dessa experiência educativa no interior das Minas Gerais. Assim, outras vozes, continuam a ecoar ainda hoje.

Assim, em busca de uma interpretação historiográfica, a respeito da memória educacional da cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, encontramos uma teoria dentro das pesquisas em Instituições Escolares, que nos alicerçou o trabalho de investigação com relação ao Educandário, e conseqüentemente, com relação a nossos objetivos, principalmente aquela produzida por Aróstegui, Magalhães, Buffa, Nosela, Saviani, Nóvoa, entre outros, que compõem os estudos historiográficos em História da Educação e Instituições Escolares.

Nesta perspectiva apreendemos que *método quer dizer o percurso de um “caminho”, o que, por uma associação simples e não forçada, nos leva à idéia de “processo”, “procedimento”, maneira ou forma de fazer algo* (ARÓSTEGUI, 2006, p. 92). Assim, o trabalho de pesquisa com as Instituições Educativas, se encontra imerso no processo da pesquisa histórica, que por sua

vez, possui seu método próprio, como enfatiza Aróstegui (2006). Este método está ligado a muitas peculiaridades que não se apresentam da mesma maneira em outras ciências sociais. Peculiaridades tais como as questões relevantes: 1) à documentação, 2) à temporalidade, e 3) à globalidade e o regionalismo. Assim, o método empregado na pesquisa histórica será o conjunto de *prescrições que devem ser observadas e de decisões que devem ser tomadas em certa disciplina para garantir, na medida do possível, um conhecimento adequado ao seu objeto* (ARÓSTEGUI, 2006, p. 92).

Primeiramente buscamos na documentação, ou nas fontes, não a palavra final, mas uma movimentação necessária entre as mesmas e um cabedal teórico, para não cairmos num diálogo vazio. Assim a historiografia não será apenas uma reflexão da história, mas o fazer da história por meio de fontes. A questão das fontes faz-se primordial nesta análise, pois será a partir de um corpus documental encontrado e referenciado, que a pesquisa se disponibilizará: legislações, atas, relatórios anuais, reportagens, fotografias, lembranças, entre outras. Serão muitas as fontes e necessário, entre todas as disponíveis, haver uma dialética pertinente, capaz de relatar sobre o período histórico, o cotidiano daquela instituição, a metodologia e a prática educacional.

(...) o que diferencia uma fotografia de um documento escrito, uma história de vida de uma pintura, concebidas enquanto fontes para o trabalho historiográfico, é tanto a sua materialidade, a sua forma de se apresentar ao pesquisador do momento da pesquisa, mas também, as distancias que estes documentos guardam uns dos outros enquanto alternativas diferenciadas e irredutíveis umas às

outras, de registro e produção da experiência humana (FARIA FILHO, 1997, 113).

Ao voltar às fontes com questionamentos, estamos fugindo do papel positivista, que se lança ao passado apenas em busca de fatos. A volta ao passado histórico requer uma necessidade presente, uma questão haverá que instigue o homem a mergulhar nestes registros, para formar-se a representação do que foi e responder às inquietações do hoje. Outra necessidade no trabalho com as fontes será a separação de categorias de análise, pois a história da educação apresenta um grande campo de pesquisas e temáticas que fariam qualquer pesquisador caminhar por um labirinto, se este não possuir um fio que o ligue ao objeto. Assim, Buffa salienta sobre a importância de se “arranjar” as idéias e delimitar as propostas, dividindo o que se pretende buscar entre *espaço, tempo, conteúdos (culturas), avaliação e administração escolar (...)* (2005, p. 106), entre outros. Será dessa maneira que descobriremos as sutilezas das diferentes instituições escolares nos seus diversos instantes passados entre os aspectos político, econômico e cultural.

Também no campo dos historiadores da educação, o entendimento de fonte histórica inclui toda e qualquer peça que possibilite a obtenção de notícias e informações sobre o passado histórico-educativo. Assim, a seleção e/ou opção por incorporar ou deixar disponível esse ou aquele documento em uma investigação educacional significa conferir-lhe a condição de documento histórico-pedagógico (MELO, 2010, p. 15).

No trabalho que nos reportamos no início deste texto, sobre o Educandário Ituiutabano, dispomo-nos da documentação escolar encontrada no Arquivo da Superintendência Regional de

Ensino de Ituiutaba. Ou, pelo menos, sua parte que não foi incendiada, como disposto pelos entrevistados ao longo da pesquisa. Em um trabalho de seleção conseguimos separar atas, relatórios anuais e documentos que fizeram parte do processo de abertura da escola, tais como o Estatuto da UMEI¹¹, o Regimento Interno da instituição escolar e o Registro de Imóveis dos terrenos que foram destinados àquela instituição. No arquivo da Fundação Cultural de Ituiutaba, selecionamos na imprensa escrita *Jornal Folha de Ituiutaba*, entre as décadas de 1950 até 1970, as notícias e os destaques dados à educação ituiutabana, principalmente aquelas que destacaram o Educandário, desde sua criação até a saída do professor Paulo dos Santos¹², em 1973.

As fontes iconográficas utilizadas foram conseguidas de vários acervos particulares e alguns públicos, muitas vezes lembranças esquecidas, foram capazes de auxiliar na (re) construção desta história educacional conferindo novos apontamentos junto à documentação encontrada. As atas da

¹¹ A UMEI foi fundada em 5 de maio de 1957, por um grupo de jovens, entre 15 e 20 anos, liderados por Germano Laterza. Foi registrada em cartório em 17 de junho de 1957. O propósito do grupo de amigos era o de estudar o Espiritismo, divulgá-lo e trabalhar em benefício dos mais necessitados, visando inclusive o estudo do Esperanto. As reuniões possuíam um caráter dinâmico, pois além de campanhas assistenciais pela cidade e dos estudos referentes ao Espiritismo, faziam comemorações festivas, inclusive utilizando-se bastante do teatro.

¹² O professor Paulo dos Santos nasceu em 02 de junho de 1927. Em 1960 assumiu a direção do Educandário Ituiutabano até 1973. Era professor, advogado e psicólogo. Ministrava aulas de todos os conteúdos escolares, embora sua formação fosse em Português. Fundou o Colégio Padre Júlio, em Campo Florido, Minas Gerais, em meados da década de 1950; o Ginásio Estadual de Gurinhatã, Minas Gerais, em 1966; e a Creche Espírita Josefina de Magalhães, em Ituiutaba, Minas Gerais, em 1967. Foi vereador e delegado de polícia na cidade de Gurinhatã, durante a década de 1970. Foi sepultado em 23 de abril de 1982, em Ituiutaba.

Câmara dos Vereadores foram igualmente importante veículo nesta (re) construção histórica, por encontrarmos ali momentos da história da educação local, que oportunizaram-nos entendimento maior quanto à instalação da instituição pesquisada. Por fim as entrevistas realizadas com ex-funcionários, ex-professores, ex-alunos, familiares de Paulo dos Santos e também com algumas pessoas que não simpatizavam com o trabalho do Educandário, nos serviram de ferramenta para esta (re) construção, juntamente com algumas anotações verbais colhidas em meio à pesquisa, de estimado valor para esta (re) construção.

Para finalizar este aspecto das fontes no trabalho historiográfico, um detalhe importante a ser observado no tratamento das fontes é o cuidado de não julgar encontrar a “verdade” nos documentos. É necessário a perspicácia e a desconfiança das fontes ao longo da pesquisa, fazendo necessário a contextualização, a checagem junto a outras fontes e o papel crítico exercido pelo historiador:

Por múltiplas razões, uma fonte pode ser portadora de erros, enganos, interpolações, falsificações, observações imprecisas de fatos, falta de habilidade e/ou negligência em sua exposição, alterações provocadas por interesses, ideologias e/ou paixão nas suas mais variadas manifestações (...) (MELO, 2010, p. 18).

Além do trabalho com as fontes, o segundo aspecto na pesquisa histórica, que deve ser observado, segundo Aróstegui (2006), trata da temporalidade na continuação da proposta de dar vida ao comportamento das sociedades e sua evolução no tempo.

A delimitação de um determinado período não faz esgotar o manancial ali pesquisado, pois poderemos novamente referir-nos a ele por meio de fontes outras e com outro olhar para o objeto, colhendo novos resultados e observando diferentes movimentos.

