

**EIXO 2**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**COMUNICAÇÃO ORAL**



# AS IDENTIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS E DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Paulo Ricardo Bavaresco<sup>1</sup>  
Vanessa Daiane Rauber<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta como tema As identidades das Escolas do Campo: Caminhos e desafios para construção de uma educação do/no Campo. A proposta teve como principal objetivo, analisar as características e as ações desenvolvidas nas escolas do campo para construção de suas identidades, valorizando os aspectos culturais e sociais do povo do campo. Este artigo se compõe de uma análise bibliográfica, de diversos autores, e legislações. Contou com análise de dados através de questionários, em escolas do campo estaduais, de três municípios da Agência de Desenvolvimento Regional de Maravilha, SC. Assim, fez-se a análise dos dados obtidos, confrontando com o posicionamento de diferentes autores para, então, compreender a realidade dessas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação. Campo. Identidade. Escolas.

## 1 INTRODUÇÃO

Em meio à contemporaneidade necessitamos realizar leituras de mundo para que possamos refletir sobre as transformações provocadas nos últimos anos no processo de mundialização econômica e suas fortes influências no povo do campo, na sua forma de trabalho, educação e de relacionamento.

A história das escolas do campo é marcada por lutas e conquistas, em busca de reconhecimento. Sem dúvida, é fundamental que essas escolas tenham uma educação de qualidade e que venha ao encontro da sua realidade. A busca pela qualidade da educação dos povos do campo requer debates e ações, que se concretizem nas escolas através de práticas pedagógicas direcionadas exclusivamente para as escolas do campo.

É preciso construir no campo uma escola que valorize o campo, destinada aos povos do campo, levando em conta e participando do dia a dia desse povo. As lutas, as formas de trabalho, a cultura, as tradições e vida do campo, devem ser trazidas para dentro da escola, permitindo assim, que sejam fixadas no campo as raízes de uma escola que cresce com o campo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais; Professor e Pesquisador na Universidade do Oeste de Santa Catarina; paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Garantia de Direitos; Licenciada em Pedagogia; vanessadaianerauber@hotmail.com

Nesse aspecto justificamos a nossa inquietação diante das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, envolvendo os valores e a cultura desse povo. É preciso resgatar os aspectos sociais, políticos e culturais do campo e integra-los nos currículos e ações desenvolvidas pelas escolas, permitindo que o aluno consiga percorrer os caminhos do conhecimento, a partir da sua realidade.

O artigo *As identidades das escolas do campo: caminhos e desafios para construção de uma educação do/no campo*. Surgiu através de uma pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2015, em municípios que pertencem a Agência de Desenvolvimento Regional de Maravilha, envolvendo escolas do campo da rede estadual de Santa Catarina. Teve como principal objetivo analisar as características e as ações desenvolvidas nas escolas do campo para construção de suas identidades, valorizando os aspectos culturais e sociais do povo do campo.

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com uma diversidade de autores, para contextualizar a educação do campo, no decorrer da história, bem como compreender os fatores que marcaram as conquistas e as lutas do povo camponês. Em seguida, fez-se uma pesquisa de campo, em escolas públicas do campo, dos municípios citados acima, com perguntas descritivas e dissertativas, envolvendo alunos, professores e gestores. Após a coleta dos dados, realizou-se a análise destes, norteadas pelo referencial teórico, embasado em diversos autores.

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Assim, temos como objetivo principal caracterizar e analisar a realidade das nossas escolas do campo, suas estratégias e elementos diversificados que fazem com que a escola do campo tenha sua própria identidade e assim se caracteriza, permitindo que sejam fixadas no campo as raízes de uma escola que cresce com o campo.

## **2 AS IDENTIDADES DAS ESCOLAS DO CAMPO**

A educação do campo no Brasil se desenha através de um processo histórico marcado por movimentos populares dos povos do campo. Esses movimentos contribuíram para os avanços das escolas do campo. Os povos do campo sempre buscaram, além de uma escola do campo, uma escola que estivesse ligada ao campo, aos seus valores, culturas e costumes. Com uma identidade marcada por esses aspectos.

Apesar de tantas lutas e reivindicações sociais os povos camponeses ainda precisam de atenção e políticas públicas que garantam os seus direitos. Na educação não é diferente. Transformar a escola do campo para o campo e garantir a construção de um projeto educativo adequado as características do meio rural, é apenas um dos direitos que devem ser garantidos aos povos dos

campos. Muito mais do que um espaço de produção agrícola, esse é um espaço de vida, de sabedoria, de cultura, de relações entre homens, mulheres, crianças e jovens e entre eles e a natureza.

Nos últimos anos o número de escolas do campo reduziu significativamente. Nas décadas de 80 e 90, período de grande êxodo rural, muitas famílias migraram do campo para os centros urbanos. Com a diminuição de habitantes, conseqüentemente, houve uma redução significativa no número de alunos nas escolas. Infelizmente, para os governos, tornou-se viável financeiramente, manter o transporte escolar para levar as crianças e jovens para escolas de comunidades vizinhas ou para centros urbanos.

As escolas que ainda estão situadas no campo, na maioria das vezes, não têm uma atenção especial. Apesar das leis e decretos elaborados nos últimos anos, as escolas acabam sendo incluídas em programas e projetos destinados a escolas urbanas, deixando de lado toda diversidade e especificidade encontrada no campo.

Faz-se necessário, amplas discussões que contribuam para o fortalecimento da escola, constituindo uma escola que fixa suas raízes no campo e cresça junto com o povo. As escolas necessitam de políticas específicas que colaborem para construções de identidades, de acordo com suas necessidades e diversidades.

Para Frigotto (2010, p. 29 apud CALDART, 2012, p. 259, grifo do autor):

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo [...]

Isto nos ajuda a perceber que não basta ter uma escola, mas esta escola precisa garantir a sua contribuição no processo de formação humana e nesse contexto, para pensarmos a educação do campo é necessário tomar como ponto de partida o próprio campo. Segundo Haddad (2012, p. 215): “Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade [...]”

Algumas características marcam as escolas do campo e as diferenciam das escolas urbanas. De acordo com o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em seu Art. 1º, entende-se:

[...] I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores

assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II – escolas do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo; (BRASIL, 2010, p. 1).

A escola do campo deve estar preparada com currículos que resgatem e constroem a identidade de homens, mulheres e crianças do campo. Valorizando a história desse povo, sua cultura e valores. Sem dúvida, além desses currículos arrolarem as lutas históricas dos povos do campo, devem abranger uma concepção do campo que quebre com os preconceitos e com as visões que a sociedade tem sobre as escolas do campo. Ou seja, para assegurar uma escola do campo que realize os desejos do campo, o currículo deve ser próprio dessas escolas, sem seguir as concepções urbanas.

De acordo com o Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, Art. 2º são princípios da Educação do Campo:

- I- respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de Gênero, geracional e de raça e etnia;
- II – incentivo a formulação de projeto político-pedagógico específicos para as escolas do campo [...]
- III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida do campo;
- IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos em conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar [...]; (BRASIL, 2010, p. 1).

Uma escola do campo, não basta apenas estar situada na área rural, ela precisa viver junto com seu povo. A escola se constitui por meio dos seus participantes, educadores, diretores, alunos, pais, enfim toda comunidade escolar. Portanto, deve estar preparada para acolher as suas dificuldades, interesses, alegrias, opiniões e, assim, valorizar a luta e a vida desse povo, além de contemplar a história deve valorizar o presente e vislumbrar um futuro desse povo.

Como vimos, são muitos os princípios e características que envolvem as escolas do campo. Portanto, apesar do número reduzido de escolas do campo, é preciso lançar olhares para as que ainda estão de portas abertas e exaltar o potencial e a grande importância dessas escolas para comunidade onde está situada. É preciso reconhecer as particularidades das escolas. A vida, cultura, história, o fazer e a dinâmica do campo devem estar presentes nas escolas, constituindo assim as suas próprias identidades.

De acordo, com as diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, oficializadas através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, em seu Art. 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo é:

Definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2013, p. 282).

As questões que são inerentes a sua realidade com certeza, são diferentes para cada escola, pois cada uma é única e conduz a formação da sua identidade, conforme os aspectos provenientes da sua comunidade escolar. Essas questões que devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem devem se conduzidas nas discussões entre professores, gestores, secretário e associações, pois são elas que alimentam as raízes das escolas para que ela possa ganhar vida e crescer juntamente com o campo.

Portanto, cada escola juntamente com a comunidade escolar, constitui características que contribuem na formação da sua identidade. Assim, para fixar suas raízes no campo, a escola tem o papel fundamental de assumir e reconhecer o povo e os modos de vida. E, para valorizar as características do campo, os profissionais dessas escolas devem estar preparados para levar os educandos ao reconhecimento da sua própria realidade e a partir dela levá-los a conhecer novos horizontes e novos mundos de conhecimentos.

De acordo com Melucci (2004, p. 50 apud VINHOLES, 2012, p. 3) “A identidade define a nossa capacidade de se reconhecer e de ser reconhecido: Assim, compreender o campo é compreender a vida das pessoas que estão nesse ambiente e as instituições que permeiam a vida dessas pessoas e os laços construídos.” É através dessa compreensão que podemos identificar as principais características dessa população, para dirigir a eles políticas públicas que atendam essas especificidades. E dessa mesma forma, a escola será reconhecida pela comunidade e define a sua grande importância para o campo.

A grande importância da compreensão dessa realidade pode ser refletida através das palavras de Freire (1979, p. 14) “Quando o Homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” Assim, também são as escolas, afinal, pensar a escola do campo não apenas olhar a sua estrutura física fixada ali no espaço do campo,

pensar em escola é pensar nas pessoas que as constituem, é criar o seu próprio mundo escolar, é acolher os desafios e os caminhos que a vida do campo oferece e transformá-los em oportunidades.

### 3 CONHECENDO OS MUNICÍPIOS E AS ESCOLAS

O estado de Santa Catarina apresenta uma divisão política administrativa, dividida em 35 ADR'S (Agência de Desenvolvimento Regional). Entre elas está 2ª ADR, em Maravilha – SC, na região Oeste do estado. A 2ª ADR, campo da nossa pesquisa, é constituída por 13 municípios, Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Sul Brasil e Tigrinhos. Faz-se presente nessa região as agroindústrias e agricultura familiar de pequenas e médias propriedades que, apesar de influenciadas pela modernização, ainda são marcadas pelas heranças naturais e culturais, deixadas pelos colonizadores. Segundo Bavaresco (2005, p. 17): “Atualmente, o Extremo Oeste tem sua economia voltada para o setor agrícola e para a pecuária [...]”

Nos últimos anos, principalmente nas décadas de 80 e 90, o campo sofreu com o êxodo de muitas famílias. Essa região, também se ressentiu com esse esvaziamento e muitas escolas, situadas nesse espaço, encerraram suas atividades nos últimos anos pela falta de alunos. O transporte escolar é oferecido através de parcerias entre estado e municípios para que crianças e jovens estudem em escolas situadas em áreas urbanas de seus municípios. Essa é uma realidade apontada por Beltrame (2012, p. 28) “Quando pensamos a educação do campo no estado de Santa Catarina consideramos importante incluir a reflexão sobre o transporte escolar. As políticas governamentais que o estado vem desenvolvendo privilegiam a nucleação das escolas [...]”

De acordo com os dados do Setor de Educação da Secretaria Regional de Maravilha, o número de escolas do campo diminuiu nos últimos anos e atualmente existem apenas nove escolas do campo da rede estadual situadas nos municípios de, Iraceminha (2), Romelândia (2) Saltinho (1), Saudades (3) e Sul Brasil (1). Para pesquisa foram selecionadas quatro escolas, dentre elas três que atendem do 1º ano ao 9º anos e uma que atende 1º ano ao Ensino Médio. Os questionários foram aplicados para 4 gestores, 12 professores e 18 estudantes.

#### 3.1 A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO: SEUS CAMINHOS E DESAFIOS

A história da educação do campo retrata um processo de lutas, desafios e vitórias que permeiam a realidade das escolas nos dias de hoje. O marco mais forte de todo esse processo está no povo que vive no campo. Portanto, não se pode pensar em uma educação voltada para o campo, sem

ressaltar a grande diversidade encontrada nesse espaço. Diversidade que está nas relações sociais entre os homens, mulheres, jovens e crianças e nos seus viveres e fazeres com a terra.

O número de escolas presentes no campo reduziu significativamente nos últimos anos. Essa não é apenas a realidade do Estado de Santa Catarina, como também dos demais Estados brasileiros. Isso demonstra, que as discussões em torno das questões históricas e atuais, relacionada a educação do campo é de extrema importância. Assim, de acordo com Arroyo (2012, p. 230), “Levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo história.” Compreende a importância dessas escolas e seu processo histórico, é um dos primeiros passos para construção de políticas educacionais para atender as especificidades e a realidade dessa população do campo.

Apesar dos diversos desafios apresentados pelos gestores, professores e alunos nos questionários disponibilizados para pesquisa de campo, é preciso ressaltar o quanto a educação do campo é importante para crianças e jovens do campo. Esses ambientes de escolarização traduzem uma forma de educação diferenciada e revela grandes potenciais e atrativos.

Podemos fazer essa reflexão diante das respostas de alguns alunos quando questionados sobre o que mais gostam em suas escolas. De acordo com o aluno C2, o que mais gosta é “O ambiente da natureza, dos professores e atividades realizados.” O aluno B2, também ressaltou: “Ambiente calmo, áreas verdes e contato com a natureza.” (informações verbais). Como é importante para esses alunos, enquanto aprendem e podem viajar por outros lugares através dos conhecimentos, sentir e manter contato com a natureza e com o espaço em que vivem. Esse é um dos aspectos que constituem as escolas do campo e estão presentes na formação de suas identidades.

As escolas do campo, assim como ao longo de seu percurso, apresentam sérios desafios. A falta de atenção, especificidades à essas escolas, faz com que apresentem dificuldades nas estruturas físicas e pedagógicas. Essas dificuldades foram ressaltadas nos questionários, pois, apenas uma das escolas pesquisadas possui laboratório de ciências e matemática e além do mais, duas das escolas pesquisadas não possuem espaço adequado para organizar a biblioteca. Para Oliveira e Campos (2012, p. 242):

[...] encontramos como principais desafios para consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; [...]

São inúmeros os desafios enfrentados, atualmente pelas escolas do campo. Algumas fragilidades, citadas pela autora, foram apresentadas na pesquisa de campo. Os primeiros desafios já são apresentados na formação inicial e continuada de professores e gestores que atuam nas escolas do campo.

De acordo com dados coletados, 75% dos professores pesquisados não participaram de cursos específicos para educação do campo, nos últimos anos. Segundo o professor D2 “Os cursos são oferecidos para uma parcela pequena de professores e falta de informação.” O gestor da escola C também aponta as dificuldades encontradas: “Devido ao pequeno número de escolas e de alunos o investimento e a importância dessas escolas são pouco relevantes para o estado.” (informações verbais). A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 78), traz em seu texto atual, conceitos que deveriam romper com essa realidade. “[...] a formação inicial e continuada dos professores precisa estar em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitam a diversidade e o efetivo protagonismo dos sujeitos do campo [...]”

O que preocupa é que até mesmo quem participou de alguns desses cursos apresentou dificuldades. De acordo com o professor D1 (informação verbal), apesar de ter realizado o curso assinala, a maior dificuldade: “A distância, são no litoral, capital.” Como podemos perceber, além da carência de oferta não encontramos em nossa região cursos específicos para educação do campo que poderiam levantar questões da realidade de nossas escolas.

Outro desafio apresentado pela escola é a falta de recursos. A grande maioria das atividades diferenciadas, realizadas pelas escolas do campo, acontece através de parcerias com cooperativas ou demais órgãos públicos. O professor A1 cita: “São realizadas atividades voltadas ao conhecimento cultural dos alunos, esse ano foi desenvolvido o Projeto escola do campo em parcerias.” Na escola C o professor C1 coloca algumas das atividades diferenciadas realizadas no último ano: “Capturar água da chuva que é um programa da Epagri; Cuidado com os jardins e ornamentação com flores, plantio de árvores e coleta de lixo.” (informações verbais).

Sobre os recursos e materiais pedagógicos recebidos os Gestores apontam: B- “Pdde (Programa Dinheiro Direto na Escola) escola do campo – estrutura e programa mais educação oficina agroecológica.” Para o Gestor C- “Em 2015 o material recebido foi pouco. A grande maioria foi adquirida com os recursos da APP (Associação de Pais e Professores).” De acordo com o professor B1, a escola recebe: “Apenas livros didáticos com algumas atividades direcionadas as escolas do campo.” (informações verbais). A falta de atenção as especificidades e a realidade do campo também refletem na oferta de matérias para realização de atividades e projetos específicos para sua realidade.

Para Molina e Sá (2012, p. 327):

[...] a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Apesar de ter ganhado espaço em novas legislações, a educação do campo precisa de ações concretas que valorizem a vida e o fazer do campo e contribuam para construção de suas identidades. Todas essas dificuldades, muitas vezes refletem na valorização do sujeito social do campo, que tem um dinamismo especial, com valores e atitudes que constituem raízes culturais específicos. É preciso lançar um olhar mais dinâmico e especial às escolas do campo. Esses ambientes educativos devem ser valorizados e fortalecidos para que possam relevar todos os seus potenciais e juntos revelarem a riqueza de seus povos.

### 3.2 O DESEJO DE UMA ESCOLA DO/NO CAMPO

Muito além de estar situada no espaço geográfico do campo, a verdadeira escola do campo se identifica com a diversidade que chega até ela através da comunidade escolar. Portanto, quando lançamos discussões sobre educação do campo, é preciso lembrar-se de todos os aspectos que permeiam o campo e de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Apesar de todas as dificuldades encontradas, podemos ressaltar, através de nossa pesquisa, muitos desejos e sonhos de alunos, professores e gestores que buscam no dia a dia construir uma escola que consiga viver e crescer com o campo.

De acordo com Molina e Sá (2012, p. 329), “Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos [...]” Como percebemos nas análises anteriores, muitas escolas do campo sofrem com a carência de formação, materiais e recursos. Essas carências muitas vezes fazem com que o processo educativo das escolas do campo não atenda realmente a realidade de sua comunidade escolar.

A luta por uma educação de qualidade que atenda às necessidades do campo é uma luta histórica dos povos do campo. Mas a luta ainda continua e as escolas do campo merecem uma atenção especial em todas as suas dimensões, físicas e pedagógicas. O reconhecimento pela diversidade presente nessas escolas merece um enfoque especial para então, transformar essas lutas em qualidade educacional para os povos do campo. Essa busca por melhorias são desejos de alunos, professores e gestores que lutam para dar continuidade às escolas.

O processo educativo das escolas do campo deve acontecer através de uma articulação entre os saberes. Não se trata de querer fixar os homens apenas no campo, mas de abrir caminhos através da sua realidade. Quando questionados sobre a profissão que pretendem seguir, os estudantes possuem desejos e sonhos diferenciados. O aluno A4, pretende seguir a mesma profissão de seus pais, “pois tenho bastante interesse e admiro e respeito o esforço de meus pais.” Essa também é a pretensão do aluno B4, “quero seguir no interior para tocar a propriedade adiante, gerando mais lucros e obtendo mais conhecimentos.” O aluno A3 apresenta outros desejos “eu gostaria de fazer uma faculdade e morar na cidade. Eu irei trabalhar com agricultura, mas não na agricultura.” (informações verbais).

Este é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. [...] Além de contribuir com a construção da autonomia do educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

A escola do campo deve ser o ambiente educativo em que as crianças e adolescentes do campo, encontram propostas educativas vinculadas a suas realidades. A escola deve estar organizada levando em consideração as vivências, experiências e do modo de viver do campo. A educação do campo deve estar preparada para criar possibilidades para seus estudantes para seguir seus caminhos no campo ou longe deles, porém sem deixar de valorizar as suas raízes.

Os alunos, de todas as escolas pesquisadas apresentaram seus desejos para melhorias de suas escolas. O aluno A4: “Eu gostaria de melhorar os instrumentos tecnológicos, pois além da carência dos mesmos a falta deles é atual.” O aluno B3 também apresentou seus anseios para melhoria de sua escola: “Um laboratório de ciência e de matemática.” Para o aluno C4 a sua escola iria melhorar se tivesse uma “quadra fechada ao redor”. Para o aluno A4, é preciso: “Melhorias na sala de informática, os equipamentos para ciência Ex: lupas.” (informações verbais).

Os desejos, para construir uma escola do/no campo também são apresentados pelos professores e gestores das escolas. Todos expressam desejos de mudança e melhorias, para construção de uma educação voltada para o campo e aperfeiçoada com materiais pedagógicos, laboratórios e com atenções específicas e políticas públicas para as escolas do campo. Para o Professor B1, é preciso: Formação continuada para professores que atuam nas escolas do campo; materiais que auxiliam os professores que atuam nessas escolas; valorização diferenciada para professores e alunos

do campo – Internet, políticas voltadas para comunidade escolar do campo.” O gestor A, também apresenta seus desejos: “[...] recursos para ampliação da área interna e externa para que se possa desenvolver projetos de maior porte, oportunizando aos alunos prática a partir dos conteúdos trabalhados. Profissionais capacitados na área e pedagógica e de informática.” (informações verbais).

Os desejos de alunos, professores e gestores está previsto na Resolução CNE/CNB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais Para Educação Básica nas escolas do campo.

De acordo com o texto do Art. 15:

No comprimento do disposto no §2º do Art.2º, da lei 9.424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o poder público levará em consideração:

[...]

II- as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais; (BRASIL, 2013, p. 284).

Além dessas indagações professores e gestores, sinalizaram outros pontos importantes, e que muitas vezes são deixados de lado nas discussões sobre escolas do campo, a formação dos profissionais, o quadro de servidores efetivos e a importância de se discutir um currículo específico para escolas do campo. O Gestor D aponta que é preciso: “Efetivação do quadro de servidores [...]” (informação verbal). Esse desejo é uma necessidade real das escolas do campo. De acordo com os dados levantados pela pesquisa, 58,33% dos professores que trabalham nas escolas do campo, são ACT (admitido em caráter temporário). Para Caldart (2012, p. 262): “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da educação do campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.”

O desejo de mudança dos povos do campo está marcado nas histórias de lutas e movimentos ao longo dos anos que buscam a criação de políticas públicas nas dimensões físicas e pedagógicas. Para o gestor B, é preciso: “Na área pedagógica que tivesse um currículo específico; profissionais para atuar na área do campo; escola em tempo integral com disciplinas específicas e práticas.” De acordo com o gestor C: “Precisamos de cursos presenciais para melhorar o trabalho no dia a dia; gostaríamos de receber mais recursos para realizar novos projetos.” (informações verbais).

De acordo com Arroyo (2007, p. 162):

[...] Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica de crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que

destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e suas formas de socialização e sociabilidade.

Apesar da grande importância das escolas do campo para toda sua comunidade escolar e do maravilhoso trabalho que desenvolvem a luta por melhorias ainda continua. A falta de atenção específica a essas escolas está clara, expressada nas indagações dos profissionais e estudantes que fazem parte dessas escolas. Investimentos na área pedagógica são urgentes, assim como também espaços para discutir a educação do campo e ouvir as indagações de todos que matém a vida das escolas todos os dias.

#### 4 REFLEXÕES FINAIS

As escolas do campo trazem em suas trajetórias, estratégias e elementos diversificados que fazem com que constituem suas próprias identidades. É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Essas escolas precisam de uma atenção especial, que atendem de fato os anseios e desejos da comunidade escolar. É preciso valorizar os aspectos que constituem as identidades das escolas do campo e realizar a articulação desses aspectos, na formação de professores, em programas e projetos, nos materiais pedagógicos disponibilizados para as escolas, nas discussões curriculares e na melhoria de suas estruturas físicas e pedagógicas.

A construção das identidades das escolas do campo é um processo contínuo e requer o reconhecimento do campo além do que um espaço de produção agrícola. É preciso compreendê-lo como um espaço de vida, de sabedoria, de cultura, de relações entre homens, mulheres, crianças e jovens e entre eles e a natureza. É necessário ressaltar a importância de desenvolver políticas públicas e ações que favoreçam a valorização das suas especificidades. Isso contribui para o fortalecimento e a construção de suas identidades, que advém das culturas, dos modos de vida e das tradições que marcam os povos do campo, construindo uma escola, que além de estar situada no campo, está envolvida com esse espaço.

#### REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BAVARESCO, P. R. **Ciclos Econômicos Regionais**: Modernização e empobrecimento no Extremo Oeste Catarinense. Chapecó: Argos, 2005.

BELTRAME, S. A. B. Escolas do Campo no Estado de Santa Catarina: A Formação dos Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO ENDIPE/UNICAMP, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Brasília, DF, 04 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Secretária de Educação Básica. Conselho Nacional da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HADDAD, S. Direito à Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

OLIVEIRA, L. M. T. de.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral da Educação Básica. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

VINHOLES, A. **Gênero e identidade**: reflexões sobre o contexto escolar. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/07\\_42\\_15\\_2216-6670-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_42_15_2216-6670-1-PB.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2015.

# CONTRIBUIÇÃO DO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA FORMAÇÃO DE EXTENSIONISTAS RURAIS

Juliano Vitória Domingues<sup>1</sup>  
Leonel Piovezana<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo do artigo foi de revisar os conceitos do campo da formação de professores e relacionar ao campo da extensão rural. Fizemos uma revisão teórica dos conceitos do campo da formação de professores, por meio de uma pesquisa bibliográfica em base na discussão realizada com artigos e livros referentes à temática. Verificamos que o conceito de professor vai alternando, até chegar a uma ideia de autonomia. A medida que se reflete sobre a concepção de ação, junto dela surgem lacunas. Consideramos que uma formação coerente, de uma autonomia do profissional que sustente uma visão política, não coativa, estabelece contribuições conceituais para ambos os campos de pesquisa estudados, porque vai mostrar o âmbito do movimento, na ação e na reflexão.

Palavras-chave: Extensão. Rural. Formação.

## 1 INTRODUÇÃO

Há quase meio século, teóricos da comunicação vem reforçando a ideia de que a atuação da extensão rural deve agir em uma educação por meio da dialogicidade, mudança paradigmática em relação à difusão de informações (FREIRE, 1983; BORDENAVE, 1998). Esta educação teorizada, implícita na ação de extensão, tem dificuldades de se efetivar, mesmo dos movimentos como o repensar extensionista (SILVEIRA, 1993) e da política pública nacional (BRASIL, 2010).

Gerhardt (2014) nota que a extensão rural, pela configuração dessa nova política pública, continua numa trajetória contraditória de pensamento no uso da retórica messiânica, pela salvação sustentável pela transição agroecológica. Pensávamos que apenas poderia se pressupor tal contradição nas teorias difusionista que buscavam sua reformulação, mas não nas agroecológicas. No entanto, a condição de formação de extensionistas promove um caráter ainda tecnicista e individualista, mesmo referenciados neste novo paradigma (CALLOU et al., 2008).

As perspectivas teóricas de educação podem nos auxiliar no campo de estudo da extensão rural, para que ela não seja apenas instrumento da atuação para uma evolução modernizante da

---

<sup>1</sup> juliano.tche@gmail.com

<sup>2</sup> leonel@unochapeco.edu.br

sociedade. Por isso, a referência de teorias educativas para extensão rural precisa ser primeiramente conceitual, para que possamos compreender as ações e as consequências dos posicionamentos.

Visualizando tal cenário, a pesquisa referência de Callou et al. (2008) possibilitou um entendimento de como estava a formação dos extensionistas para a atuação, sintetizando um estado da arte que se configurava o ensino de extensão rural no Brasil. Afirmam, diante dos avanços da disciplina e da atuação, que os conteúdos divergem da metodologia e da interdisciplinaridade planejada. Apontam que os clássicos latino-americanos contemplam quase todas as disciplinas, no entanto, os estudantes ainda apresentam um caráter tecnicista e individualista, contrariando expectativa das obras estudadas.

Diante desta situação, parece-nos que a formação não deve se adequar às problemáticas socioeconômicas vistas como naturais e modernizantes, ela deve anunciá-las em crítica. Consideramos que assim poderá tratar a situação como problema de estudo, ou de enfrentamento teórico à realidade, na expectativa de visualizar outras alternativas.

Considerando o campo de pesquisa da formação de professores como um espaço e movimento que reconfigura as condições do ensino e da educação (ANDRÉ, 2010), temos uma possibilidade de compreender uma dinâmica educativa da formação de extensionistas.

É neste contexto que o objeto de estudo da formação se insere. Para nós, aparece como entrave no processo formativo a contradição de uma formação holística para um agir instrumental da extensão rural. Assim, poderia a extensão rural possibilitar uma formação coerente com as atuações pelos agrônomos educadores diante de uma contribuição do campo da formação de professores?

Para isso, buscamos revisar os conceitos do campo da formação de professores, de professor reflexivo, intelectual crítico e autônomo, e relacionar ao campo da extensão rural. Pretendemos uma aproximação de campos educativos, no caso a formação de professores e a formação de extensionistas, para verificar quais elementos podem contribuir para uma educação crítica na extensão rural.

## **2 METODOLOGIA**

Para refletir de forma crítica o processo de formação dos extensionistas rurais fizemos uma revisão teórica dos conceitos do campo da formação de professores. Realizamos uma pesquisa bibliográfica em base na discussão realizada no componente curricular Formação de Professores: tendências atuais, ministrada pelas professoras Luci Bernardi e Nadir Delizoicov, do Programa de Pós-graduação *Strictu sensu* em Educação da Unochapecó, com artigos e livros referentes à temática.

Equiparamos os sujeitos professores e extensionistas para permitir a comparação entre os campos no argumento de que ambos são educadores. O primeiro atua na educação formal e o segundo na educação não formal, a extensão rural.

A estrutura do texto está construída em três momentos. O primeiro momento retomamos os termos de professor técnico, reflexivo, autônomo e intelectual crítico. No segundo momento apresentamos a questão da formação da extensão e correlacionamos as problemáticas dos campos temáticos buscando possibilidades de superação da formação destes educadores. Por fim, apresentamos uma síntese sobre o que foi expresso no decurso, verificando as possíveis interações de distintas áreas educativas.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS CONCEITOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Podemos pensar que poucos intelectuais que fazem um movimento de refletir sobre sua ação e que estão baseados em argumentos que considerem verdadeiros poderão afirmar o fundamento do ativismo, tanto menos, do verbalismo. Esta capacidade de segmentação, de disjunção de uma dicotomia que nos parece indivisível e dialética, a teoria e a prática, retorna realmente a um problema num campo de atuação cada vez mais confuso. Se há uma agronomia tão fortalecida num cenário brasileiro que se empolga com suas conquistas, há por outro lado um setor que não se conforma com as precariedades destas mesmas conquistas, digo aqui para ficar claro, primeiro, do nível de exportação de *commodities* agrícolas em referência ao produto interno bruto brasileiro (BUAINAIN et al., 2014, p. 16), e do constante aumento do número de uso de agrotóxico, da escassez de terra agrícola, da falta de mão de obra e da redução da biodiversidade.

Ocorre, cada vez com mais participantes, uma tendência que se apresenta como resistência, anunciando a dicotomia nas ações dos engenheiros agrônomos, a exemplo das obras de Bordenave (1998) e Gerhardt (2014). Não há obviamente que se dissolver ou se planificar as dicotomias, parece-nos mais racional que se entenda os pressupostos que orientam as ações. Por isso, uma contradição de uma formação holística que anuncia Callou et al. (2008) que tem levado para uma ação instrumental não parece proporcionar as devidas condições para efetivar a atuação holística.