O Educandário Ituiutabano foi construído entre os anos de 1954 e 1957 e funcionou entre os anos de 1958 e 1978, quando houve sua extinção. Relacionando seu período de funcionamento com nosso objetivo de encontrar nesta instituição, vestígios de uma filosofia espírita, fomos encaminhados pelas fontes a delimitar a pesquisa entre os anos de 1954 e 1973. O marco inicial de construção, 1954, é pertinente pela influencia de seus criadores, a UMEI, pois a filosofia de uma entidade fundadora geralmente se encontra presente na instituição criada. O outro marco delineado pelas fontes apontaram para a presença do professor Paulo dos Santos, segundo diretor daquela instituição e que esteve ali presente, entre os anos de 1960 e 1973, quando de seu afastamento.

Pela delineação das fontes, a partir desta data, 1973, o Educandário desconectou-se de sua filosofia originária, que o regimentava, o que possivelmente teria ocasionado seu fechamento, em 1978. Mas não nos ocupamos desta possibilidade na pesquisa, procurando apenas verificar sobre a filosofia que houve no período, entre 1954 e 1973. A diversidade de acontecimentos, traduziu-se pela multiplicidade de cursos oferecidos, e impossível seria instalarmos um diálogo crítico com todas as fontes disponibilizadas e sua respectiva movimentação escolar. Pois, como dito acima, para verdadeira localização do objeto faz-se necessário um lastro teórico que permita sua dialética com as fontes, e para dialogar com todo esse material, impossível seria fazer uma pesquisa em apenas dois anos. Aqui então, a temporalidade, citada por Aróstegui (2006), delimita o

trabalho, num marco educacional que atenda aos objetivos propostos.

O terceiro aspecto da pesquisa histórica, citada por Aróstegui está ligado a globalidade do trabalho. Ao pesquisarmos no campo das Instituições Educacionais, inviável seria a fragmentação da escola nela mesma. Embora o estudo de uma instituição represente um recorte feito entre tantas outras instituições e movimentos educacionais, este não deve perder a sua característica global. Ao fragmentarmos uma instituição, haverá perda da política existente, desaparecendo o caráter histórico que se deseja enfatizar. Então é necessário estabelecermos ligações entre a instituição e a história nacional e regional, alcançando verdadeira notoriedade.

Encontramos em Magalhães que

A renovação historiográfica a partir de uma focalização na instituição educativa corresponde a um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela análise organizacional, pelo desenvolvimento curricular, entre as ciências da educação, mas também a uma corrente historiográfica, que evolui dos *Annales*, pela Nova História, em busca da construção dos sujeitos, dos sentidos das suas ações, pela relação entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos; recuperando informações e fontes da informação sobre quotidianos, suas práticas, representações e invenção (MAGALHÃES, 1998, p. 59).

Sobre esta metodologia no trato com instituições educativas, verificamos que devemos integrar todo este processo interno da instituição, a uma realidade mais ampla, no caso, o

sistema educativo, contextualizando-o igualmente entre a comunidade e a região onde está localizada. É (re) escrevendo a vida num aspecto multidimensional, que lhe ofereceremos um sentido histórico. A hermenêutica surgirá do cruzamento entre as informações, na seleção das fontes neste processo investigativo garantirá a relação histórica da instituição com o meio que a envolve, fundamentando a estruturação do conhecimento.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. *A Pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução de Andréa Dore. Bauru: EDUSC, 2006.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In: GATTI JR, Décio, INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Minas Gerais, EDUFU, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A História da Educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas: 111 – 125, set. 1997.

BRASIL.IBGE. Censo Demográfico, 1950. Disponível em www.ibge.gov.br acesso em 23 de janeiro de 2017.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denise Bárbara (Orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo, Escrituras. 1998. P. 51-69.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Junenal, et alii (Orgs.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: UFGD, 2010.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *Revista HISTEDBR online*, Campinas, número especial, p. 28 a 35, ago. 2006.

SOUZA, S. T. de; FRATTARI NETO, N. J. Modernidade e educação escolar: o concurso “A Rainha do Arroz” como paradoxo entre o público e o privado no financiamento do ensino em Minas Gerais (década de 50). In: CARVALHO, C. H. de; CASTRO, M. de (Orgs.). *Educação rural e do campo*. Coleção Qual Conhecimento? Qual Educação? Uberlândia: EDUFU, v. 2, p. 121 à 152. 2014.

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO DE CASO**

Andréia Demétrio Jorge Moraes

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Maria Carolina Costa de Freitas

O direito à igualdade de oportunidades está garantido em diferentes documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 que declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988 em seu artigo 5º expressa que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e à propriedade. No artigo 205 que trata da educação, explicita que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien em 1990, estabelece compromissos mundiais no sentido de garantir a todas as pessoas conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e garante que cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, a Declaração de Salamanca demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e reconhecida no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, prevê que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e sugere que medidas sejam tomadas assegurando a integração em diversas áreas inclusive na comunicação.

Em seu artigo III estabelece que para se alcançar os objetivos traçados na convenção, os Estados que dela tomaram parte comprometem-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou outra natureza, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência no sentido de proporcionar sua plena integração à sociedade. Dentre essas medidas o artigo II estabelece:

Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações,

programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001).

Estes dispositivos legais apontam para o direito que todas as crianças possuem de frequentar a escola e o direito que os alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE possuem em frequentar uma classe comum em escola de ensino regular próxima ao seu domicílio.

A inclusão educacional não se trata de uma simples inserção de alunos com NEE nos sistemas regulares de ensino, em todos os seus níveis; envolve uma reestruturação em relação à cultura, às práticas escolares e sociais e as políticas vivenciadas nas escolas, de forma a respeitar a diversidade de alunos em seu cotidiano.

Embora a legislação no Brasil seja farta, a garantia legal não significa que a inclusão, seja ela social ou escolar ocorra de forma integral ou sem dificuldades, essa construção está sendo tecida dentro da sociedade,

Cada vez mais a luta pelos Direitos Humanos se fortalece a fim de acabar com as práticas discriminatórias na busca por um mundo mais democrático, em que haja igualdade de direitos. Para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge assim a necessidade da prática “inclusiva” [...] Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. (FREITAS, 2006, p167).

Nesse processo de construção e reconstrução da sociedade, a educação apresenta-se como primordial, uma vez que possibilita o crescimento não só dos estudantes, mas de toda a comunidade escolar.

Para se alcançar a inclusão, faz-se necessário repensar o sentido da educação, repensar nossas concepções e repensar o processo de construção do indivíduo, compreendendo a sua complexidade. Uma instituição inclusiva coloca em evidência as potencialidades dos aprendizes e não apenas os resultados quantitativos que favorecem apenas uma parcela dos estudantes. Torna-se necessário, ainda uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade como característica inerente à formação de qualquer sociedade e qualquer instituição educacional.

Visando conhecer o processo inclusivo no Brasil, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas abordando a temática da inclusão escolar do deficiente; algumas tem como foco a formação dos professores, outras com a prática educativa. Esse estudo, porém tem como objetivo conhecer a opinião de estudantes não deficientes em relação à inclusão escolar e como se relacionam com os colegas de sala que apresentam dificuldades educacionais especiais-NEE, compreendendo como a acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2009), tem sido desenvolvida em cursos de graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba.

Esse estudo foi desenvolvido com estudantes de três turmas em cursos de graduação na Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG - Unidade Ituiutaba onde estão matriculados estudantes com deficiência.

A partir dos dados colhidos, foi possível constatar que existiam em 2016, 06 (seis) estudantes matriculados na instituição em cuja matrícula constava alguma deficiência, sendo 5 (cinco) do sexo masculino. Dentre esses 6 (seis) estudantes matriculados, 3 (três) apresentam deficiência auditiva, 1 (um) com deficiência física e auditiva, 1 (um) com deficiência visual e 1 (um) com dislexia. Optamos por realizar o estudo em três turmas de graduação, sendo estas em áreas diferentes mas que contam na turma estudantes com surdez.