Temos de atentar que os momentos de um professor com seus estudantes no processo de ensino aprendizagem e de um extensionista com os camponeses se dão em espaços distintos com metodologias nem tão distintas. Então, o que se pode mais aproximar da atuação de um professor a um extensionista? Ora, são os processos intencionais de inter-relação dos sujeitos, educando e educador, que se pode promover a educação, tanto faz o modelo, formal, não-formal ou, até mesmo, informal, se se sabe dos interesses a que se quer chegar com o processo educativo, ou que

a própria educação possa criá-lo e recriá-lo. Todavia, sabemos quais são estes interesses, ou melhor, os sujeitos da educação em interação sabem?

Para as referências do campo temático de formação de professores, o debate em torno dos conceitos de estudo teve referência com uma epistemologia da prática de Schön (2000). O autor vai criar um conceito de profissional reflexivo, pela necessidade de se estabelecer processos não mecânicos do ensino. O professor aplicava aulas, como um tecnicista, prescrevendo sua técnica com uma ordem pré-estabelecida e inquestionável, com base num currículo normativo. Para ele, este tipo de profissional não dava conta de questões emergentes.

O conceito de professor reflexivo tinha como base uma reflexão sobre a reflexão na ação. Um professor como pesquisador de sua prática, com uma capacidade criada pelo currículo e com condições de refletir teoricamente sobre a ação, uma proposta de uma epistemologia da prática, na reflexão, análise e problematização para construção do conhecimento. Este conceito vai alterar a ideia de que o professor é mero intermediário do conhecimento (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

Segundo os autores, o conceito de professor reflexivo abriu um campo fértil de estudos sobre o tema, reverberando em diversos locais que contemplavam a temática. Ganhou força principalmente a ideia de formação contínua na escola, articulada com a universidade.

Após uma discussão acadêmica com a problematização da reflexão na docência, surgem as primeiras críticas e avanços teóricos à concepção. A questão era verificar como tem sido a atuação deste profissional que é reflexivo, ou seja, o que ele está refletindo? Ele tem condições para exercer a capacidade de refletir que aborda Schön?

São com base nestas questões que Pimenta e Ghedin (2012) vão apontar algumas preocupações com as ideias que vincula o termo de professor reflexivo ao praticismo, ao individualismo e ao modismo. Ao praticismo porque, por ser um humano, o professor tem o atributo inato de refletir, então se age por ação humana reflete por agir, então, basta a prática. Ao individualismo porque não precisa partilhar de suas reflexões, basta fazê-las no seu mundo e a partir daí transformar suas ações, numa reflexão sobre si próprio. E ao modismo por uma apropriação banalizada do termo e de uma ação que todos fazem. “Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores mais críticos, reduzindo-as a um fazer técnico.” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 27-28).

Numa visão que a princípio é ampla, mas que abre brechas a problemas de reducionismo e individualismo, também não permitiu um avanço de uma educação efetiva baseada na coletividade, na teoria e na prática interligadas, nos redimensionamentos e ressignificados do ato de aprender e ensinar. Contudo, as questões e as teorias afirmadas por Schön (2000) permitiram uma base de pensamento para estimular a capacidade de refletir dos professores e uma ideia de concepção da

solução técnica, podendo se questionar, a partir das evidências: o que é a reflexão deste profissional ou o que ela pode vir a ser, quais as suas potencialidades e debilidades?

Pimenta e Ghedin (2012) descrevem uma nova dimensão que perpassa o ato intencional de refletir. A reflexão não imana ao ser humano na sua capacidade intelectual, e ele, sabendo disso, deve fazer o necessário esforço para garantir as melhores condições para possibilitar esta atividade. Ela implica uma abstração necessária numa referência e uma imersão reflexiva no mundo concreto, da existência, repleto de interesses, normas, verdades e falsidades. Busca também estabelecer escolhas e limites políticos, institucionais e teóricos, possui uma perspectiva crítica, fazendo uma crítica da crítica, jamais para prejudicar o outro. A crítica está na dimensão dos conteúdos expressados pelos seres humanos, quando a expressão tende a ser certa ou errada, permanece no plano de conteúdo, não transcende ou sobrepõe os que expressam. A crítica expressa, ressignifica o ato educativo do ser humano, não dele em si, é a escolha da ação que pertence a identidade, mesmo que contemple a concepção do grupo.

Evidenciamos uma articulação entre a prática docente reflexiva, práticas cotidianas e os amplos contextos, gerando a característica de um ensino como uma prática social concreta. Nada mais do que uma interpretação profunda e rigorosa da realidade com uma atuação com coerência ética.

Disso surge uma necessidade de entender o conceito de professor reflexivo que não deixe análises levianas. Zeichner e Liston (1991 apud CONTRERAS, 1997) formulam algumas perspectivas para ampliar o alcance do entendimento: uma prática reflexiva deve se centrar no exercício do professor e nas condições sociais das comunidades; o reconhecimento do ato político da docência, desdobrando para democracia e para emancipação; e a consideração de que a prática reflexiva enquanto prática social só pode ser realizada em coletivo. Essa condição social, política e interativa configura um modo de agir distinto de um professor por si, na sua prática. Não há mais ação solipsista. Esta reflexão crítica numa atitude social potencializa processos de empatia, de ética e de justiça, e com maior proximidade da intencionalidade educativa com seres humanos em aprendizado.

Cabe visualizar que há um problema paradoxal em contexto, as finalidades pronunciadas pela educação formal discursam sobre a preparação da vida adulta, crítica e plural, e o trabalho docente e a escola se estruturam para negar esta finalidade. Além de que, uma evolução progressiva da educação nas relações sociais e institucionais não acontece com naturalidade, “[...] são processos contínuos de descobrimento, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas.” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 33).

Verificando os limites que existiam entre o professor reflexivo semelhante ao pesquisador, e sobretudo do profissional técnico, conforme a debilidade do professor reflexivo se questiona

firmemente: “¿Qué hace pensar que la reflexión docente conduce por si mismo la búsqueda de una práctica educativa más igualitaria y liberadora, y no al contrario, a la realización y al perfeccionamiento de exigencias institucionales y sociales que podrían ser injustas y alienantes?” (CONTRERAS, 1997, p. 98).

Giroux (1988), defendendo um ponto de vista de educadores radicais que precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores. Cria um outro conceito que possa contemplar as dimensões críticas, que contemple as lacunas da individualidade e da história, sem deixar de lado a reflexão, mas orientar o caminho para sua política libertadora.

O autor aprofunda seus conhecimentos pelas obras de Antonio Gramsci, com a referência do intelectual orgânico. Na ideia da teoria crítica apresentada a prática educativa, o autor conceitua que o professor deve agir e pensar como um intelectual crítico. Busca ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação em que se encontram, questionando a concepção de sociedade, de escola e da educação, com um compromisso de transformação do pensamento e das práticas dominantes.

A ideia do intelectual crítico seria de uma autoridade emancipadora, ligada as questões da racionalidade iluminista de liberdade, igualdade e democracia. Seria necessário a oposição as concepções puramente técnicas, uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas da vida diária das pessoas e, uma compreensão das circunstâncias, desenvolvendo com os alunos e as alunas as bases críticas para a transformação das práticas sociais. Fica claro que existem referenciais políticos e morais da ação deste profissional (GIROUX, 1988).

Como explica Contreras (1997), o intelectual crítico tem que obter um controle sobre o trabalho e ensinar a pedagogia crítica, com uma tarefa fundamental de abrir a prática educativa a outros grupos da sociedade que tem voz na comunidade. Alertando que são os movimentos sociais que criam a democracia e não a escola. Assim, a tarefa deste profissional é de:

*Elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos críticos y activos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de solidaridad y de esperanza. (CONTRERAS, 1997, p. 120).*

Esta posição de Giroux (1988) se articula com questões de cidadania, democracia de solidariedade e emancipação individual e social.

Segundo Contreras (1997), o problema do conceito de intelectual crítico é que ele não expressa as dificuldades sociais, institucionais e históricas que enfrentam os educadores e, ainda, não expressa as conexões com as experiências concretas dos docentes com as possibilidades reais de

execução. A falta de prova e de descontextualização dos profissionais pode remeter a um idealismo, e um discurso sem pretensões que consideram a problemática realidade.

Uma síntese pode se fazer é de uma composição dos conceitos na ideia de que uma concepção emancipadora da prática adicionada a uma emancipação dos educadores como intelectuais críticos necessita de uma constituição de processos colaborativos para uma reflexão crítica. Nesta ordem da prática, envolvida com sujeitos críticos emancipados, poderá constituir uma ação colaborativas com processos de reflexão crítica. Não se destaca o professor como centro, individualizado e reflexivo. O processo educativo só pode ser reflexivo quando colaborativo e quando consciente, ou pelo menos, consciente de sua alienação e promotor de possibilidade de emancipação. Para Kemmis (1987 apud CONTRERAS, 1997) refletir criticamente significa colocar-se no contexto da uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura diante dos problemas.

Há uma apresentação metodológica para a reflexão crítica que se aproxima do conceito de intelectual crítico, descritas em seis etapas: a) capacitar para ver a natureza da dominação ideológica; b) descobrir as interpretações e mundo dos sujeitos; c) investigar as condições de restrições históricas; d) conectar as condições com as forças contemporâneas; e) separar as contradições das ações atuais; e f) usar formas educativas e capacitadoras da práxis (COMSTOCK, 1982 apud CONTRERAS, 1997).

As bases de uma concepção da reflexão crítica provêm da teoria crítica descrita por Habermas (2012). Este autor vai defender uma ideia de uma razão comunicativa que buscará acordos intersubjetivos com base em pretensões de validade, veracidade e baseado em normas. Ele irá afirmar que existem algumas dificuldades ou divergências pertencentes a linguagem, estas divergências da comunicação ocorrem pela distorção da linguagem ou pela coação de agentes comunicantes. Há que se buscar uma racionalidade crítica que não aja na coação dos sujeitos, com base na argumentação intersubjetiva para compreensão, pertencente sobretudo a uma moral validada e crítica. Diante desta situação, poderá educar e emancipar os dialogantes à medida que consegue desvelar as situações de opressão e coação. Há uma convicção de que é possível dispor de posições técnicas capazes de apontar as distorções ideológicas as quais se encontram submetidas os grupos sociais (CONTRERAS, 1997) além de dar suporte teórico para a definição das identidades profissionais (BOUFLEUER, 1997).

Não obstante, Ellsworth (1989) apresenta sua crítica a esta epistemologia. Em sua opinião, estas pedagogias alimentam ideais sociais sobre um falso argumento da racionalidade iluminista de que é possível construir uma perspectiva crítica de uma educação e de sociedade que permite se liberar de todas as opressões e dependências. A autora ainda faz uma indagação contundente: “*What*

*diversity do we silence in the name of 'liberatory' pedagogy?"* (ELLSWORTH, 1989, p. 299). Para ela não há outra saída senão a aceitação de que todo o conhecimento é problemático e parcial.

Todavia, parece que o conhecimento mesmo que problemático e falível da epistemologia da teoria crítica, é sobretudo sua visão que torna capaz de se abrir a condição inerente do conhecimento e das relações sociais, a saber, a virtude política (CONTRERAS, 1997) e sua racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). Pois mesmo parcial, é nesta compreensão que é possível dialogar e buscar espaços coletivos de reivindicação da igualdade, justiça, liberdade e solidariedade.

É a partir das considerações de que é necessária uma perspectiva de autonomia para aceitar as diferenças e as variações de posições entre as pessoas, de verificar que possuímos limites. Por isso, podemos estar abertos a compreender mais, de perceber que a singularidade de situações nos direcionam a agir por questões éticas e morais, ligadas fundamentalmente a uma noção de compromisso para emancipação, de responsabilidade social. Segundo essa possibilidade, Contreras (1997) conclui que tratamos de uma autonomia de professores.

Sobre tal concepção, a autonomia de professores potencializa movimentos de ação com interação, buscando uma forma auto exigente e trabalhosa da educação, rigorosa e libertadora. “*La autonomía profesional pierde su sentido autosuficiente para acercarse a la solidaridad.*” (CONTRERAS, 1997, p. 141). Volta-se sempre a percepção da necessidade socializadora do ser humano, em que educar os outros também é se educar.

#### **4 DISCUSSÕES E CORRELAÇÕES DE PROBLEMAS E POSSIBILIDADES**

Os conceitos apresentados tiveram um problema de delimitação mais coerente para dar conta de uma sociedade complexa como um todo, ao que trata de um princípio ético e moral e dos processos de envolvimento da diversidade e da desigualdade. Desta construção social, podemos fazer uma correlação de problemas e de possibilidades para a extensão rural e os processos de formação de extensionistas.

O primeiro elemento problemático que se percebe na formação de professores é uma epistemologia baseada nas ciências da natureza, orientadora igualmente da extensão rural, proveniente das teses da física, de medição, de causa e efeito, de neutralidade do autor: o positivismo. Era a visão científica e hegemônica que ditava o conhecimento, como aconteceu na educação, e na produção agrícola com o movimento da revolução verde. Apesar da diferença do conteúdo e da intencionalidade, o professor e o extensionista, nesta visão, são ambos técnicos, que tem sua função fundamentalmente de mediação de um conhecimento feito pela pesquisa científica. Pela publicação

dos resultados, bastava seguir a metodologia da pesquisa para teríamos os mesmos resultados na sala de aula ou num campo de cultivo.

Como bem afirmado por Freire (1983), as abordagens que atuam numa consideração apenas de recursos materiais, como produtos, numa atitude de neutralidade da ação, como um processo de domesticação dos sujeitos, não pode ser uma atitude de um técnico e sim de um tecnicista. As considerações de respeito a cultura e ao contexto histórico e concreto, com ação ética, deve ser fundamentalmente a ação de um técnico. Como agente de transformação, não atuará com as técnicas puras, produzirá, em conjunto com os camponeses o processo dialógico, os conhecimentos e as técnicas necessárias ao apropriado ambiente educativo.

A ação puramente técnica do professor e do extensionista baseada num racionalismo instrumental das ações, estruturadas por uma via hierárquica e unilateral, poderia dar conta de situações problemáticas se todo conhecimento estivesse disponível e se o padrão fosse possível. No entanto, nem informação e muito menos conhecimento estarão disponíveis em sua totalidade as ações de mediador, há que se considerar a consciência finita do ser humano e de suas obras, neste caso o próprio conhecimento. Se considerarmos a realidade isenta de problemas, mesmo assim, haverá uma quantidade incalculável da diversidade possível, tanto na área da educação como no rural, pois os processos são identitários e históricos, não estão pré-definidos. E ainda quando aparecem, como aponta Schön (2000), situações singulares ou duvidosas, como haveria de proceder o profissional que não pode recorrer a um conhecimento científico inexistente? Em virtude desta compreensão, duas considerações racionais podem ser feitas, ou haveria uma opção adotada pela atitude de ignorância da situação ou, pior que isso, de negligência. Nenhuma delas parece coerente com uma atitude prudente do profissional técnico.

O segundo ponto que parece problemático e que corrobora com as ações tanto de professor como extensionista como técnico é o papel de mediação do conhecimento. Na atitude técnica, o extensionista irá estender o conhecimento ao agricultor (BORDENAVE, 1998) e o professor irá aplicar regras tecnológicas para satisfazer o objetivo da educação dos alunos. A dificuldade desta situação é a verdadeira neutralidade da ação, pois a falta de posicionamento vai configurar uma atitude totalmente segura, num sentido mais inquestionável do que alentador. Cabe a qualquer conhecimento e a qualquer pessoa como também a algum grupo social optar por um posicionamento ou por não ter sua posição definida, estar em formação. No entanto, reproduzindo formas culturalmente políticas, jamais neutras.

Como uma ação intencional de intervenção, o educador não pode formar conforme sua posição política, numa domesticação dos educandos, ele deve alertar as posições que estão em confronto, colocando sua posição pautada no rigor, coerência e ética (FREIRE, 1996).

Um último ponto de correlação entre os campos temáticos que foi possível analisar é o que vemos avistando de contradição de conhecimento. O entendimento do fenômeno se configura numa ação talvez falsamente esclarecida de um ator que promove uma comunhão do termo, a exemplo, de professor reflexivo, mas na sua ação, apesar das lacunas existentes em tal teoria, volta a atuar exatamente na abordagem a qual contraria, neste caso o professor técnico. Acontece que este fenômeno ocorre na extensão de mesma forma, como demonstrou o artigo de Callou et al. (2008) sobre o ensino da extensão rural no Brasil e, como descreveu Boufleuer (1997) sobre a crise de referenciais da educação.

Percebemos que os extensionistas, orientados por uma política de desenvolvimento endógeno, atuavam ainda em processos como diria Freire (1983), de invasão cultural. Isso porque, por pensar em trabalhar numa tecnologia sustentável como as teorias agroecológicas profetizam, fazem o mesmo processo de difusão, confundindo a abordagem utilizada para a mesma dos monocultivos de altas tecnologias. Estão novamente desconsiderando a história e a cultura, por impor uma decisão de moda, e não como são orientados para produzir processos endógenos.

Como poderíamos formar profissionais que atuariam de uma forma crítica se a formação que de extensão rural já contempla estes conteúdos? Não haveria conjuntamente no processo de formação da extensão rural o fenômeno da contradição de conhecimento?

Verificando as possibilidades de uma correlação entre os campos temáticos, o primeiro elemento de integração é a compreensão de que os problemas são comuns. É somente a partir de uma visão integrada que se pode pensar que existirão possibilidades alternativas ao processo de construção de conhecimento. A epistemologia do positivismo, a contradição de conhecimento e o profissional com papel de mediação são visões de educação que cinjam a ignorância e a negligência do conhecimento, como haveriam de ser princípios constitutivos de uma ação educativa?

Contrapor-se à razão iluminista e agir na veneração do inconsciente não parece, a princípio, uma alternativa a um trabalho colaborativo. Uma forma racional de se pensar como o trabalho ocorrerá entre os agentes da transformação tende a possibilitar o pensamento a favor da prática, uma reflexão da ação (SCHÖN, 2000). No entanto, uma razão dominadora que forneceu o suporte para uma epistemologia positivista também não possui os elementos de um trabalho colaborativo. A teoria crítica referenciada por Habermas (2012), com uma ação racional e comunicativa, permite processos de emancipação dos sujeitos e da prática, numa capacidade de promover o aprendizado

de uma forma coletiva, buscando pela argumentação a transformação do mundo. Se caracteriza “como reflexo capaz de explicar o processo de produção e reprodução da sociedade de tal modo que se tornem compreensíveis as razões que causam as situações patológicas que marcam essa mesma sociedade.” (BOUFLEUER, 1997, p. 11-12). Ela possibilita uma educação em busca de uma liberdade da coação e da opressão para envolver cada vez mais a diversidade, contemplando as identidades culturais da humanidade.

Interessante verificar que o conceito de professor vai alternando, até chegar a uma ideia de autonomia. Percebemos que há um avanço crítico de cada situação. A medida que se reflete sobre a concepção de ação, junto dela surgem as lacunas que esta construção não edificou. A princípio, aparece, após a reflexão, uma característica complexa das relações educativas, e isso remete a um princípio que começa a ser discutido desde o profissional técnico. A crítica do conhecimento se mostra como um elemento fundamental para a sua produção, juntando uma outra característica, a de movimento. E, como afirma Contreras (1997), não há nada de naturalizado, pois é trabalhoso e auto exigente esta capacidade crítica dos seres humanos, por isso ela deve ser antes de tudo aprendida e ensinada.

A possibilidade de usar uma concepção de autonomia para uma atuação educativa, como vimos, não pode estar empregada no uso do modismo do termo, tem de perpetuar com coerência entre uma prática e sua derivada teoria. O ressurgimento da complexidade aliada a uma incompletude de uma atuação vai permitindo processos permanentes, de ensino e de aprendizado, já que alia uma atuação a uma análise internalista e externalista, com sentido comunicativo e, por conseguinte, dialógico, sem deixar de representar uma parcialidade da educação. Há que se permitir que a solidariedade de uma autonomia facilite a emancipação de uma sociedade autônoma. Neste rumo, o movimento dialético do diálogo começa e perpassa cada vez mais aos processos teórico-prático, de fala e de escuta, de pausa e de movimento que participam da produção de conhecimento, não apenas científico, como empírico e popular.

Entendendo esta dinâmica de possibilidades entre uma integração entre formação de professores e formação de extensionistas podemos indicar um movimento que pareceu incoerente. Não há como ainda falarmos em uma extensão rural e afirmar suas concepções como processos holísticos de formação e de atuação, se o próprio conceito no ponto de vista gnosiológico já afirma o contrário (FREIRE, 1983). Devemos propiciar que os processos educativos partilhem de metodologias dialógicas e afirmar a linguagem como o meio deste acontecimento, para tanto, são ações comunicativas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a educação não está vinculada a um processo apenas formal de uma instituição num ambiente específico, mas também na possibilidade conjunta com processos educativos não-formais e formais. A educação vai se materializar em momentos dialógicos intencionais, de fala e de escuta, buscando um objetivo de interesse comum, por meio de uma linguagem. Esta noção pode transformar as atitudes dos educadores envolvidos para uma ação comunicativa, desdenhando o mecanicismo.

É na aproximação de uma função educativa que se verifica as ações de extensionistas e professores num mesmo plano conceitual. E isso aparece quando os campos de pesquisa evidenciam que as problemáticas vivenciadas por estas profissões são semelhantes, apesar de suas especificidades. Por isso, as capacidades reflexivas que foram aprendidas no campo da formação de professores, servem de suporte para as possibilidades de se pensar numa extensão rural que permaneça num campo coerente entre teoria e prática, entre intensão, reflexão e ação, que aponta para sua história e a refaz a cada atitude prática.

No plano de coerência, as falhas do positivismo e de epistemologias que não exerceram noções suficientemente estabelecidas se mesclam em processos de deficiência e, ao mesmo tempo, apontam para constituições que deem conta de uma visão incompleta e formativa. É nesta possibilidade de inacabamento do ser humano e de suas obras que a teoria crítica se mostra uma base epistemológica. Referencia a racionalidade como uma experiência processual, de aprendizado pela ação comunicativa, desta forma, dialógica e inclusiva da diversidade.

Para tanto, poderíamos considerar que uma formação coerente, de uma autonomia do profissional que sustente uma visão política não coativa, numa razão comunicativa, estabelece contribuições conceituais para ambos os campos de pesquisa estudados, principalmente porque vai mostrar o âmbito do movimento. O movimento dá sentido a história que se refaz e que partilha não de resultados ou produtos da ação, mas um constante movimento do fazer numa condição específica do raciocínio e da capacidade intelectual dos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BORDENAVE, J. E. **Além dos meios e mensagens**: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

BRASIL. Lei n. 12.188, de 11 de janeiro de 2010. Institui a Pnater e Pronater, cuja formulação e supervisão são de competência do Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2010.

BUAINAIN et al. (Org.). **O mundo rural do século 21**: formação de um novo padrão agrário e agrícola. Brasília, DF: Embrapa, 2014.

CALLOU, A. B. F. et al. **O estado da arte do ensino da Extensão Rural no Brasil**: relatório de pesquisa. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Education Review**, Madison, v. 59, i. 3, p. 297-324, ago. 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, C. H. Tautologia e retórica messiânica da “transição agroecológica” na “nova extensão rural”. **Revista Extensão Rural**, Santa Maria, v. 21, n. 3, p. 9-43, jul./set. 2014.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988. v. 2.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, A. C. M. O repensar extensionista: a dialógica freireana e a tecnocracia modernizante na agricultura brasileira. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 87-94, jan./abr. 1993.

# EDUCAÇÃO: CONSTRUIR PONTES, NECESSÁRIO, MAS NÃO SUFICIENTE

Clenio Lago<sup>1</sup>

## RESUMO

A experiência moderna vem suscitando importantes reflexões acerca do humano e da educação, uma vez que, desde seus reflexos, percebem-se grandes avanços, conquistas, mas também grandes desafios, como o da fragmentação dos saberes e do humano. O homem quis se tornar senhor do mundo e neste querer depara-se mais uma vez com sua condição de finitude, à medida que passa a pagar o preço de sua senhoria, seja enquanto objeto de si, seja enquanto objetificação do outro. Assim, em meio aos desafios contemporâneos da fragmentação do conhecimento, das ciências, da emergência, da diversidade, da singularidade contra as lógicas da homogeneização, da normatização abusiva e da colonização epistêmica este ensaio visa refletir sobre a diversidade, amizade, formação e implicações à ação pedagógica, num contexto em que é preciso muito mais do que estabelecer pontes, religar o já fragmentado: é preciso saltos originários.

Palavras-chave: Diversidade. Amizade. Diálogo. Formação.

## 1 DA INSTITUIÇÃO E CRISE DO PARADIGMA MODERNO

Ao final da Idade Média, o mundo europeu descobre que existem padrões de vidas bem diferentes daqueles que lhe pareciam os únicos legítimos. Tudo é sacudido ou destruído: a unidade política, religiosa e espiritual da Europa (PESSANHA, 2004) é questionada, sendo o homem levado a buscar novos referenciais de certeza. Se antes o referencial era exterior ao homem (Deus/Diabo), agora, “o grande desafio é encontrar no próprio homem o fundamento para a nova ordem epistemológica, política e cultural.” (NODARI, 1999, p. 23). Mas como não se perder no emaranhado do mundo subjetivo? Como obter referências de certeza, visto que na modernidade, “[...] a certeza é algo que podemos gerar por nós mesmos ao ordenar nossos pensamentos de maneira correta [...]” (TAYLOR, 2000, p. 17)? A estratégia foi eliminar a singularidade do observador, eliminando o observador da observação (MORIN, 2001, p. 29), enquanto sujeito empírico (SANTOS, 2010, p. 80), assumindo-o apenas em sua dimensão transcendental. Isso é possível porque o sujeito moderno é o indivíduo idealmente desprendido e separado dos mundos natural e social. E, porque, “[...] se aparta até mesmo do seu próprio corpo, [...] pode olhar como objeto [...]” (TAYLOR, 2000, p. 19).

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação; Professor membro dos NDEs do curso de Educação Física e Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; cleniolago@yahoo.com.br

Assim, se no medieval, o mistério constitui o núcleo estruturante, “[...] uma dimensão na qual eu me encontro envolvido e que, por conseguinte, somente é pensável como uma esfera onde a distinção entre mim e diante de mim perde sua significação e seu valor inicial [...] transcende a técnica concebível” (MOSEK, 1996, p. 47), a modernidade nasce com a separação radical entre o mim e o diante de mim, entre sujeito e objeto.

A ciência moderna não começou com o estudo dos temas mais próximos, como as questões humanas, mas “[...] com a observação das estrelas e partiu daí para baixo. Os últimos temas a entrar na observação científica foram as questões humanas.” (BRYAN, 2001, p. 63). Dessa forma, as ciências naturais, com base nos experimentos bem-sucedidos da física e da química, instituíram-se em referenciais aos saberes modernos, às ciências humanas (*Geisteswissenschaften*) (WELSCH, 2007), às ciências sociais (SANTOS, 2000, 2010).

A separação radical entre sujeito e objeto gera a separação notória entre as ciências do espírito e as ciências da natureza: a 1ª como compreensiva e a 2ª como explicativa. E, mais tarde, a 1ª como a mais branda e a 2ª como as de verdade, separação que passa a estruturar tanto os processos de conhecimento, de ensino e aprendizagem, quanto também as relações intersubjetivas. Mas “esses vínculos foram conscientemente cortados em pedaços por Descartes, com sua doutrina das duas substâncias – *res cogitans* e *res extensa*. A seus olhos, isso era um pressuposto fundamental para o início de uma ciência precisa. Desde então, uma perspectiva das separações define a Modernidade.” (WELSCH, 2007, p. 242). Tal divisão foi assumida no século XIX como verdadeira, sendo vista como um anacronismo a não separação entre estas. Por decorrência, perderam-se os vínculos entre os saberes, inviabilizando o diálogo entre as disciplinas, entre os próprios sujeitos do conhecimento. No ensino, o que se verifica é a separação do todo em partes e essas como se fossem distintas, disciplinas sem relações, acreditando-se aprender melhor separando os conteúdos, o que inviabiliza o humano via fragmentação dos saberes. Welsch (2007, p. 241) coloca que “As coisas não podem simplesmente ser divididas em grupos de ciências. Este é o ponto crucial”, visto a complexidade do acontecer humano.

Hoje, temos a consciência de que “[...] o corte entre ciência e filosofia que se operou a partir do século 17 com a dissociação formulada por Descartes entre o eu pensante, o *Ego cogitans*, e a coisa marterial, *Res extensa*, cria um problema trágico na ciência: a ciência não se conhece, não dispõe da capacidade auto-reflexiva.” (MORIN, 2001, p. 104). Ou seja, tal divisão “possibilitou à ciência moderna grandes avanços, e, ao mesmo tempo as possibilidades terríveis de subjugação.” (MORIN, 2001, p. 16). Por isso, num contexto em que a autonomia significa domínio do outro e até mesmo de si, “a dificuldade de lidar com o outro, e muitas vezes, seu aniquilamento, trouxe

uma espécie de adoecimento, com desastrosas consequências para o plano político cultural e ético.” (HERMANN, 2011, p. 3). Gerou o esquecimento do ser (HEIDEGGER, 1995), à medida que se efetivou como instrumentalidade, no sentido de que se dá para fazer e se funciona é bom, instalando o temporário, a efemeridade com referencial.

Mas tal crise, que se operou tanto no seio das ciências naturais quanto no das humanas, afetou a base estrutural do paradigma moderno e evidenciou o fato de que “o mundo é regido por incerteza, e não mais pela certeza e pela existência de uma verdade única como prometia a ciência, e fez com que o homem tomasse consciência disso.” (FENSTERSEIFER; WERLANG, 2006, p. 38). Ao separar radicalmente o espírito da matéria, a teoria da prática, o sujeito do objeto, a razão instrumental da razão reflexiva aos poucos a modernidade foi perdendo seu impulso crítico. Também o projeto educacional moderno que se instaura em torno dos propósitos da modernidade de formar o sujeito autônomo, esclarecido também se perde na instrumentalidade. Por isso, quando as bases da modernidade entram em crise, com este também a escola moderna, uma vez que esta não somente nele está fundada como é a instituição, por excelência, responsável pela formação dos ideais da modernidade (SILVA, 1995).

Acostumado a certezas, o ser humano perdeu a unidade referencial, a dimensão de utopia e, narcisicamente, passou a transformar seu existir num aqui agora, impossibilitando-o de perceber e admitir o outro como legítimo outro, tanto como o eu, visível na “[...] na superficialidade, na rapidez, na avidez, logo, no vazio” (FENSTERSEIFER; WERLANG, 2006, p. 38) das relações. Caiu-se noutro extremo. Dessa forma, “na mesma medida em que a modernidade representa um “giro radical” da fundamentação transcendente/medieval para a fundamentação imanente do conhecimento, a pós-modernidade representa, pelo menos pretensamente, a superação da modernidade (GOERGEN, 2012, p. 154). Contudo, esta última, constitui-se em uma postura demasiado radical e exagerada para com as conquistas da modernidade, à medida que acusa a racionalidade moderna como responsável por todos os males. Mas, uma experiência, como o preconceito, nunca é de todo negativo.

“O que, de fato, está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano” (GOERGEN, 2012, p. 261), o *habitus* (BOURDIEU, 2007) estruturador do modo de vida ocidental. Em nível epistemológico, o modo metafísico de pensar que separa sujeito do objeto, homem da natureza, teoria da prática, o formal do sensível, aquele que sabe daquele que não sabe, o professor do aluno, o eu do outro, as ciências naturais das ciências humanas. É a crise do ideal de homem racional, aceito como fim último, do *telos* referencial à educação e à escola moderna. Por isso, a crise do sujeito moderno é a crise da escola moderna em todas as suas dimensões (SILVA, 1995).

Embora a modernidade tenha proporcionado aparecimento do outro pela emergência da subjetividade, do eu, da emergência da autonomia das ciências, da multidisciplinaridade, não constitui alternativa, mas abre possibilidades à ressignificação das proposições epistemológicas em novas perspectivas.