A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, configurando-se em um estudo de caso, segundo Ludke e André (2013, p. 44) “essa abordagem de pesquisa tem preocupação maior com o processo do que com o produto”. Em relação aos objetivos caracterizou-se como um estudo exploratório permitindo identificar e registrar a opinião dos estudantes que não apresentam deficiência sobre a inclusão escolar.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, a observação e um questionário contendo perguntas semi estruturadas, que foi respondido pelos estudantes que não apresentam deficiência e que frequentam as aulas junto com alunos deficientes. A observação foi realizada durante a chegada dos estudantes na sala de aula, durante as aulas ministradas pelos professores da turma, durante o intervalo e na saída da sala de aula das turmas definidas para esse estudo.

Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) apontam que o ingresso de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior tem aumentado nos últimos anos. Segundo o mesmo, no período de 2010 a 2013, as matrículas de portadores de deficiência aumentaram quase 50%, sendo a maioria dessas, em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil.

Esses dados mostram um avanço do ensino superior rumo ao processo de educação inclusiva e, segundo Miranda (2006, p. 7) “o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço”. No entanto, esse avanço refere-se a dados quantitativos relacionados ao acesso e permanência sendo necessário não só a sua ampliação como também a garantia a que a acessibilidade do estudante com necessidades educativas especiais em todas as suas formas seja garantida.

Nesse processo, todos os sujeitos envolvidos são beneficiados uma vez que a convivência com a diversidade humana possibilita novas perspectivas de para todos.

Acredita-se que com a inclusão, não só a pessoa com deficiência é beneficiada, mas todos aqueles envolvidos neste processo educacional. A convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação

contemporânea humana e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando para eles a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007, p. 32F).

Diante disso, o papel social da educação, em especial da educação superior torna-se fundamental. As instituições, sejam públicas ou privadas não podem se manter indiferente à diversidade, em sua busca por uma educação mais democrática e igualitária.

Inclusão e acessibilidade

Ao falar de acessibilidade, as ideias que surgem são aquelas ligadas às questões físicas e arquitetônicas, porém a mesma é derivada do latim e segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, acessibilidade significa facilidade de acesso, de obtenção; facilidade no trato.

Em 2010, o Brasil, dando continuidade às políticas de inclusão, define por meio de emenda constitucional n.º 65, que altera o artigo 227, da Constituição nacional que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2012).

Ao assegurar à criança, adolescente e jovem o direito à dignidade, a convivência familiar e comunitária, os direitos de inclusão garantidos vão muito além da acessibilidade arquitetônica.

Em seu inciso II, garante ainda a criação de programas que visam a plena inserção das pessoas com deficiência na sociedade e a eliminação de todos os tipos de discriminação.

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 2012).

Esses programas de prevenção e atendimento, ultrapassam as questões das barreiras arquitetônicas, Sasaki (2009), ressalta que na atualidade, a acessibilidade não se restringe ao espaço físico, à dimensão arquitetônica, existe ainda a questão do preconceito, da rejeição, da ignorância e da indiferença, que persiste na mentalidade de muitas pessoas da sociedade.

Embora a definição de acessibilidade transmita a ideia de acessibilidade física, não é somente essa que pretende denominar uma vez que para que se consiga uma acessibilidade plena outras áreas precisam ser contempladas. Sasaki (2009) classifica a acessibilidade em seis subtipos, que juntos, completam o real significado de seu termo.

Dentre esses subtipos, está a barreira arquitetônica que pressupõe espaços sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. A acessibilidade comunicacional que prevê a ausência de barreiras na comunicação interpessoal, seja face a face, escrita ou virtual. A acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária, de educação familiar. A acessibilidade instrumental, ou seja, ferramentas e utensílios utilizados como ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e recreação. A acessibilidade programática, evitando as barreiras quanto às normas, legislações e políticas públicas. A acessibilidade atitudinal prevendo uma acessibilidade livre de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas que tem deficiência.

UEMG Unidade Ituiutaba e a inclusão de alunos surdos nos cursos de graduação

Nesse estudo, realizado junto a três turmas de graduação, pudemos contar com a colaboração de 52 (cinquenta e dois) estudantes, que após a apresentação da pesquisa se dispuseram a participar, inclusive assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Obtivemos ainda o consentimento dos três estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais em função de apresentarem surdez.

Durante o período de observação e da resposta ao questionário, os estudantes, sujeitos do estudo, aparentaram tranquilidade, alguns manifestaram certa curiosidade outros,

certo desinteresse. Ao descrever nosso estudo, utilizaremos os termos: Estudante 1, Estudante 2 e Estudante 3 a fim de preservar a imagem dos estudantes em questão.

Durante o período de observação percebemos que o Estudante 1, chega acompanhado por um membro da família que também estuda na mesma turma, a interação dos colegas, limita-se aos cumprimentos feitos aos dois. O estudante 1 senta-se no meio da sala, ao lado da mãe e da intérprete, rodeado por um grupo de estudantes que fazem parte de seu grupo de estudos, estes se comunicam pouco com ele e quando o fazem é por meio de mímicas, o mesmo ocorre no intervalo e saída. Durante as aulas, alguns estudantes observam quando a interprete faz a interpretação, parecem querer aprender a língua de sinais¹³. Durante o período de aulas, o Estudante 1 recebe pouca atenção dos colegas e professores, sua interação permanece restrita a interprete e à mãe.

Não resta dúvida de que a barreira da comunicação e informação se revela hoje como uma das condições mais importantes para a ruptura da exclusão social, sendo tão determinante, ou mais, do que a barreira física (ANTUNES, FERNANDES e GLAT, 2013, p. 56).

Em relação ao Estudante 2 percebemos que esse chega desacompanhado, a intérprete chega um pouco depois. Aparentemente existe boa interação com um grupo de colegas, alguns fizeram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, oferecida no curso e conseguem se comunicar razoavelmente com ele, outros não interagiram com o mesmo.

¹³ A língua de sinais tem sido cada vez mais reconhecida como um meio de comunicação natural e primordial entre os surdos.

Quanto ao Estudante 3, ela chega também desacompanhada, senta-se isolada ao lado da porta; o interprete chega mas aguarda o início da aula para se comunicar com a mesma. Apesar de a estudante possuir boa oralização, ela mantém-se afastada da turma. Durante uma aula, houve apresentação de trabalho em grupo, a estudante não apresentou segundo informações colhidas o professor aceita que a aluna entregue somente a parte escrita. Em outra aula, teve outro trabalho em grupo, a estudante 1 realizou a apresentação oral junto com dois colegas, parte da turma se manteve atentos e interessados, outra parte demonstrava impaciência com a dificuldade de fala demonstrada.

Descreveremos a partir de agora, os dados encontrados ao analisarmos as respostas das questões estabelecidas no questionário e respondidas pelos estudantes que frequentam as aulas junto com alunos com deficiência auditiva, que apresentam necessidades educacionais especiais.

Os estudantes foram questionados sobre como percebem a interação dos demais membros da sala em relação aos colegas deficientes e apenas 1 estudante respondeu que a turma não demonstra nenhuma interação com o colega com NEE, 49% responderam que a turma demonstra pouca interação e 50% responderam que a turma demonstra muita interação. Porém quando responderam a questão que investigava a interação do próprio estudante com o colega com NEE, 57,6% responderam que interagem pouco com o colega e outros 42,30% acreditam que interagem muito com o colega com NEE. Isso nos permite inferir que alguns estudantes que interagem mais com esses alunos, acreditam que a turma não tem uma boa interação com o mesmo.

Quando pedimos que justificassem a questão, encontramos respostas que demonstram a dificuldade de interação devido à

barreira linguística e à dificuldade em estabelecer contato, como “Não me comunico por que não sei LIBRAS”, “Tenho dificuldades em me comunicar”, “Falta de oportunidade”, “Tenho receio de interagir”. Por outro lado, vários estudantes ultrapassam a barreira linguística e declaram que estabelecem contato com “O auxílio da intérprete” ou ainda que “Interagem por meio de mímicas”. Outros estudantes declararam que a interação entre eles e o/a estudante com NEE torna-se fácil, pois conhecem a linguagem de sinais.

Ao questionarmos se o estudante ou demais membros da turma ao perceberem que o colega com NEE está com alguma dificuldade, o que fazem, um estudante não respondeu à questão, 21,5 responderam que demoram, mas oferecem ajuda, 84,5% responderam que oferecem ajuda prontamente e ninguém optou pela resposta “Ignoram”.

Ao serem indagados que: em situações onde você e demais estudantes ignoram ou deixam de interagir com os colegas com NEE, você acredita que o fazem por quê? Obtivemos como resposta que 62,75% o fazem porque desconhecem como fazer como fazer; 7,84% dos pesquisados afirmam que não se preocupam em interagir e outros 29,41% afirmam que não o fazem por preconceito. Esses resultados nos apontam para um montante de quase 71% de estudantes que deixam de interagir com os colegas com NEE, seja por não saberem como fazer, seja por não se interessarem em fazê-lo, Dias, Silva e Braun ressaltam que,

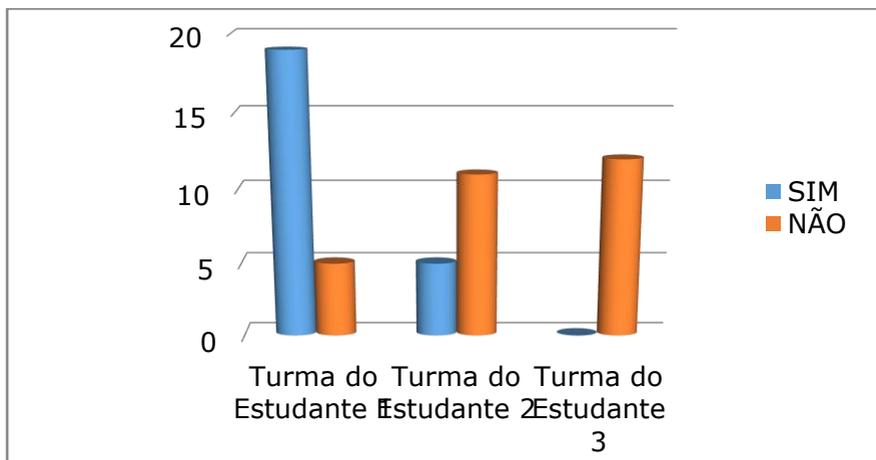
Um outro aspecto que ainda precisa ser aperfeiçoado é a relação de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, para que as informações e trocas não fiquem restritas à relação professor-aluno surdo e passem a

ser (re)significadas no e pelo contexto em que estão inseridas (DIAS, SILVA e BRAUN, 2013, p.107).

A relação de colaboração entre os estudantes é um aspecto da inclusão que precisa ser evidenciado para que se possa tomar providencias que facilitem essa colaboração.

Investigando a atuação da instituição superior onde esse estudo foi desenvolvido, questionamos aos estudantes se eles tiveram, por meio da coordenação ou professores, ao início do curso algum tipo de informação sobre a deficiência apresentada pelo colega com NEE, o gráfico abaixo nos mostra os resultados.

Gráfico 1: Alunos que receberam informações sobre a presença de colega com NEE em sua turma.



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados do gráfico acima percebemos que as turmas do Estudante 1 e do Estudante 2 receberam informações, no início do curso que teriam durante o curso um colega com surdez, acreditamos que a porcentagem de estudantes dessas turmas que responderam que não foram informados não estiveram presente no momento em que as informações foram repassadas. Por outro lado, os colegas do Estudante 3 não receberam por parte da coordenação ou dos professores essa informação no início do curso.

Procuramos ainda, nessa pesquisa conhecer se os estudantes percebem, em suas turmas do curso de graduação, conflitos entre os estudantes motivados por atitudes excludentes e os resultados nos mostraram que 31,37% dos estudantes pesquisados percebem sim conflitos gerados por atitudes excludentes, por outro lado 68,63% declaram que não percebem atitudes excludentes gerando conflitos em sala de aula.

Ao final do questionário colocamos uma questão aberta para que os estudantes escrevessem sobre sua opinião em relação à inclusão de estudantes com NEE no ensino superior, a maioria dos estudantes deu opinião favorável à inclusão como “É importante para os alunos num todo”, “É interessante, abre a mente da sociedade”, “é importante para auxiliar a quebrar tabus preconceituosos”, “A inclusão é um direito do aluno com NEE no ensino superior”, outros estudantes ao manifestar suas opiniões ressaltam que é necessário “procurar oferecer recursos para facilitar a interação com o aluno com NEE”, “É necessário apoio da instituição” “Muitos o excluem em vez de incluir”. Ao analisar as respostas dos estudantes à questão da inclusão percebemos que os mesmos em sua maioria se mostram abertos ao processo, porém percebem as dificuldades que os estudantes com NEE

enfrentam no cotidiano e que estes necessitam de maior apoio para alcançar o sucesso na instituição.

Concordando com Glat e Blanco (2013) acreditamos que a educação inclusiva consiste em processo progressivo e contínuo de absorção do estudante com necessidades educacionais especiais nas instituições educacionais e isso pressupõe simultaneamente a adaptação de todos os membros da comunidade acadêmica e da cultura escolar na atuação com o estudante e a adaptação desse estudante para esse usufrua plenamente do processo educacional.

Conclusão:

Durante o período de observação, percebemos que embora os estudantes com necessidades educacionais especiais estejam frequentando o ensino superior eles não apresentam uma interação adequada com os colegas de turma, mantem-se isolados ou em pequenos grupos.

Compreendemos que ainda existe certo preconceito e distanciamento desses estudantes principalmente por desconhecerem formas de se comportar e comunicar com o estudante surdo. Acreditamos que a possibilidade mais viável seria uma pequena adequação nos currículos dos cursos da instituição de forma a oferecer a disciplina de LIBRAS no primeiro semestre dos cursos, uma vez que a mesma já se encontra presente nos currículos.

Os resultados dessa pesquisa demonstram que o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais-NEE, na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba, está em processo inicial e apontam para a necessidade de concentração de esforços no sentido de se

estabelecer na instituição uma política mais direcionada para a inclusão no ambiente acadêmico que vá além da política de ingresso dos estudantes com deficiência nos cursos oferecidos na unidade.

Se por um lado, a interação entre os estudantes em sala de aula ocorre naturalmente, no processo de inclusão isso não é tão simples como aparenta. Acreditamos que uma maneira possível da instituição resolver essa questão, é promover a sensibilização de toda a equipe gestora, docentes, discentes e pessoal técnico administrativo no sentido de alcançar uma maior interação entre o estudante deficiente e a comunidade acadêmica.

Nesse processo, o papel do professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem deve estabelecer e estreitar as relações em sala, é papel dele preparar os alunos para receber um aluno com necessidades educacionais especiais de forma natural, sempre estimulando os estudantes para que haja interação com o colega deficiente, mesmo que isso seja um processo lento no início. Por outro lado, existe a necessidade de efetivar uma assessoria aos docentes que o auxilie na resolução dos problemas dos problemas que forem surgindo no cotidiano educacional criando alternativas que possam beneficiar todos os estudantes.

Referências:

ANTUNES, Katiúscia C. Vargas; FERNANDES Ediclea Mascarenhas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 65 de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. 65 Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2008.

BRASIL. *Decreto n° 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>.

BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. *Resolução N° 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; FERNADES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão- Revista da Educação Especial, Brasília, pp.35-39, Out/2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MIRANDA. Therezinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais... Vitória, ES: UFES, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano escolar. São Paulo, Moderna, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. São Paulo, 2006.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Inclusão e cidadania: uma questão de direito. Rio de Janeiro-UERJ, Out/2014.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: INFLUÊNCIA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréia Demétrio Jorge Moraes

Tânia Rezende Silvestre Cunha

Ingridy Alves Carvalho

O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) é um acordo formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, estados e municípios, estabelecido com a intenção de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 11). Um dos focos desse acordo está centrado em um programa de formação continuada direcionado aos professores alfabetizadores. Este estudo teve como objetivo compreender como se deu a formação continuada de professores e qual a sua influência na formação dos professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG. A metodologia utilizada é de caráter quantitativo/qualitativo. Realizamos um levantamento nos documentos da rede municipal de ensino de Ituiutaba, a fim de identificar os professores que concluíram a formação do PNAIC em 2013, 2014 e 2015, posteriormente lhes aplicamos um questionário a fim de compreender como esta formação contribuiu para sua formação enquanto professor alfabetizador. Compreendemos que a Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e a habilidade de utilizá-lo para ler e escrever, e que a garantia de que as crianças brasileiras,

estudantes de escola pública, aprendam a ler e a escrever com autonomia é o grande desafio do professor alfabetizador. Sabemos ainda que a formação continuada dos alfabetizadores, no âmbito do PNAIC 2013, 2014, 2015, não resolve todos os problemas e também não possibilita o alcance de resultados imediatos, mas contribui de maneira significativa para a aprendizagem e reflexão sobre conteúdos e metodologias que favorecem a prática cotidiana na alfabetização. Concluímos que a rede municipal de Ituiutaba necessita repensar a permanência dos professores alfabetizadores nos cursos de formação continuada e nas turmas de alfabetização, para que essa aconteça de forma sistematizada, formando uma rede, com docentes experientes, valorizados, contribuindo para o sucesso da alfabetização no município.