Como a crise vem gerando novas perspectivas, Goergen (2012) chama a atenção para o fato de que mesmo que venham ocorrendo mudanças no campo epistêmico como poucos reflexos no campo estrutural político, visto esta “nova” maneira de ler a realidade, o pensar sistêmico e até mesmo a complexidade estarem sendo incorporados pelo modelo socioeconômico de controle vigente, como instrumentalidade da lógica vigente.

Na educação, muito lentamente, e, de forma muito confusa, esta nova maneira de percepção da realidade vem constituindo o vocabulário, a linguagem educacional. Expressões, como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade passam a ser incorporadas, seja nos planos educacionais, seja nos discursos sobre e nas ações educativas a indicar novos horizontes. Por outro lado, esta crise também constitui o momento em que a própria razão passa a colocar-se na escuta do outro (TREVISAN, 2000). É nesse contexto, amplo de crise de referenciais, de percepção, de sentido do humano que se instala a pergunta pelo humano e sua condição, ou seja, o problema dos fins, dos meios e das articulações entre estes, suscitando a ideia de que apenas religar não é suficiente, embora necessário.

Atualmente, um novo cenário reclamando reconhecimento, diversidade, singularidade contra as lógicas da homogeneização e da normatização abusiva da colonização epistêmica vem se desenhando com possibilidades de ligar e religar as diversas dimensões do conhecimento pela via da multi, inter e transdisciplinaridade, mesmo que num universo de inacabamento e infinitude, em que o diálogo emerge como condição à humanidade (GADAMER, 2005) e como o modo de ser da educação.

Tais motivos nos lançam no grande desafio de outra educação, visto que, na grande maioria dos ambientes escolares, ainda não se concebe o reconhecimento de que “o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas [entre os sujeitos do conhecimento] fique cada vez mais difícil, até impossível” (NICOLESCU, 1999, p. 44), fazendo emergir a necessidade do diálogo entre elas, entre os sujeitos do conhecimento. E, mais, a necessidade de processos e ambientes dialógicos. O foco é muito mais do que o conhecimento, é o humano.

Nesse sentido, o indicativo é “[...] de procurar a comunicação entre a esfera dos objetos e a dos sujeitos que concebem esses objetos. Trata-se de estabelecer a relação entre ciências naturais e ciências humanas, sem as reduzir uma às outras (pois nem o humano se reduz ao biofísico e nem a ciência biofísica se reduz às condições antropossociais de elaboração).” (MORIN, 2001, p. 31). Por

isso, “o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo” (GADAMER, 2005, p. 32) passa a ser crucial, pois ao se deparar com o outro, o eu se depara consigo e se efetiva como consciência efetual, como temporalidade, no outro, com o outro e como outro.

Em síntese, “o tempo presente traz desafios, paradoxos e dilemas que parecem maiores que nossa capacidade de enfrentamento. Não estamos sabendo como superá-los, não fomos educados para isso.” (SEVERINO, 2002, p. 40). Aqui estão colocadas questões que os referenciais modernos, nem os ditos pós-modernos, sozinhos, não dão conta, embora possibilitem o emergir de tais desafios. Isso porque, tanto fins e meios fins e as articulações entre estes são colocadas em jogo, precisam ser ressignificadas, o que não significa negar-se ou firmar-se no passado, tampouco ficar à deriva no puro lançar-se.

Contudo, num contexto em que o homem não mais é, apenas uma corda sobre o abismo, uma corda entre o animal e Deus e a educação esta travessia, senão que tanto o homem como a educação se revelam como uma corda ou cordas, para falar do humano, jogadas no entreaberto dos abismos, o reconhecimento, o diálogo em meio às experiências de finitude e possibilidades da infinitude, parecem constituir horizontes perspectivados de tessituras do humano no entreaberto, no redemarcado das identidades.

## 2 CONSTRUIR PONTES: NECESSÁRIO, MAS NÃO SUFICIENTE

O observador de nossos dias não vê apenas diferente, ele também vê outra coisa.  
(GADAMER, 2005, p. 210).

Nietzsche já sinalizava: “Onde encontrei um ser vivente, lá encontrei vontade de poder. E, este mistério segredou-me a vida: ‘Veja’, disse ela, ‘eu sou aquela que *sempre tem de superar a si mesma*’.” (NIETZSCHE apud GIACOIA JÚNIOR, 2005, p. 58). Por outro, que Nietzsche (1989, p. 77) indica que “não existe Coisa-em-si, nenhum conhecimento absoluto; o caráter perspectivista, ilusório, enganador é intrínseco à existência”; que o conhecimento é “‘Interpretação’, de modo algum ‘explicação’.” (NIETZSCHE, 1989, p. 88). Por isso, o “‘Eu’ trata-se de uma hipótese auxiliar com vista à inteligência do mundo.” (NIETZSCHE, 1989, p. 73). E nisso somos vontades de potência e, de modo algum, coisas objetivo e objetáveis, diz Nietzsche, chamando a atenção para a intersubjetividade radical, a intersubjetividade acontecendo, nos e pelos encontros e desencontros, como um processo aberto, complexo, em que a vida se sente a si mesma (*Ponto de Mutação* – filme) como uma corda, ou cordas lançadas no abismo da temporalidade, a constituir-se no reinventar-se. Essa radicalidade segredou-me a vida.

Por outro lado, é importante a advertência de Hegel quanto aos limites da subjetividade moderna, ao propor a intersubjetividade com um dos momentos constitutivos da subjetividade, aqui tomada sem os propósitos do idealismo absoluto.

Mas a subjetividade implica o que é diferente de si e o poder de se opor e tratar o diferente como algo de negativo. É a negatividade infinita, a negação, e a natureza representa esta última. Tal idealidade e tal negatividade infinita formam o conceito profundo da *subjetividade* do espírito. Mas enquanto subjetividade, o espírito ainda não é mais do que a verdade da natureza, visto que ainda não formou o conceito de si para si. (HEGEL, 2005, p. 118, grifo do autor).

O argumento da interdependência, da intersubjetividade, evidencia o equívoco em tomar o indivíduo apenas enquanto subjetividade, sem considerar que este se constitui na relação intersubjetiva aberta que se efetiva num e com um redemarcando de identidades. Mas, o argumento de Hegel articulado com o argumento Nietzsche evidencia a impossibilidade do verdadeiro reconhecimento, enquanto as relações sociais constituírem-se assimetricamente, ou estruturadas numa interdependência previamente dada. Nesse sentido, “se não vemos o outro como um outro legítimo, não nos importamos, esse é o nosso problema. Não vemos, não expandimos nossa visão, agimos colocando fronteiras.” (MATURANA, 2000, p. 99).

O outro é presença, como o eu também o é, e enquanto tal não é algo simplesmente dado, senão que é potencialidade, um ser e um poder ser algo, possibilidade, acontecimento na relação com outras presenças.

Toda pre-sença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade, acontecer temporal na conjugação com outros. A possibilidade essencial da pre-sença diz respeito aos modos característicos de ocupação com o “mundo”, de preocupação com os outros e, nisso tudo, à possibilidade de ser para si mesma, em função de si mesma. (HEIDEGGER, 1995, p. 198-199).

Por isso, a presença não é apenas um estar aí, mas um ser aí acontecendo, uma exigência de que reconheçamos “[...] em princípio o caráter limitado do próprio projeto, mas exige precisamente que alcancemos um âmbito para além das próprias possibilidades no interior do processo dialógico, comunicativo, hermenêutico.” (GADAMER, 2007, p. 23-24). E, nesse sentido, a pre-sença, o outro, nos coloca em jogo, num acontecer que “[...] não tem dono e que a importância particular dessa ou daquela observação como tal não é decisiva para sua instauração [...]” (GADAMER, 2005, p. 461) da experiência.

O encontro com o legítimo outro legítimo instaura a intersubjetividade radical, experiência na qual nos tornamos conscientes de nossa condição da finitude, de nossa temporalidade, à medida

que implica o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que vá fazer valer algo contra mim (SILVA, 2014).

Assim, “a surpresa trazida pelo *outro* [levada pelo eu] é uma espécie de impedimento da harmonização definitiva [...]” (FABRI, 2006, p. 145), sempre rompendo com a mesmice do sistema exigindo o repensar de paradigmas constitui-se como possibilidade de revisão, ressignificação dos fins da ação humana e da educação. Do contrário, o eu enquanto eu puro fechado em mim mesmo petrifica, objetifica o outro; e, o outro enquanto outro puro em si, fechado em si mesmo petrifica. É nesse sentido, que “o dinamismo do pensar supõe a relação com o *diferente*, requer a mediação de um *outro* que, curiosamente, torna possível o discurso, o *logos*, a razão.” (FABRI, 2006, p. 144). Por isso, “a alteridade é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente” (HERMANN, 2006, p. 72), de onde dependa a compreensão.

É o encontro dialógico com o outro que possibilita a experiência efetiva na sua maior autenticidade “[...] como *consciência da história efetiva*.” (GADAMER, 2005). Uma experiência autêntica que implica mutua abertura ao diálogo, pertença recíproca, “[...] possível quando sempre e ao mesmo tempo *pode-se-ouvir-uns-aos-outros*.” (SILVA, 2014, p. 86). Tal experiência possibilita a convivência entre indivíduos, uma vez que as pré-compreensões são colocadas em jogo.

Nesse cenário, o “‘Preconceito’ não significa pois, de modo algum, falso juízo, uma vez que seu conceito permite que ele possa ser valorizado positiva ou negativamente” (GADAMER, 2005, p. 360), visto ser possibilidade de abertura, de jogo, diferentemente do que ocorre na tradição Iluminista da *Aufklärung*, em que o preconceito aparece com algo falso, como pura negatividade ou pura positividade à medida que o processo de conhecimento exige a superação de todo o preconceito, gerando “[...] a submissão de toda a autoridade à razão.” (GADAMER, 2005, p. 369). E, a negação do outro e/ou do eu ante o puro saber elimina o caráter histórico da condição humana, a verdadeira consequência radical da *Aufklärung*.

Baseada no reconhecimento da diversidade e no jogo dialógico como estrutura da experiência de alteridade, a proposição hermenêutica, conforme apresentada por Gadamer, sugere ser importante a forma como acolhemos, dirigimo-nos ao outro, embora não totalmente controláveis. Por isso que

[...] o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, a\ç ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo, é isso que forma o verdadeiro universo hermenêutico. Nele não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis; ao contrário, estamos sempre abertos para o mundo. (GADAMER, 2005, p. 32).

Diferentemente da proposição de verdade científica ancorada no experimento como controle das variáveis, em que uma das exigências é a negação inicial de todo e qualquer preconceito, a verdadeira experiência é a “[...] experiência da própria historicidade” (GADAMER, 2005, p. 467), em que o ser humano se efetiva como humano, como acontecer na intersubjetividade radical, na mútua redemarcação das identidades. É a experiência na qual me transformo, a qual a realidade se transforma em outra. Nesse processo, “o que vem à tona, na sua verdade, é o *logos* que não é nem meu e nem teu, e que por isso sobrepuja tão amplamente a opinião subjetiva dos companheiros de diálogo [...]” (GADAMER, 2005, p. 480).

Resultando na redemarcação das identidades em jogo, o diálogo autêntico gera transformação em configuração. “[...] significa que algo se torna uma outra coisa, de uma só vez e como um todo, de maneira que essa outra coisa em que se transformou passa a constituir o seu verdadeiro ser, em face do qual o seu ser anterior é nulo. [...] que aquilo que era antes não é mais.” (GADAMER, 2005, p. 166). Isso porque, o humano “tem o caráter de obra, do ‘ergon’ e não somente da ‘energia’.” (GADAMER, 2005, p. 165).

Sendo assim, o indicativo de Morin (2001) de procurar comunicação entre as esferas dos objetos e dos sujeitos faz sentido, mas não é suficiente, por que somos interlocução (LÉVINAS, 2004), ou mesmo diálogo (GADAMER, 2005), visto que do jogo ou do diálogo autêntico nunca nos volvemos os mesmos. Transformamo-nos a partir das potencialidades de nossas presenças, ressignificamo-nos em meios aos encontros e desencontros. Ou seja, a realidade muda e nós também. Por isso, o desafio da educação é o do entretecimento, do humano como acontecer originário originante, como temporalidade, no horizonte das relações que vão se tecendo. De outra forma, quando chegamos o outro, o eu e os outros não somos aí, ou lá e acolá como dados, estanques, visto a realidade mudar e nós também. Somos acontecimento, interlocução, pois se chegamos lá, o lá não mais é, é acontecimento, abertura. É transformação em configuração. Como é possível potencializar essa condição de abertura do humano? Constitui-se a amizade como um elemento em potencial?

## 2.1 AMIZADE COMO UM ORIGINANTE ÉTICO DO HUMANO

A consciência histórica efetual evidencia que “não existe uma determinação prévia daquilo em que se orienta vida como um todo” (GADAMER, 2005, p. 422). Tal compreensão de que como o mundo munda (HEIDEGGER, 1995) e o humanar do homem munda o mundo (GADAMER, 2005

– salvo as diferenças entre Gadamer e Heidegger)<sup>2</sup> na mundana humanidade do homem, recoloca mais uma vez a pergunta de, como é possível a humanidade da humanidade? Gadamer responde ser possível pela mutualidade, no reconhecimento compreensivo que perpassa pela amizade autêntica como um dos elementos do agir ético pelo caráter é dialógico. E emerge como um caminho que exige o cuidado para consigo e para com o outro no reconhecimento relacional das diversidades, como experiência de alteridade. Mas, em que pode a amizade, num horizonte em que nem os fins, nem os meios e a relação entre estes estão postas, definidas, mas é constituição como já evidenciado? Estaremos falando aqui de amizade autêntica como o lugar do emergir da consciência efetual enquanto compreensão do horizonte de ação deliberativa seja do planejamento, seja do agir pedagógico.

Uma amizade requer reconhecimento, respeito mútuo e capacidade de ouvir, uma relação de proximidade na distância, de mútua abertura. Para esclarecer o significado da autêntica amizade é importante a compreensão da diferença entre *techne* e *phronesis*, esta capacidade de agir com prudência, que Gadamer (2005) consegue aprender do encontro com Aristóteles, articulada desde a presença intersubjetiva no diálogo, como capacidade de deliberação.

Na *phronesis*, desde já estamos implicados por ser um conhecimento que nos evolve, que exige tomada de decisão, que exige revisão dos fins, dos meios a estes. Hermann (2007, p. 367-368) coloca que “[...] não é possível alguém possuir um conhecimento antecipado, que lhe assegura como agir em cada situação devido às singularidades e exigências imanentes à própria situação, mas apenas um conhecimento mais profundo da vida humana.” Por isso, *phronesis* não é ensinável como a *téchne*, senão que provém da experiência, como algo constitutivo do ser, ou no qual o ser que decide está em jogo, na medida em que envolve tanto questões pessoais como comunitárias, por isso compreensão. Nas palavras de Gadamer (2007, p. 15):

Em meio à distinção entre *téchne* e *phronesis*, entre o saber que conduz a produção de algo e o saber que orienta o homem que age e o homem político, ou seja, o homem social, encontra-se formulado como distinção o seguinte: aquilo que se pode aprender no saber

<sup>2</sup> Destaca-se a virada Hermenêutica efetuada por Gadamer em que questão da mutualidade divisa olhar da *phronesis* entre Gadamer e Heidegger, visto que o *ser-com* em Heidegger inviabiliza a subjetividade, e com isso a intersubjetividade. “[...] aquilo que é visto assim, no ponto de partida heideggeriano, no horizonte da questão do ser exclui tão radicalmente o primado da subjetividade, que o outro não pode absolutamente se transformar em problema. ‘Ser-aí’ não é naturalmente subjetividade. Desse modo, em seu ponto de partida, Heidegger substituiu o conceito de subjetividade pelo conceito de cuidado. Nessa posição, contudo, fica claro que o outro só é visado com isso à margem e em uma perspectiva unilateral.” (GADAMER, 2007, p. 22). O *ser-com* heideggeriano impede a presença do ser como diferenciação, como relação, como singularidade; anula o viger do outro. Isso leva ao problema de como os dois filósofos interpretam Aristóteles. Para Heidegger, a virtude da vida teórica vem antes da *phronesis*, já em Gadamer, em primeiro plano está a *phronesis* em seu aspecto dialógico, enquanto Heidegger, está em seu aspecto ontológico (DUQUE-ESTRADA apud BATISTA, 2014). De outra forma, “[...] Gadamer sustenta em seu pensamento a dimensão dialógica e comunitária própria à estrutura da *phronesis*, lembrando que tal posicionamento tem consequências práticas (ético-políticas) em todo o momento em que nos indagamos acerca do acontecimento compreensivo, que, por conseguinte, é comum a todos.” (BATISTA, 2014, p. 124).

artesanal pode ser desaprendido; no que concerne à *phronesis*, porém, não há nenhuma *lethe*, nenhum esquecimento.