Palavras chave: Alfabetização, Aprendizagem, Formação Docente.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, estados e municípios. Este acordo foi estabelecido com a intenção de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 11). Um dos focos desse acordo está centrado em um programa de formação continuada direcionado aos professores alfabetizadores, que são aqueles que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e professores de classes multisseriadas.

De acordo com o Manual do PNAIC, divulgado em 2012, fica explícito que a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, quando completam a idade de 8 anos, constitui um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, assim como

constitui uma meta do novo Plano Nacional de Educação em discussão no Congresso Nacional. O documento reconhece ainda que esse é um grande desafio a ser vencido pelo Brasil, uma vez que “Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012, p. 6).

A portaria n.º 867/2012, em seu artigo 6º, prevê quatro eixos norteadores para o programa:

I- formação continuada de professores alfabetizadores;

II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III- avaliação e;

IV- gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012).

Nosso foco neste estudo é o eixo I, formação continuada de professores, que consiste em um curso de formação continuada destinado aos alfabetizadores da rede pública de ensino e tem, como proposta de trabalho, estudos teóricos e atividades práticas.

A formação dos professores alfabetizadores é conduzida por professores orientadores de estudo, que, por sua vez, são formados pelos professores formadores ligados às Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras do programa.

Alguns princípios foram estabelecidos como centrais para se alcançar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Tomando como parâmetro esses quatro princípios, percebemos que o objetivo do PNAIC é proporcionar aos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental um processo de alfabetização com qualidade, objetivando a construção do conhecimento pelas crianças inseridas em um contexto significativo e diversificado, e preparando-as para o exercício da cidadania.

Para que esses princípios sejam alcançados, o estudo e a reflexão sobre eles devem ser priorizados durante a formação dos professores alfabetizadores que aderiram ao programa, uma vez que eles precisam ter clareza quanto aos objetivos educacionais a serem alcançados em sua sala de aula e quanto à importância de sua função como mediadores da aprendizagem, o que ultrapassa a função de meros transmissores de conhecimento e de saberes.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização e desenvolvimento

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização (BRASIL, 2015, p. 7).

Os cadernos de formação, além do seu objetivo principal voltado ao letramento, conduzem a uma reflexão. No caderno de apresentação do PNAIC 2013 é apresentada a forma como deve acontecer a organização da gestão das escolas que aderem e esse programa, respeitando as necessidades, desejos e particularidades de cada instituição. Em de 2014, ha certa reflexão sobre a prática do professor alfabetizador em relação “à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos, ampliando as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no que tange à Matemática” (BRASIL, 2014, p. 8 e 9), sendo apresentados cadernos de formação para a alfabetização em Matemática. São eles:

- Organização do Trabalho Pedagógico;
- Quantificação, Registros e Agrupamentos;
- Construção do Sistema de Numeração Decimal;
- Operações na Resolução de Problemas;
- Geometria;
- Grandezas e Medidas;

- Educação Estatística;
- Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

Além dos oito Cadernos de formação e o Caderno de apresentação, “juntam-se outros três cadernos: dois Cadernos de Referência (um sobre Educação inclusiva e outro sobre Educação Matemática do campo) e um Caderno de jogos” (BRASIL, 2014, p. 16).

No caderno de 2015 é feita uma reflexão sobre o contexto de criação do PNAIC e sua trajetória para a implementação de uma política de formação continuada de professores alfabetizadores.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é destinado diretamente aos professores alfabetizadores de instituições da rede pública, pois o curso propõe a melhoria da prática pedagógica em sala de aula desses professores. O programa prevê algumas ações sob a responsabilidade dos professores alfabetizadores:

1. ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75% de frequência);
2. realizar as tarefas previstas em cada unidade;
3. avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças;
4. fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica ;
5. relatar uma experiência no Seminário Final do Programa; (BRASIL, 2012, p. 40).

Por outro lado, os municípios que aderem ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC se comprometem junto ao governo federal de apoiar o programa em todas as suas ações, conforme previsto na portaria n.º 867/2012, em seu artigo 14º:

I – aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II – promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III – aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV – gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V – designar coordenador(es) para se dedicarem às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI – indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII – fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII – monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa e

o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX – disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X – promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades; (BRASIL, 2012).

De acordo com a resolução, ao aderir ao PNAIC, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, dos concluintes do terceiro ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto.

A formação continuada de professores alfabetizadores

Entendemos por formação continuada aquela que ocorre após a formação inicial. Deve ser destinada a todos os profissionais da educação, porém este estudo ficará restrito à formação continuada dos professores alfabetizadores.

Compreendemos que o grande desafio de um programa de formação continuada é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas que contribua, por meio das leituras, reflexões e experimentações, para a mudança da prática docente.

Uma das propostas do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores alfabetizadores, de forma que, por meio de leituras e debates sobre o ensinar e o aprender, compreendam as novas diretrizes para a alfabetização das crianças brasileiras. É durante os encontros de formação, no confronto com as inovações e práticas diferenciadas de alfabetização, que os docentes podem se apoiar e se sustentar em suas práticas cotidianas e em seu crescimento profissional.

O Professor que se propõe a alfabetizar deve estar pronto, primeiramente, para encarar novos desafios, compreender a formação do ser humano e em especial a de seus alunos, estar atento às dificuldades de aprendizagem e procurar recursos para enfrentá-las, perceber que sua prática necessita ser ressignificada com frequência ao longo do tempo, considerando novas teorias e assumindo novas estratégias.

O professor alfabetizador deve compreender a necessidade da autoavaliação, percebendo-a como aliada à docência e à prática pedagógica. É por meio da formação continuada que o professor alfabetizador poderá reconhecer possíveis fragilidades e conhecer novas possibilidades. Nesse sentido, Justifica-se, portanto o PNAIC tendo em conta sua importância no enfrentamento do desafio da alfabetização pelo viés da formação docente, ser o PNAIC o programa objeto desta pesquisa.?

Essa investigação pretendeu compreender como se deu a formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa na rede municipal de ensino de Ituiutaba, MG e qual a sua influência nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tal, realizamos um levantamento, junto ao Centro Municipal de

Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores – CEMAP, órgão da secretaria municipal de educação de Ituiutaba, do número de professores alfabetizadores que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Após esse levantamento, identificamos quantos e quais professores alfabetizadores dela participaram e a concluíram a cada ano. Passamos então a identificar quais professores alfabetizadores concluíram os três anos consecutivos de formação, além de verificar quais deles permanecem na docência das séries iniciais e em que escola estão atuando.

Realizado o estudo quantitativo, procuramos compreender como a formação continuada do PNAIC contribuiu para o crescimento pessoal e profissional do professor alfabetizador e, ainda, analisar como essa formação contribuiu para a melhoria da sua prática pedagógica.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Ituiutaba

A pesquisa foi desenvolvida na rede municipal de ensino de Ituiutaba, MG, junto aos professores alfabetizadores, que são os professores que atuam no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e que participaram de três anos de formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa em 2013, 2014 e 2015.

A metodologia utilizada nessa pesquisa para a abordagem do problema foi de caráter quantitativo/qualitativo. Quantitativo, uma vez que realizamos um levantamento nos dados oficiais do

município de Ituiutaba, identificando o número de professores que concluíram o PNAIC em 2013, 2014 e 2015, quantos e quem são os professores que concluíram os três cursos, identificando em qual escola esses professores estão exercendo a docência em 2016.