Pautada pela compreensão e não pela *téchne* a *phronesis* constitui-se de uma racionalidade que envolve responsabilidade, que supera a tentativa dogmática, que exige o ser e fazer éticos. Acontecer ético, no qual no próprio acontecer exige-se ser ético, à medida que se vai deliberando, que se vai agindo. Esta é a exigência. Exemplo: embora planeje cuidadosa e eticamente uma aula, prepare-me para tal, é no desenrolar, no acontecer da aula que é preciso ser ético, visto que esta vai exigindo um ter que decidir, um ter que deliberar à medida que a realidade vai se delineando, sendo que tais deliberações, conjugados a outros acontecimentos, vão interferindo no delineamento da própria aula, do próprio processo formativo. A *phronesis* constitui o momento deliberativo sobre o uso da *téchne* na relação com os fins, também o momento em que em meio a *téchne*, a resignifico, resignifico, posso corrigir, reconduzir o próprio rumo.

É importante ter claro que no horizonte da “[...] *phronesis*, o bem não é objeto de conhecimento moral como a ciência trata de um objeto científico, mas algo que devemos realizar, que nos remete para temas fundamentais da experiência humana.” (HERMANN, 2007, p. 369). Não dedutível de um saber técnico ou científico, ou ainda, subsumida por uma faculdade humana isoladamente, mas constitui-se no conjunto das faculdades humanas num livre jogo em que a experiência estética provoca cisão exigindo o ter que decidir.

Mas a *phronesis*, por exigir a articulação entre o eu e a comunidade, entre o singular e o universal constitui abertura, a resignificação dos fins e dos meios desde e na relação, tendo como horizonte a realidade acontecendo em perspectiva. E isso, à medida que tanto pode evitar o esteticismo quanto o dogmatismo, pois “ao concentrarmos, justamente, a energia toda de nosso espírito num único foco e contrairmos todo o nosso ser em uma única força, damos asas a esta força isolada e a conduzimos artificialmente para além dos limites que a natureza parecia ter-lhe imposto.” (SCHILLER, 1991, p. 56). Ainda, nas palavras de Schiller (1991, p. 86), o impulso lúdico “[...] aspira a superar o tempo no tempo e combinar ao ser absoluto o devir, a modificação à identidade”, conjuga e regra o impulso físico e moral, uma vez que torna contingente tanto a nossa disposição material quanto à nossa disposição formal. Isso porque, o homem não é exclusivamente matéria, nem exclusivamente espírito, mas a conjugação de ambos no e pelo impulso lúdico.

Nesse sentido, a *phronesis*, longe de ser pura autocriação, é jogo, livre jogo a articular o impulso sensível e formal (SCHILLER, 1991), o eu e o comunitário, o particular e universal como compreensão deliberativa, constitutiva. É aquela sabedoria responsável que esclarece para o próprio

indivíduo os limites de uma autocriação puramente original, tendo por horizonte, na aplicação dos saberes, da *téchne*, fins comuns a todos pela exigência do reconhecimento.

Por outro, “o saber da *phronesis*, sempre exposto à revisão, permite àqueles que se educam o esclarecimento para si mesmo (enquanto um saber de si) das condições de seu próprio agir e a consideração do outro que está implicado na decisão.” (HERMANN, 2007, p. 373). Nas palavras de Gadamer (2007, p. 29), “a filosofia prática [ou *phronesis*] já pressupõe educação, isto é, exercício e formação madura dos modos de comportamento [...], junto àquele que aprende (exatamente como junto àquele que ensina) [...] não há nenhum *ethos* sem *logos*.” Pressupõe a educação no acontecimento do reconhecimento das diversidades no livre jogo articular dos impulsos sensíveis e formais.

É a amizade a virtude capaz de canalizar a reconciliação do ser consigo mesmo desde o outro, na medida do saber dizer e do saber ouvir, do diálogo, do conversar, como livre jogo. Enquanto virtude, a amizade não é algo acabado e nem pontual, previsível como a *techne*. É histórica, possibilidade de consciência efetual enquanto autoconsciência, cuja estrutura “[...] é um *estar-com-outros*” (SILVA, 2014, p. 92) e um “[...] *estar-conosco*, mas [num estar que] tanto nós mesmos, quanto os outros, estamos em constante mudança da compreensão recíproca de nossos seres.” (SILVA, 2014, p. 91). Assim, é o caráter dialogal, compreensivo da amizade que possibilita acontecer “[...] por meio da experiência da alteridade [...]” (SILVA, 2014, p. 90), visto que o humano é em si, no outro, ser de relação em relação.

A amizade autêntica só é possível quando são conciliadas as condições da *terra-natal* (situação histórica determinada), o *amor-próprio* (reconciliar-se consigo mesmo no outro) e *estar-com-os-outros* (experiência que possibilita a reconciliação de si mesmo no outro). [...] A amizade verdadeira é no plano da práxis uma abertura ao outro em que reconheço que devo estar disposto a deixar valer contra mim. (SILVA, 2014, p. 93).

A amizade autêntica é uma virtude formada pela experiência da intersubjetividade radical do reconhecimento da diversidade. Portanto, uma experiência liberada das amarras metafísicas capaz de, no acontecer, promover a experiência do reconhecimento amoroso do eu e do outro na mutualidade. É, portanto, a amizade autêntica um originário originante ético, à medida que possibilita e se efetiva com base no reconhecimento, pelo diálogo como acontecer produtivo do humano. Um processo do qual, o que vem à tona é “[...] o *logos* que não é nem meu e nem teu [...]” (GADAMER, 2005, p. 480), que transforma quem dele participa.

Como experiência autoformativa, a amizade autêntica possibilita as tessituras e compreensões destas em meio aos abismos, o repensar os horizontes singulares no repensar do horizonte comum, à medida que tanto os fins quanto os meios e as articulações entre estes

vão sendo ressignificadas. Por isso, em meio à necessidade de ressignificação dos meios e fins, da rearticulação entre estes, a amizade autêntica revela-se necessária também à ação pedagógica, seja como uma condição especial ao planejamento, pelo apoio, pelas trocas desmonetarizadas das informações, dos relatos de experiência, numa cumplicidade constitutiva autoconstitutiva dos amigos. É uma experiência colaborativa pela capacidade de troca que possibilita a compreensão dos acontecimentos, dos processos, fins, meios e articulações entre estes na educação, mas não somente, seja enquanto gestão, ação pedagógica ou enquanto autoformação. É uma condição importante à deliberação quando constituída no horizonte do acontecer ético.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nietzsche sugere em *Assim Falava Zaratustra* que o homem é uma corda estendida entre o animal e Deus, uma travessia, mas a consequência radical de “Onde encontrei um ser vivente, lá encontrei vontade de poder. E, este mistério segredou-me a vida: ‘Veja’, disse ela, ‘eu sou aquela que *sempre tem de superar a si mesma*’” (NIETZSCHE apud GIACCOIA JÚNIOR, 2005, p. 58), é que o humano é mais do que ponte, do que travessia, o humano é tessitura em meio aos abismos, às incertezas e o entreaberto: é entretecimento, relação. É na intersubjetividade radical pautada pelo diálogo que se delineiam os autênticos fins da ação educativa e na rearticulação dos meios e fins que a ação pedagógica pode assumir a força.

Ideais até podem ser visualizados como pontos de chegadas e os meios como pontes, mas ação pedagógica é ação projetiva, constitutiva da realidade, autoconstrutiva, autoformativa em meio às diversidades, acontecimentos nos quais a virtude da amizade autêntica revela-se essencial pelo respeito que dispensa ao mesmo e ao outro, no emergir da consciência como consciência efetual, como compreensão, que por si é deliberativa. Por isso, a educação até pode ser impulso de travessia, mas enquanto ação pedagógica é impulso articulador, formador, autoformador do humano.

Parece ter lugar aqui a experiência grega da descoberta do espírito pelos gregos no âmbito da tragédia (SNELL, 2003) como ação reflexionante no espírito da temporalidade. No fundo, o propósito da prudência, na descoberta do espírito pelos gregos é a descoberta histórica de que “o homem sente-se a si mesmo como mutável e exposto a muitas coisas que o determinam” (SNELL, 2003, p. 229), como possibilidade constitutiva também via ação própria. Assim, no entreaberto da realidade a ação pedagógica deve-se pautar pela sabedoria prática, essa “[...] capacidade verdadeira e raciocinada de agir no que diz respeito às ações relacionadas com os bens humanos.” (ARISTÓTELES, 2004, p. 133).

Por fim, um bom ponto de partida à compreensão nesse contexto em que os fins, os meios e as relações entre estes estão em redemarcação é o apresentado por Gadamer (2005, p. 47), quando afirma que “a formação é um conceito genuinamente histórico [...]”

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Pietro Nassitti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BATISTA, G. S. Gadamer e a leitura heideggeriana de Aristóteles. **PERI**, v. 6, n. 1, p. 118-125, 2014.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRYAN, M. **História da filosofia**. 3. ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DECARTES, R. **Discurso sobre o método**. São Paulo: Hemus-Livraria Editora, 1978.

FABRI, M. Harmonização e estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

FENSTERSEIFER, L.; WERLANG, B. S. G. Comportamentos autodestrutivos, subprodutos da pós-modernidade. **Argum**, Curitiba, v. 24, n. 47, p. 35-44, out./dez. 2006.

GADAMER, H.-G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GOERGEN, P. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e prática educacionais. **Eccos-Rev. Cient.**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de S. Cavalcante. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERMANN, N. Breve investigação genealógica sobre o outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, jan./mar. 2011.

HERMANN, N. Ética, Estética e Alteridade. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

HERMANN, N. Fhronesis: a especificidade da compreensão moral. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 2, n. 62, p. 365-376, maio/ago. 2007.

LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaio sobre a alteridade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF: Unesco, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOSER, A. **Pecado: do descrédito ao aprofundamento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NODARI, P. C. **A emergência do individualismo moderno no pensamento de John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. Introdução e notas de Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.

SEVERINO, A. J. **Educação e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SIDEKUM, A. Cultura e alteridade. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI (Org.). **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

SILVA, A. F. Experiência hermenêutica em Gadamer: da reabilitação dos preconceitos ao conceito de experiência hermenêutica. **PERI**, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2014.

SILVA, D. J. de S. Apontamentos sobre a experiência dos outros, amizade e solidariedade em H. G. Gadamer. **PERI**, v. 6, n. 1, p. 77-98, 2014.

SILVA, T. T. da. Projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SNELL, B. **A descoberta do espírito**: as origens do pensamento Europeu na Grécia. Lisboa: Edições 70, 1992.

TAYLOR, C. **Argumentos filosóficos**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

WELSCH, W. Mudança estrutural nas ciências humana: diagnóstico e sugestões. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 2, n. 62, p. 237-258, maio/ago. 2007.



# HABILIDADES MOTORAS FUNDAMENTAIS COM CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS E A RELAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

Amanda Luiza Rauber Godinho<sup>1</sup>

Lucilla Joceli Waschburger<sup>2</sup>

Paula Cristina Tasca<sup>3</sup>

Valdeci Luiz Dassoler<sup>4</sup>

## RESUMO

Realizou-se testes de desenvolvimento motor das habilidades locomotoras, estabilizadores e manipulativas para verificar o estágio do desenvolvimento motor que cada criança se encontrava, ou seja, inicial, elementar ou maduro para então comparar esses resultados com a psicomotricidade, aspecto que possui relação com os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social. A amostra contou com 15 alunos de uma escola de educação infantil de Guarujá do Sul/SC (8 meninos e 7 meninas) de 5 e 6 anos. Os testes seguiram as orientações de Gallahue e Ozmun (2003). Após a análise de frequência absoluta constatou-se que as crianças que se encaixaram no estágio maduro foram à minoria, já a maioria foi constituída por crianças em estágio elementar.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Habilidades motoras. Psicomotricidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Objetivou-se comparar os diferentes níveis do desenvolvimento motor dos educandos da escola de educação infantil do município de Guarujá do Sul, Santa Catarina e relacioná-los com a psicomotricidade. A amostra contou com 15 alunos (8 do gênero masculino e 7 do gênero feminino) com idades de 5 a 6 anos.

As classificações basearam-se em três níveis, sendo eles: nível inicial, elementar e maduro, de acordo com Gallahue e Ozmun (2003). Utilizou-se 6 diferentes testes que avaliaram habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas.

O desenvolvimento motor é tema de grande importância que deve ser acompanhado, principalmente quando está relacionado a crianças. “Desenvolvimento motor é a contínua alteração

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste, SC; amanda.luiza.godinho@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste, SC; lucillawaschburger@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste, SC; paulacristinatasca@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Professor do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste, SC; tchi07@hotmail.com

no comportamento ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 3).

É possível afirmar que o desenvolvimento motor e a psicomotricidade possuem relação entre si, já que psicomotricidade é uma ciência que, de forma geral, busca fazer a conexão dos aspectos emocionais, cognitivos e motores, nas diversas etapas da vida do ser humano.

A escola é um local que influencia diretamente no desenvolvimento integral dos seus alunos, nas aulas de Educação Física, por exemplo, podem ser desenvolvidas atividades que melhorem o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos educandos de forma intencional.

Num estudo realizado por Paim (2003) que teve por objetivo “verificar o desenvolvimento motor de crianças pré-escolares, na faixa etária de 5 - 6 anos.”, e os resultados indicaram que os sujeitos avaliados, com 6 anos de idade, apresentam índices médios superiores no desenvolvimento motor (processo) quando comparados aos sujeitos com 5 anos.

Corroborando, em um estudo realizado, que objetivou “abordar o desenvolvimento motor na criança de 4-5 anos de idade da educação infantil, verificando as características e as necessidades da criança na infância, e a contribuição do profissional de educação física nesta fase” Gomes (2013), conclui que: “a criança se desenvolve através do movimento, sendo ele, fundamental para determinar que indivíduo essa criança se torne em sua idade adulta.”

A partir do exposto, justifica-se a importância do presente estudo.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

Os testes desenvolvidos avaliavam as habilidades motoras fundamentais dos indivíduos e, para tanto, utilizou-se a fundamentação de Gallahue e Ozmun (2003). Para a aplicação dos testes usufruiu-se do pátio da escola e de materiais de fácil acesso: cadeiras, tábuas, cordas e bolas.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 259), “o domínio das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor de uma criança. As experiências motoras fornecem múltiplas informações sobre a percepção que as crianças têm de si mesmas e do mundo que as cerca.”

O professor de Educação Física deve focar-se em ser alguém que contribui integralmente para o desenvolvimento de seus alunos. Na educação infantil, por exemplo, para algumas crianças é onde acontece o primeiro contato com atividades físicas e seus diversos movimentos, desta maneira o educador deve proporcionar aos educandos variadas vivências para que os mesmos obtenham uma ampla bagagem motora.

Segundo Le Bouch (2001, p. 24):

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estão estruturadas.

O processo de desenvolvimento motor é apresentado por Gallahue e Ozmun (2003) em forma de ampulheta. A mesma informa faixas etárias aproximadas de desenvolvimento e os estágios do desenvolvimento motor. O presente estudo encaixa-se na fase motora fundamental pois a amostra são 15 crianças da faixa etária de 5 a 6 anos.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2003, p. 103):

As “habilidades motoras fundamentais” da primeira infância são consequência da fase de movimentos rudimentares do período neonatal. Esta fase do desenvolvimento motor representa um período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos. É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos.

A fase motora fundamental ocorre entre 2 e 7 anos e é classificada em 3 estágios:

1 - Estágio inicial: “É caracterizado por elementos que faltam ou que são – de forma imprópria – marcadamente sequenciados e restritos, pelo uso exagerado do corpo e por fluxo rítmico e coordenação deficientes.” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 104);

2 - Estágio elementar para Gallahue e Ozmun (2003, p. 104)

Envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. Aprimora-se a sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento, porém, os padrões de movimentos nesse estágio são ainda geralmente restritos ou exagerados embora bem mais coordenados.

3 - Estágio maduro: “É caracterizado por desempenhos mecanismos eficientes, coordenados e controlados.” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 104).

Figura 1 – Faixas etárias aproximadas de desenvolvimento e estágios de desenvolvimento motor



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003, p. 100).

## 2.1 ESTABILIDADE

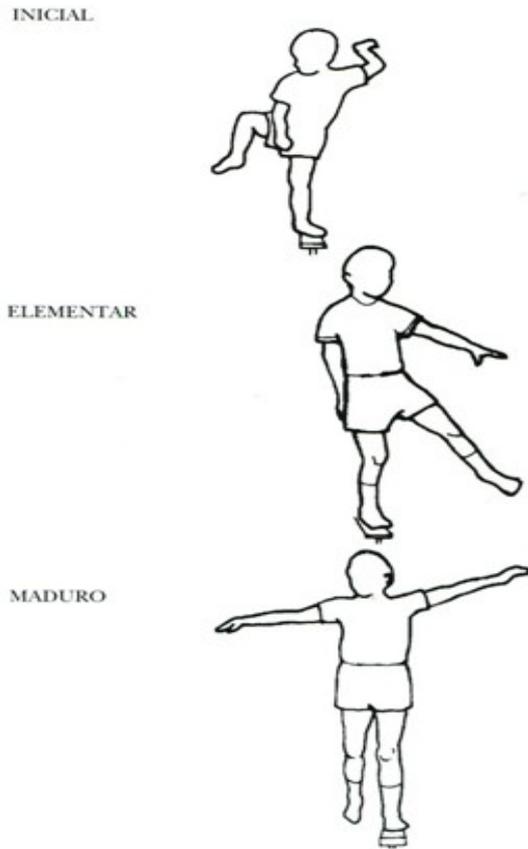
É visível que o aspecto estabilidade possui uma relevância significativa para todos os indivíduos, com o domínio dessa habilidade é possível realizar diversas atividades.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 266) a estabilidade é o aspecto mais fundamental do aprendizado de movimentar-se porque todo movimento envolve um elemento de estabilidade.

“A estabilidade envolve a disposição de manter em equilíbrio a relação indivíduo/força de gravidade.” (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 266).

Utilizaram-se dois testes relacionados com a estabilidade para que fosse possível classificar os avaliados.

Figura 2 – Equilíbrio em um pé



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 274):

A. Estágio Inicial

1. Ergue a perna que não está suportando o peso várias polegadas deixando a coxa quase paralela à superfície de contato.
2. Com ou sem equilíbrio (falta de equilíbrio a tentativa de equilibrar-se).
3. Excesso de compensação com os braços como asas.
4. Preferência inconsistente com uma perna.
5. Equilibrar-se com apoio externo
6. Equilíbrio apenas momentâneo sem apoio.
7. Olhos direcionados para os pés.

B. Estágio Elementar

1. Pode elevar a perna que não está suportando o peso a uma posição bem próxima a perna de apoio.
2. Não consegue equilibrar-se de olhos fechados.
3. Usa braços para equilibrar-se mas pode colar um braço na lateral do corpo.
4. Executa melhor na perna dominante.

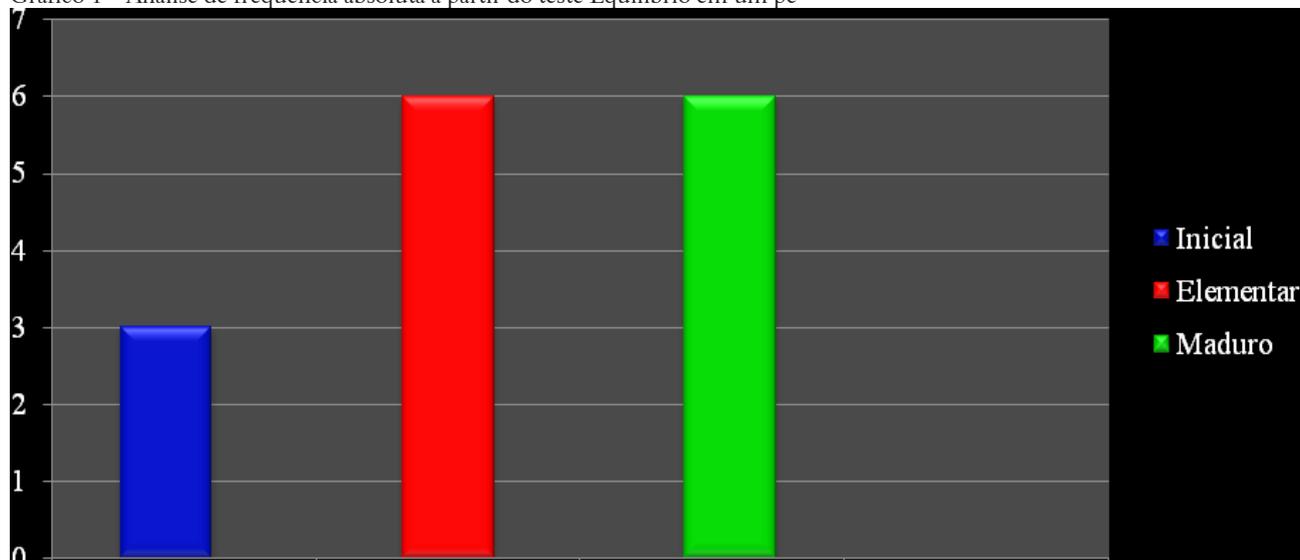
C. Estágio Maduro

1. Pode equilibrar-se de olhos fechados
2. Usa braços e troncos conforme necessário para manter equilíbrio
3. Eleva a perna que não está suportando o peso.
4. Focaliza objeto externo enquanto se equilibra.

5. Muda a perna para a não dominante sem perder o equilíbrio.
- II. Dificuldade de desenvolvimento
- A. Cola um braço na lateral do corpo.
  - B. Nem um movimento de compensação.
  - C. Compensação de braços inapropriada.
  - D. Inabilidade para usar qualquer das pernas.
  - E. Inabilidade de variar posição do corpo com controle.
  - F. Inabilidade para equilibrar-se enquanto segura objetos.
  - G. Acompanhamento visual da perna de apoio.
  - H. Dependência extrema de suporte externo.

Após a aplicação do primeiro teste de estabilidade e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 1.

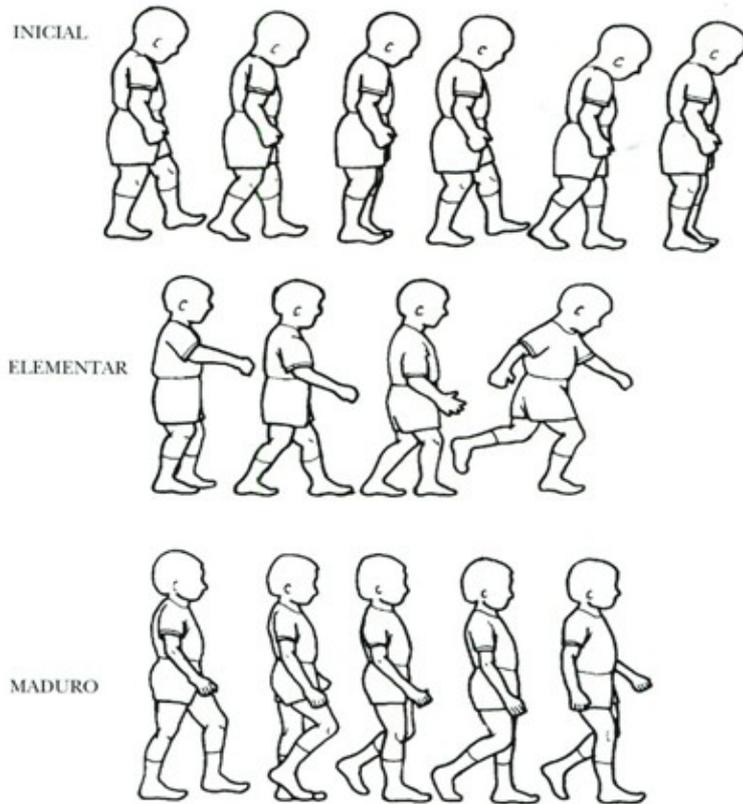
Gráfico 1 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Equilíbrio em um pé



Fonte: os autores.

De acordo com o Gráfico 1, dos 15 indivíduos observados, 3 (20%) foram classificados no estágio inicial, 6 (40%) foram classificados como elementares e 6(40%) foram classificados como maduros.

Figura 3 – Caminhada direcionada



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 276):

A. Estágio Inicial

1. Equilibra-se com apoio
2. Caminha para frente enquanto procura apoio
3. Pé dominante conduz, seguido pelo outro pé
4. Olhos focalizam os pés
5. Corpo rígido
6. Nenhum movimento de compensação

B. Estágio Elementar

1. Pode caminhar em uma largura de 2 polegadas (5cm) mas não de 1 polegada (2,5cm).
2. Pé dominante conduz, seguido pelo outro pé
3. Olhos focalizados na superfície
4. Pode pressionar um braço contra o corpo enquanto tenta se equilibrar com o outro.
5. Perde equilíbrio com facilidade
6. Movimento compensatórios limitados.
7. Pode mover-se a frente, para trás e para as laterais, mas requer concentração e esforço considerado.

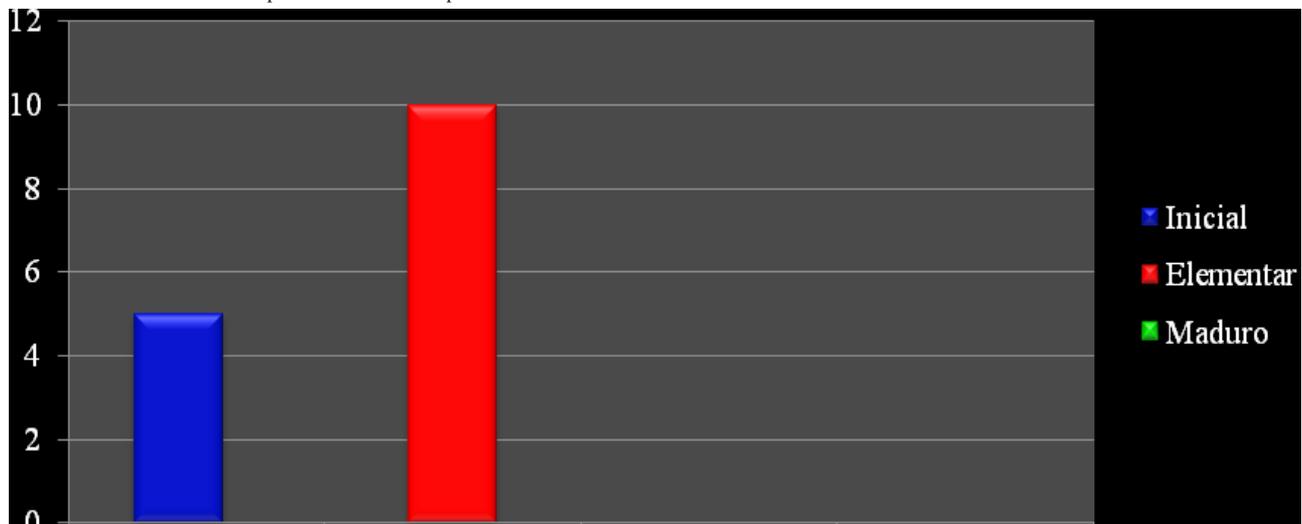
C. Estágio Maduro

1. Pode caminhar em uma largura de um polegada (2,5cm)
2. Usa a ação de passos alternados.
3. Olhos focalizados a cima da superfície.
4. Ambos os braços são usados com consciência para auxiliar no equilíbrio.

5. Pode mover-se para frente, para trás e para as laterais com segurança e facilidade.
  6. Movimentos são fluentes, relaxados e sob controle.
  7. Pode perder o equilíbrio ocasionalmente.
- II. Dificuldades no desenvolvimento
- A. Excessiva dependência de apoio
  - B. Acompanha visualmente a perna na frente
  - C. Cola um braço no corpo
  - D. Movimento rígido, hesitante.
  - E. Falha em lidar realmente com o problema de equilíbrio.
  - F. Inabilidade para executar movimentos sem se apoiar
  - G. Coordenação rítmica insuficiente dos dois lados do corpo.
  - H. Excesso de compensação para a perda de equilíbrio.

Após a aplicação do segundo teste de estabilidade e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Caminhada direcionada



Fonte: os autores.

De acordo com o Gráfico 2, dos 15 indivíduos observados 5 (33,33%) classificaram no estágio inicial e 10 (66,67%) classificaram no estágio elementar.

## 2.2 LOCOMOÇÃO

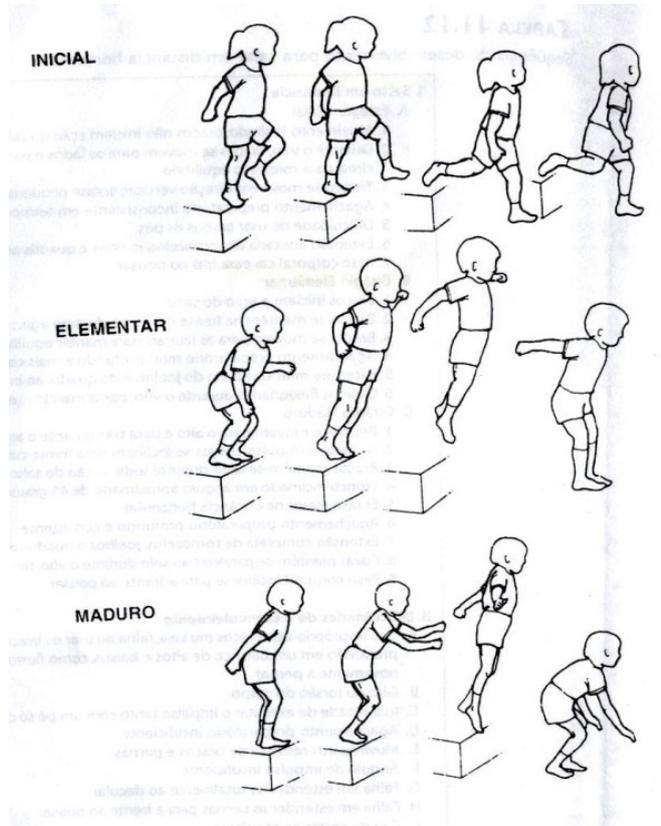
De forma geral defini-se a locomoção como o ato de deslocar-se de um ponto para outro. Atividades como caminhar, correr, pular e saltar obstáculos são consideradas movimentos locomotores fundamentais.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 280) “A locomoção é um aspecto fundamental no aprendizado de movimentar-se, efetiva e eficientemente, pelo ambiente. Envolve a projeção do corpo no espaço externo, alternando sua localização relativamente a pontos fixos da superfície.”

Os movimentos locomotores fundamentais envolvem a projeção do corpo no espaço em plano horizontal, vertical ou diagonal (GALLAHUE; OZMUN, 2003, p. 280).

Utilizaram-se dois testes relacionados com a locomoção para que fosse possível classificar os avaliados.

Figura 4 – Salto de uma altura



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 285):

A. Estágio inicial

1. Um pé direciona o impulso.
2. Sem fase de voo.
3. O pé que impulsiona, saído de uma altura maior, alcança a superfície mais baixa antes do outro pé.
4. Uso exagerado dos braços para se equilibrar.