Dentro da abordagem qualitativa, procuramos compreender como a formação no âmbito do PNAIC contribuiu para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Investigar e compreender o conhecimento e o pensamento do professor alfabetizador faz-se importante, mas faz-se ainda mais importante relacionar esse conhecimento à sua prática cotidiana:

[...] investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e aos seus efeitos na sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Em relação aos objetivos, caracterizou-se como um estudo exploratório, por permitir identificar e registrar dados sobre a formação e a prática docente no município.

O estudo contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, que nos permitiu o acesso aos documentos oficiais, como às planilhas de certificação em cada ano do programa, colaborando ainda na identificação das instituições às quais os docentes estão vinculados.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário contendo perguntas semiestruturadas a fim de identificar a formação das professoras, seu tempo de docência na educação básica e na alfabetização e analisar as práticas docentes

e a opinião das professoras a respeito do Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa e suas contribuições.

Ao verificarmos as planilhas da secretaria municipal de educação de Ituiutaba, levantamos que, em 2013, o programa contou com 61 (sessenta e um) professores que concluíram a formação, em 2014, com 65 (sessenta e cinco) e, em 2015, com 75 (setenta e cinco). Dentre eles, 30 (trinta) concluíram e foram certificados nos três anos do programa.

Percebemos, por meio desses dados, uma descontinuidade no processo de formação dos professores alfabetizadores no município: dos que participaram do programa nos três anos estudados, menos da metade frequentou os três anos de formação oferecidos. Segundo informações colhidas junto à coordenadora local do programa no município, isso acontece devido às constantes trocas de professoras alfabetizadoras. Essas trocas acontecem em Ituiutaba por dois motivos: o primeiro deles é que, devido à legislação vigente, os professores contratados permanecem por apenas dois anos em exercício e, após esse tempo, entram na “Lei do Castigo”, não podendo ser contratados por outros dois anos; o segundo é devido à troca de turmas, relatando os próprios professores que, devido ao desgaste do período de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), fazem opção pela atuação no ciclo complementar (4º, 5º ano). Outro fator que contribui para a descontinuidade na formação é a dupla e às vezes tripla jornada enfrentada pelos docentes.

Isso nos leva a constatar que os estudos de Soares realizados no contexto histórico brasileiro do ano de 1985, que evidenciaram que os problemas da alfabetização estavam sendo enfrentados apenas de forma parcial, refletem o contexto atual no município estudado.

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização em colaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2014, p. 24-25).

Essa descontinuidade da atuação nos diversos anos escolares que ocorre com os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino torna-se um entrave para “que [...] assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”. (Nóvoa, 2014, p. 67).

Desses 30 (trinta) sujeitos, uma já havia se aposentado, as demais, quando contatadas, concordaram em participar do estudo, porém apenas 18 (dezoito) nos entregaram o questionário respondido. Inferimos que isso se deu pelo receio que as pessoas têm de se expor, apesar da garantia de sigilo feita pelas pesquisadoras.

Ao coletar os dados pessoais dos professores alfabetizadores do município de Ituiutaba, organizamos o quadro abaixo:

Quadro 1: Dados pessoais e profissionais das colaboradoras do estudo

Prof.	Idade	Tempo de docência na Ed. Básica.	Tempo de docência na Alfabetização	Turma em que atua em 2016	Graduação	Pós-Graduação
Prof. 1	----	26 anos	13 anos	3º, 4º, 5º ano	Matemática	Psicopedagogia
Prof. 2	49 anos	15 anos	15 anos	3º ano	Matemática	Matemática financeira e estatística
Prof. 3	50 anos	15 anos	15 anos	2º ano	—	Gestão Escolar
Prof. 4	54 anos	8 anos	5 anos	3º, 4º ano	Pedagogia	Psicopedagogia
Prof. 5	58 anos	24 anos	24 anos	2º, 3º ano	Pedagogia	Educação Infantil
Prof. 6	43 anos	17 anos	14 anos	3º ano	História	Psicopedagogia
Prof. 7	52 anos	8 anos	8 anos	1º ano	Pedagogia	—
Prof. 8	49 anos	19 anos	19 anos	1º, 2º, 3º ano	Pedagogia	Psicopedagogia
Prof. 9	48 anos	13 anos	13 anos	2º ano	Pedagogia	Ed. Especial Psicopedagogia

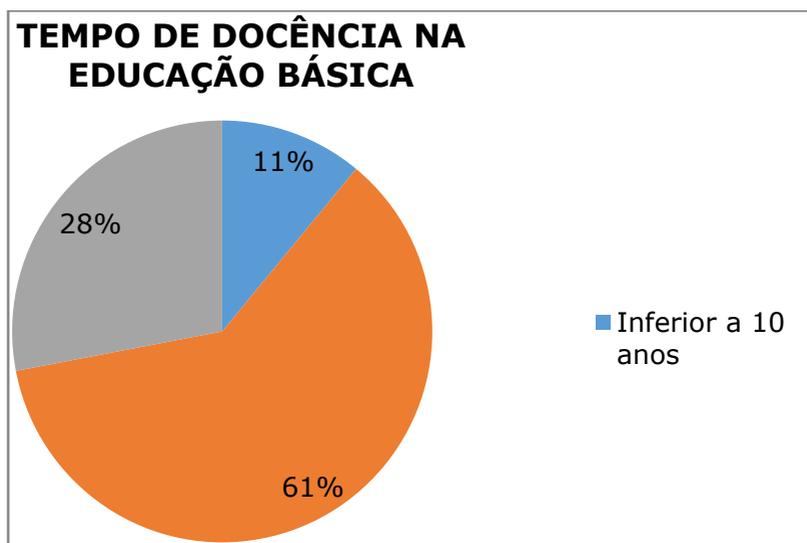
Prof. 10	45 anos	10 anos	10 anos	1º ano	Pedagogia	Gestão Escolar
Prof. 11	--	14 anos	5 anos	1º ano	Pedagogia	Gestão Escolar
Prof. 12	60 anos	39 anos	39 anos	1º ano	Normal Superior	Psicopedagogia
Prof. 13	50 anos	12 anos	6 anos	1º ano	Pedagogia	—
Prof. 14	62 anos	25	12	2º ano	Pedagogia Letras	Gestão Escolar
Prof. 15	44 anos	20	20	1º ano	Teologia	Gestão Escolar
Prof. 16	45 anos	28	20	2º ano	História	Ed. infantil
Prof. 17	35 anos	15	15	3º ano	Matemática	Psicopedagogia
Prof. 18	39 anos	14	14	1º ano	Letras	Gestão Escolar

Fonte: Dados da pesquisa

Ao apurarmos o quadro acima, verificamos que aproximadamente 12,5% das professoras não informaram a idade atual. Dentre as que informaram a idade observamos que a faixa etária das professoras alfabetizadoras participantes do estudo 12,5% possui idade entre 31 e 40 anos; 56,25% estão entre 41 e 50 anos; 25% estão na faixa etária de de 51 a 60 anos e 6,25 % possuem mais de 60 anos de idade. Quando levantamos os dados referentes ao tempo durante o qual as mesmas vêm atuando na

educação básica, obtivemos os dados que estão dispostos no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Tempo de experiência dos docentes na educação básica



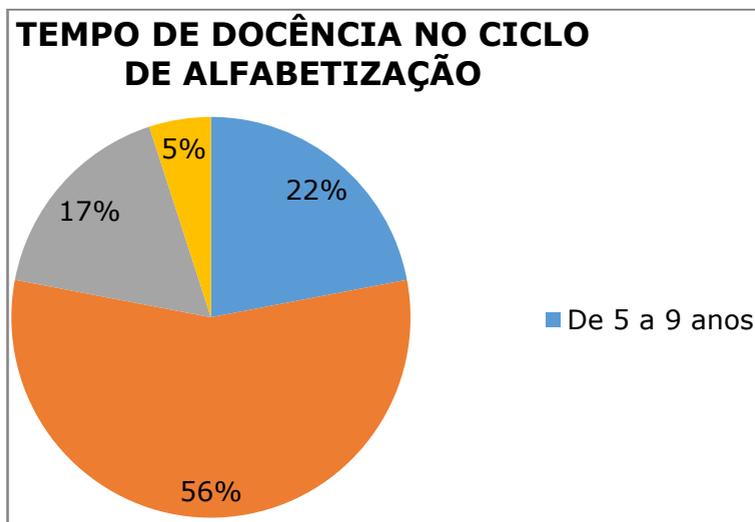
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 1 nos mostra que as professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino de Ituiutaba e que participaram desse estudo, não são professoras novatas, mas acumulam muitos anos de experiência. Nesse grupo, 89% atuam na educação básica há mais de 10 (dez) anos e somente 11% há menos de dez.

Esses dados são significativos, uma vez que a experiência docente é fundamental na construção dos saberes dos professores. Tardif (2002) alerta que os saberes docentes são construídos no processo histórico da formação do profissional, é no cotidiano que são consolidados. Afirma ainda que os professores utilizam, em sua prática, os saberes da experiência, saberes esses que se constroem durante o exercício da profissão e é por meio deles que os profissionais se formam e adquirem a base para uma atuação mais segura.

Quanto à experiência dos docentes no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), constam do gráfico a seguir:

Gráfico 2: Tempo de experiência dos docentes no Ciclo de Alfabetização



Fonte: dados da pesquisa

Os dados dispostos no gráfico esclarecem que, entre as professoras alfabetizadoras que participaram desse estudo, não existem profissionais inexperientes atuando no ciclo de alfabetização. Pelo contrário, a grande maioria possui vários anos de experiência nesse nível de ensino: 22% têm de 5 a 10 anos de experiência, 56%, de 10 a 19 anos, 17%, de vinte a vinte e nove anos e 5%, mais de 30 anos.

Compreendemos que o sucesso da alfabetização é um desafio nas instituições escolares e, para alcançá-lo, faz-se necessária a presença de professores preparados para atuar na complexidade das relações de sala de aula, realizando ações concretas, voltadas para a realidade. Esse fato nos levou a inquiri-las sobre sua formação inicial, e constatamos que, dentre as docentes que participaram da pesquisa, todas concluíram curso de graduação, mas apenas 50% delas se graduaram em Pedagogia ou Normal Superior, cursos responsáveis pela formação dos professores que atuarão na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Estão, porém, resguardadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, que, em seu artigo 62, estabelece:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

De qualquer forma, esperamos que o professor alfabetizador assuma “sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele

a estrutura e a orienta.” (TARDIF, 2002, p. 230). Nesse sentido, a prática dos alfabetizadores será necessariamente aliada à constante reflexão.

A formação continuada, portanto, vem ao encontro de uma necessidade do docente, tornando-se imprescindível para a sua atuação, não só aquelas que são oferecidas pelos órgãos aos quais estão vinculados, mas aquelas advindas de iniciativa e escolha do docente. A formação continuada possibilita um agir docente cada vez mais pautado em estudos científicos aliados à prática.

Investigamos então os cursos de formação continuada realizados pelas professoras alfabetizadoras e as respostas dos questionários sinalizaram que elas, em sua maioria, participaram de diversos cursos de formação ligados à temática da alfabetização e letramento, entre eles o Curso de Alfabetização e Letramento oferecido pela rede municipal em parceria com o Centro de Alfabetização e Letramento – CEALE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; o Pró-Letramento, oferecido pela rede municipal em parceria com o Ministério da Educação – MEC; Curso de Dificuldades de Aprendizagem e Produção de Textos, oferecido pelo Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores – CEMAP, entre outros.

O constante processo de formação docente, exigência da sociedade atual e que pressupõe uma continuidade do processo formativo, não deve estar desvinculado de uma prática reflexiva, já que a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Adentrando o foco deste estudo, procuramos compreender qual a principal motivação das professoras para participar da formação do PNAIC. Somente duas delas informaram que foi a possibilidade de receber uma bolsa de estudo, todas as outras responderam que a motivação foi a busca por conhecimento.

Em seguida pedimos que assinalassem quais as maiores contribuições que o PNAIC proporcionou para sua prática docente no ciclo de alfabetização e as respostas encontradas foram: em 1º lugar, que o programa “Contribuiu me ajudando a compreender melhor os conteúdos da alfabetização em Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática”; em 2º lugar, que “Contribuiu com sugestões de práticas lúdicas para a alfabetização” e, em 3º lugar, que “Contribuiu me levando a relacionar os conteúdos do ciclo de alfabetização com o cotidiano dos meus alunos”.

As respostas a essa questão reiteram que a formação continuada no âmbito do PNAIC as tem conduzido a aprimorar sua prática, pensando-a de forma coletiva, repensando metodologias, conteúdos e planejamentos adequados à alfabetização, realizando a articulação entre a teoria e a prática, desconstruindo conceitos, praticando, unindo as novas aprendizagens ao trabalho pedagógico. Para Sartori (2011, p. 31), “As possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”.

Em outra questão, pedimos que, entre as unidades estudadas na formação do PNAIC em 2013, que teve como foco a Língua Portuguesa, assinalassem duas unidades que, em sua opinião, mais contribuíram no aprimoramento de sua prática docente junto aos alunos do ciclo de alfabetização. As respostas

mais escolhidas foram, em 1º lugar, “Projetos didáticos e sequências didáticas”, em 2º, “O trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula” e, em 3º lugar, “Planejamento e Rotina na alfabetização”. O trabalho com projetos e sequências didáticas, assim como a utilização de diferentes gêneros textuais, oferece aos professores uma nova dimensão no processo de alfabetização, permitindo um trabalho mais contextualizado e próximo à realidade dos estudantes.

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação (NÓVOA, 1991, s/p.).

Em relação ao PNAIC em 2014, que teve como foco a alfabetização matemática, pedimos que assinalassem duas unidades que mais contribuíram no aprimoramento da sua prática docente junto aos alunos do ciclo de alfabetização. As respostas apontaram, em 1º lugar, “Jogos na alfabetização matemática”, em 2º lugar, a “Organização do trabalho pedagógico” e, em 3º lugar, os “Saberes matemáticos e outros campos do saber”.

Durante a formação em 2014, a educação matemática foi apresentada na perspectiva da resolução de situações-problema com a utilização de jogos, o que, ao mesmo tempo em que traz o lúdico para a sala de aula, apresenta especificidades, induzindo o estudante a compreender o jogo, planejar ações e estratégias, aplicando-as e validando-as. Nessa perspectiva, o maior desafio para o professor alfabetizador é respeitar o modo de pensar da criança no processo de construção dos conhecimentos e incentivá-la a produzir os seus próprios registros.

Quanto ao PNAIC em 2015, que teve como foco a Interdisciplinaridade, pedimos que assinalassem as duas unidades que mais contribuíram no aprimoramento da sua prática docente junto aos alunos do ciclo de alfabetização. As respostas apontaram, em 1º lugar, a “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, em 2º lugar, “Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade”. Em 3º lugar, “Integrando saberes” e “Alfabetização matemática no ciclo de alfabetização”, com o mesmo número de escolhas.

Essas respostas revelam que, entre os conteúdos propostos pelo programa em 2015, os que mais atenderam necessidades das professoras foram a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização e o tema integrando saberes, atendidos por meio do eixo do programa que trabalhou com o uso das sequências didáticas, possibilitando a perspectiva de, por meio delas, desenvolver um trabalho interdisciplinar, ao contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares.

Outro tema destacado pelas alfabetizadoras foi o do Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade. Tendo conhecimento de que a escola espaço importante no processo de educação e socialização das novas gerações e representa também local privilegiado para reflexão, discussão e promoção da diversidade e inclusão de pessoas com deficiência, elas não poderiam ficar à margem das reflexões propostas para a construção de uma escola para todos, aberta à diversidade, não apenas com a finalidade de acolhimento, mas na busca de possibilidades educacionais.

Quando lhes indagamos a respeito da frequência com que utilizam os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação do PNAIC, 100% delas responderam que os utilizam com

frequência, o que nos leva a crer que o programa esteja servindo como referência para todas elas em seu cotidiano.

Compreendemos que a implantação do PNAIC, enquanto Programa de formação continuada em nível nacional, específico para alfabetizadores/as, resulta em valorização desse nível de ensino e dos docentes que nele atuam. Diante disso, investigamos junto aos docentes colaboradores se a sua participação na formação do PNAIC em 2013, 2014 e 2015 contribuiu para seu reconhecimento pessoal como professor alfabetizador, tendo 100% deles respondido afirmativamente. Acreditamos que o reconhecer-se como professora alfabetizadora contribui no direcionamento da própria carreira.

Outro aspecto do estudo foi compreender se as professoras consideram que sua participação no programa de formação do PNAIC contribuiu para direcionar seu trabalho como professora alfabetizadora no sentido de garantir a seus alunos os direitos de aprendizagem. Nessa questão, 100% das participantes da pesquisa responderam que o programa contribuiu nesse direcionamento, que a formação contribuiu de forma significativa, como deixam claro algumas afirmativas:

Adquirindo uma forma de inovar, reconstruindo conceitos, aprimorando a prática docente. (Alfabetizadora 1).

Porque agora, sim, organizo meu planejamento anual e diário de acordo com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento de meus alunos. (Alfabetizadora 4).

O programa suscita o professor a repensar sua prática pedagógica e dessa forma inovar e ampliar seus conhecimentos. (Alfabetizadora 7).

Dessa forma, analisando os dados coletados, foi evidenciado que os professores são unânimes em relatar que a formação continuada é importante na carreira docente e que a formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC confirma a importância da formação continuada para a carreira do professor alfabetizador.

Considerações finais:

A realização deste estudo possibilitou-nos afirmar que a formação continuada, de forma geral, contribui para a formação e atuação dos docentes, ampliando os saberes já construídos por eles e possibilitando embasamento teórico-prático a fim de aprimorar sua prática pedagógica.

Acreditamos que a formação continuada dos professores alfabetizadores, torna-se essencial, uma vez que a tarefa de alfabetizar é altamente complexa, exigindo deles um conhecimento amplo e específico.

Sabemos ainda que a formação continuada dos alfabetizadores, no âmbito do PNAIC 2013, 2014, 2015, não resolve todos os problemas e também não possibilita o alcance de resultados imediatos, mas contribui de maneira significativa para a aprendizagem e reflexão sobre conteúdos e metodologias que favorecem a prática cotidiana na alfabetização.

Diante disso, constatamos que a rede municipal de Ituiutaba necessita repensar a permanência dos professores alfabetizadores nas turmas de alfabetização, assim como a continuidade dos cursos de formação continuada para que esses aconteçam de forma sistematizada, formando uma rede de alfabetização, com

professores alfabetizadores experientes e valorizados contribuindo para o sucesso da alfabetização no município.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do pacto: *Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF, 2012.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. *Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais*. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 12/08/2015.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortes, 2011.

NOVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*.
Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice. *Os saberes da experiência e o trabalho docente*. Rev. Teoria e Prática da Educ

SOBRE OS AUTORES:

Adalto Alarcon de Souza

Graduado em Geografia – Professor de Geografia nos Ensinos Fundamental e Médio da Escola Estadual João Belo de Oliveira; Graduando em Ciências Biológicas pela UEMG/Unidade Carangola; Bolsista de Iniciação à Docência pela CAPES/PIBID no PIBID Interdisciplinar Carangola na UEMG/Unidade Carangola.

E-mail: adaltoalarcon.geo@hotmail.com

Ademar Alves Vilarinho Sobrinho

Aluno do mestrado na Universidade de São Paulo.

E-mail: ademarvilarinho@gmail.com

Andréia Demétrio Jorge Moraes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

E-mail: deia.demetrio@uol.com.br

Alessandra Aparecida Franco

Universidade do Estado de Minas Gerais

Mestre em Administração (FACECA/MG). Bacharel em Administração. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Ituiutaba.

E-mail: alessandraaprecidafranco@gmail.com

Ana Rosa Veríssimo da Costa

Aluna Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Ituiutaba.

E-mail: anarosa13@outlook.com.br

Cláudia Macedo Coutinho Freitas

Mestre em Educação pela UNITRI. Professora no Curso de Pedagogia. Coordenadora de Pesquisa na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Unidade Ituiutaba.

E-mail: coutinho.claudia@hotmail.com

Denise Andrade de Freitas Martins

Doutora em Educação, professora na UEMG/Ituiutaba.

E-mail: denisefmartins@outlook.com

Gabriela Lícia Santos Ferreira

Docente do curso de Ciências Biológicas FACIP/ UFU.

E-mail: gabriela@ufu.br

Gabriela Cardoso Maciel

Psicóloga graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Ituiutaba.

E-mail: gabrielamaciel17@gmail.com

Glaciene Januário Hottis Lyra

Mestre- UEMG- Unidade de Carangola. Psicanalista Psicopedagoga Clínica e Hospitalar- Professora UEMG- Unidade de Carangola- Coordenadora de Extensão. Consultório Psicopedagógico Oficina do Saber- Carangola- MG. Escritora.

E-mail: hottislyra@gmail.com

Hudson Giovanni Nunes Soares

Graduado em Geografia – Professor de Geografia no Colégio Equipe Carangola, Carangola, MG; Professor de Geografia na Escola Oficina do Saber, Carangola, MG. Educador Ambiental do Consórcio CAPARAÓ – Região do Caparaó Capixaba, ES; Pesquisador em Geografia pela UEMG-Carangola.

E-mail: giovanni.h.geografia@gmail.com

Ingridy Alves Carvalho

Graduanda do curso de Pedagogia da UEMG-Unidade Ituiutaba.

E-mail: ingridy.alves96@hotmail.com

Karina Gomes Coutinho

Graduanda do curso de Ciências Biológicas FACIP/ UFU.

E-mail: karinagcoutinho@gmail.com

Lêda Franco Martins Andrade

Mestra em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Ituiutaba e da Escola Estadual Antônio de Souza Martins.

E-mail: ledafma@gmail.com

Leila Leal da Silva Bonetti

Mestra em Ciências Ambientais pela Rede INCA/UEMG

Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Ituiutaba.

E-mail: lealbonetti@gmail.com

Lília Maria Mendes Bernardi

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE).
Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
– Unidade Ituiutaba.

E-mail: liliabernardi@yahoo.com.br

Maria Carolina Costa de Freitas

Graduanda do curso de Pedagogia da UEMG- Unidade
Ituiutaba.

E-mail: maria.carolina.aa@hotmail.com

Natália Vilela Vono

Advogada. Especialista em Direito Constitucional pela
Universidade Anhanguera.

E-mail: nataliavono@hotmail.com

Nicola José Frattari Neto

Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais Unidade
Ituiutaba, doutorando em Educação pela Universidade Estadual
de Campinas UNICAMP e mestre pela Universidade Federal de
Uberlândia UFU.

E-mail: nicolafrattari@yahoo.com.br

Patrícia Fernandes Costa dos Santos

Aluna do Curso de Pedagogia UEMG – Unidade Ituiutaba.

E-mail: pattysantos_itu@hotmail.com

Patrícia Alves Cardoso

Doutora em Letras pela UNESP-Universidade Estadual
Paulista/Campus de São José do Rio Preto-SP. Bacharel em
Direito, Professora e Coordenadora de Extensão da UEMG-
Universidade do Estado de Minas Gerais-unidade Ituiutaba.

E-mail: tissaacardoso@yahoo.com.br

Raissa da Silva Lima

Graduanda em Psicologia na UEMG/Ituiutaba, bolsista FAPEMIG.

E-mail: raissasilva@hotmail.com

Rosa Betânia Rodrigues Castro

Mestra em Microbiologia Agropecuária pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Ituiutaba/MG e da Escola Municipal Machado de Assis.

E-mail: rosabetaniac@gmail.com

Sonia Maria Pereira Maciel

Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Ituiutaba.

E-mail: somapema@gmail.com

Tania Rezende Silvestre Cunha

Graduada em Pedagogia pela FEIT. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)-Unidade Ituiutaba.

E-mail: taniasilvestre13@yahoo.com.br

Tayna Hegyese Miranda

Graduanda do curso de Ciências Biológicas FACIP/ UFU.

E-mail: taynahegyese@gmail.com

Vanderli Anacleto de Campos

Especialista em Estatística pela Universidade de Paris (Sorbone) – França.

E-mail: vanderli.a.c@gmail.com

Vania Alves Nascimento

Doutora em Genética pela Universidade de São Paulo (USP)

Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

E-mail: vanascimento@gmail.com

Vera Martins de Jesus Silva

Gestora Ambiental pela Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG- Unidade Ituiutaba.

E-mail: obs: não possui e-mail

Victor Antonio Ferreira Freire

Graduando do curso de Ciências Biológicas FACIP/ UFU.

E-mail: victor.dreams@hotmail.com