B. Estágio Elementar

1. Impulso com os dois pés e pouso com um pé.
2. Fase de voo, mas sem controle.
3. Braços são usados sem eficiência para equilíbrio.
4. Pouso com um pé imediatamente seguido pelo outro pé.
5. Flexão inibida ou exagerado do joelho e do quadril ao pousar.

C. Estágio Maduro

1. Impulso com os dois pés.
2. Fase de voo controlada.
3. Uso eficiente de ambos os braços para as laterais, conforme necessário para manter o o

equilíbrio.

4. Os pés pisam a superfície mais baixa ao mesmo tempo.

5. Flexão dos joelhos e quadril proporcionam altura do salto.

6. Flexão dos joelhos e quadril congruente com a altura do salto.

II. Dificuldades de Desenvolvimento

A. Inabilidade de impulsionar com os dois pés.

B. Girar o corpo para um lado durante o impulso.

C. Inclinação do corpo inibida ou exagerada.

D. Falha ao coordenar o uso dos braços no ar.

E. Colar um braço ao lado do corpo enquanto usa o outro.

F. Falha ao pousar com ambos os pés.

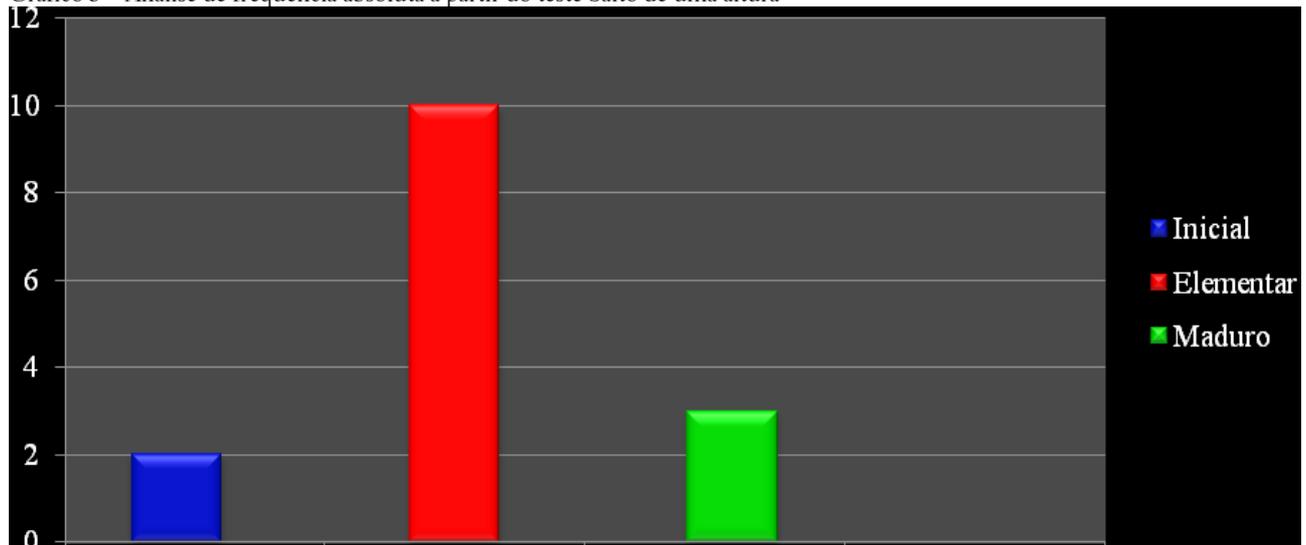
G. Pousar com o pé inteiro.

H. Falha ao flexionar os joelhos suficiente para absorver o impacto do pouso.

I. Aterrissagem sem controle.

Após a aplicação do primeiro teste de locomoção e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 3.

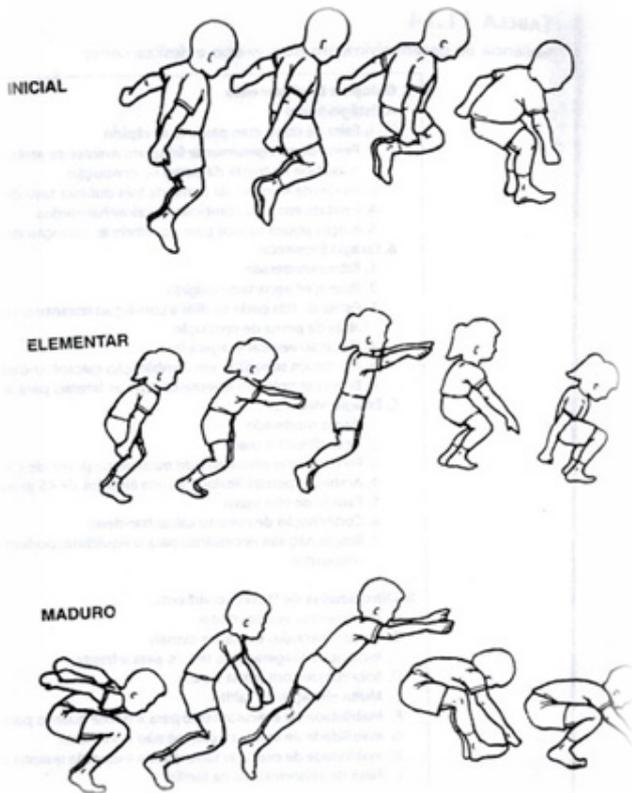
Gráfico 3 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Salto de uma altura



Fonte: os autores.

De acordo com o gráfico 3, dos 15 indivíduos observados, 2 (13,3%) foram classificados no estágio inicial, 10 (66,6%) foram classificados como elementares e 3 (20%) foram classificados como maduros.

Figura 5 – Salto em distância horizontal



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 289):

A. Estágio Inicial

1. Movimento limitado; braços não iniciam ação do salto
2. Durante o voo, braços se movem para os lados e para baixo, ou para trás e pra cima, para manter o equilíbrio
3. Troco se move em direção vertical; ênfase pequena na extensão do salto
4. Agachamento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas
5. Dificuldade de usar ambos os pés
6. Extensão limitada de tornozelos, joelhos e quadris ao impulsionar
7. Peso corporal cai para trás ao pousar

B. Estágio Elementar.

1. Braços iniciam a ação do salto
2. Braços se mantêm na frente do corpo durante o agachamento preparatório
3. Braços se movem para as laterais par manter o equilíbrio durante o voo
4. Agachamento preparatório mais profundo e mais consciente
5. Extensão mais completa do joelho e do quadril ao impulsionar
6. Quadris flexionados durante o voo; coxas mantidas em posição flexionada

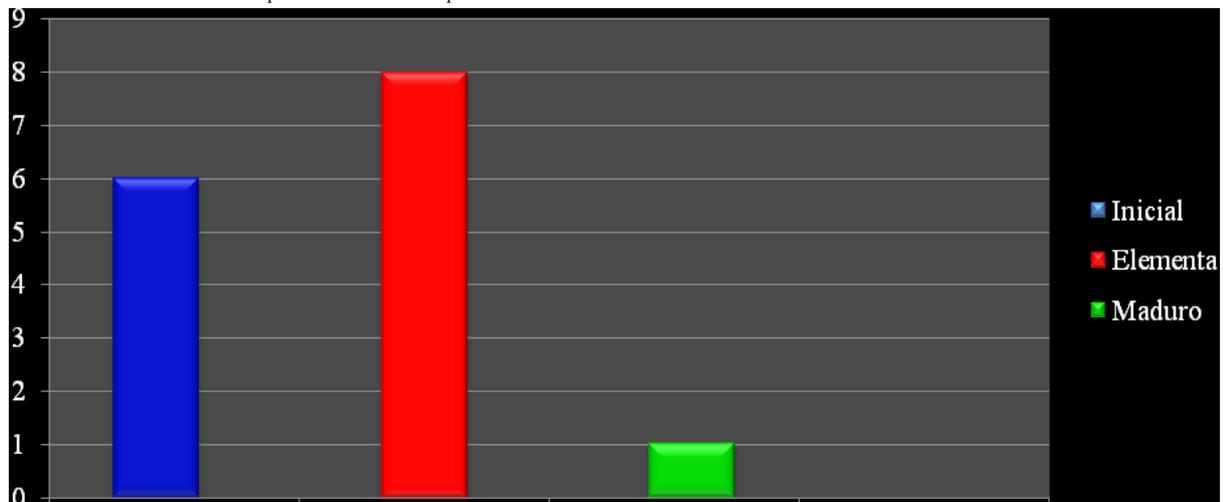
C. Estágio Maduro

1. Braços se movem para o alto e para trás durante o agachamento preparatório
2. Durante o impulso, braços se inclinam para a frente com força e alcançam altura
3. Braços mantêm-se altos durante toda a ação do salto
4. Tronco inclinado em ângulo aproximado de 45 graus.
5. Ênfase maior na distância horizontal

6. Agachamento preparatório profundo e consciente
  7. Extensão completa de tornozelos, joelhos e quadris impulsionar
  8. Coxas mantêm paralelas ao solo durante o voo; pernas pendem verticalmente
  9. Peso corporal inclina-se para a frente ao pousar.
- II Dificuldades de Desenvolvimento
- A. Uso impróprio dos braços (ou seja, falha ao usar os braços em oposição perna de propensão de um abraço de altos e baixos, como flexionar, estender e flexionar novamente a perna)
  - B. Giro ou torsão do corpo
  - C. Inabilidade de executar o impulso tanto com um pé só quanto com os dois pés
  - D. Agachamento preparatório insuficiente
  - E. Movimentos restritos de braços e pernas
  - F. Ângulo de impulso insuficiente
  - G. Falha em estender-se totalmente ao decolar
  - H. Falha em estender as pernas para a frente ao pousar
  - I. Cair de costas ao aterrissar

Após a aplicação do segundo teste de locomoção e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Salto em distância horizontal



Fonte: os autores.

De acordo com o Gráfico 4, os 15 indivíduos observados, 6 (40%) foram classificados no estágio inicial, 8 (53,3%) foram classificados como elementares e 1 (6,6%) foi classificado como maduro.

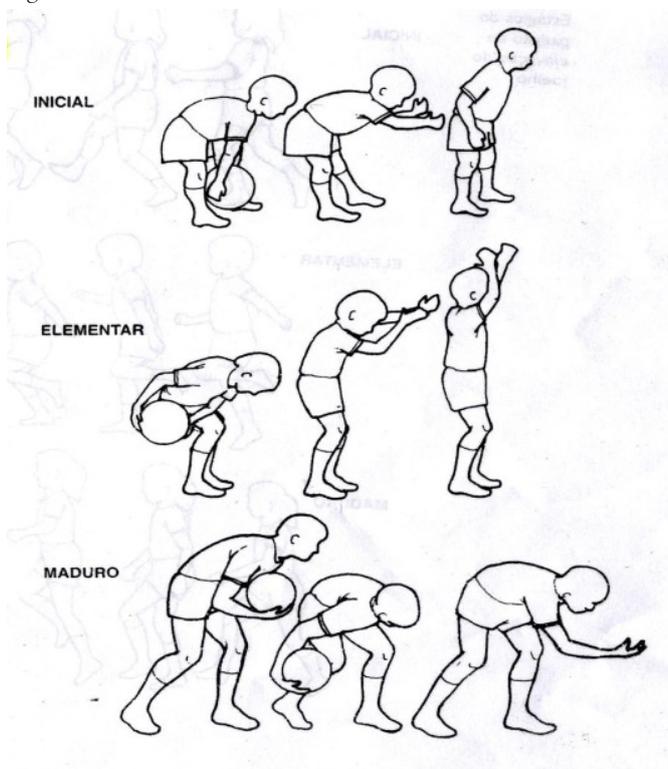
## 2.3 MANIPULATIVOS

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 297). “A manipulação motora rudimentar envolve o relacionamento de um indivíduo com objetos e é caracterizada pela aplicação de força nos objetos e a recepção de força deles.”

Definem-se como movimentos manipulativos chutar, arremessar, transportar, agarrar entre outros. A habilidade manipulativa pode ser classificada em grossa e fina.

Utilizaram-se dois testes relacionados com a manipulação para que fosse possível classificar os avaliados.

Figura 6 – Rolamento da Bola



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 300):

### A. Estágio inicial

1. Posição de pernas abertas, cada uma igual a distância da bola
2. Bola é apanhada com as mãos pelas laterais, com as palmas viradas uma pra a outra.
3. Inclinação aguda da cintura, com movimento pendular dos braços para trás
4. Olhos acompanham a bola
5. Inclinação do braço para frente e elevação do tronco.

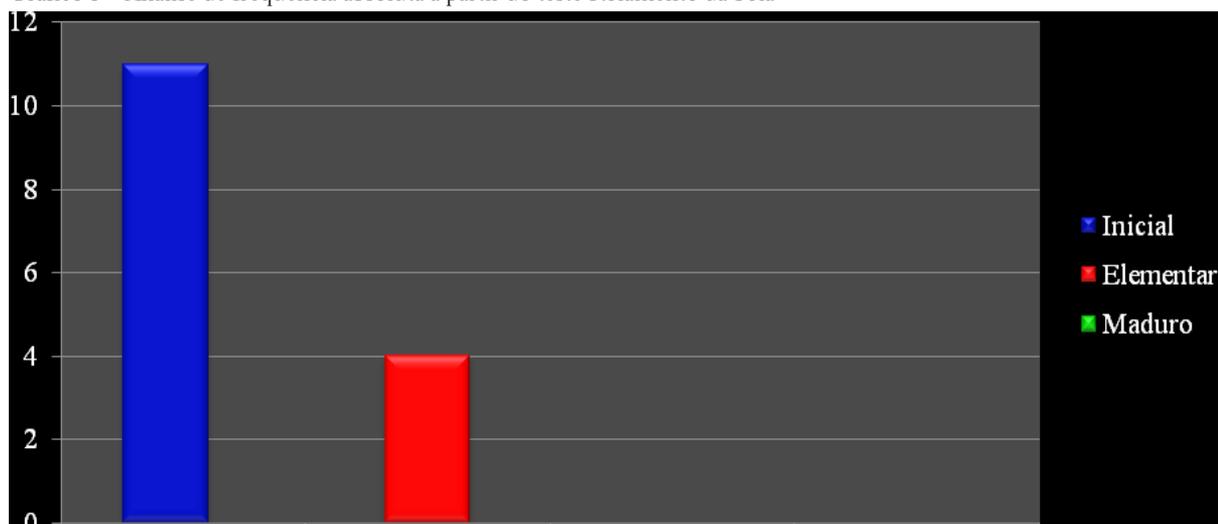
### B. Estágio Elementar

1. Passos longos em direção a bola.

2. Bola acompanha com uma mão embaixo e a outra em cima.
  3. Braço se inclina para baixo sem transferência de peso para trás.
  4. Inclinação de joelho limitada.
  5. Inclinação para frente com acompanhamento limitado da bola.
  6. Bola é liberada no nível entre o joelho e a cintura.
  7. Olhos acompanham alternadamente o alvo e a bola.
- C. Estágio Maduro
1. Passo largos em direção a bola
  2. Bola é apanhada pela mão correspondente a perna de trás
  3. Rotação suave do quadril e inclinação do tronco para frente
  4. Inclinação do joelho pronunciada
  5. Inclinação para frente com transferência de peso do pé de trás para o pé da frente
  6. Liberação da bola no nível do joelho ou abaixo
  7. Olhos se fixam no alvo durante todo o movimento
- II. Dificuldades de Desenvolvimento
- A. Falha ao transferir o peso corporal para o pé de trás durante a parte inicial da ação
  - B. Falha ao posicionar a mão de controle diretamente sob a bola
  - C. Liberação de bola acima do nível da cintura
  - D. Falha ao liberar a bola em direção pendular, provocando seu desvio para o lado
  - E. Falha ao acompanhar a bola, resultado em rolagem insuficiente
  - F. Mover os braços muito para trás ou muito longe do corpo
  - G. Falha ao manter os olhos no alvo
  - H. Falha ao dar um passo para a frente com o pé apostado à mão que segura bola
  - I. Falha ao trazer a bola ao lado do corpo

Após a aplicação do primeiro teste de manipulação e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 5.

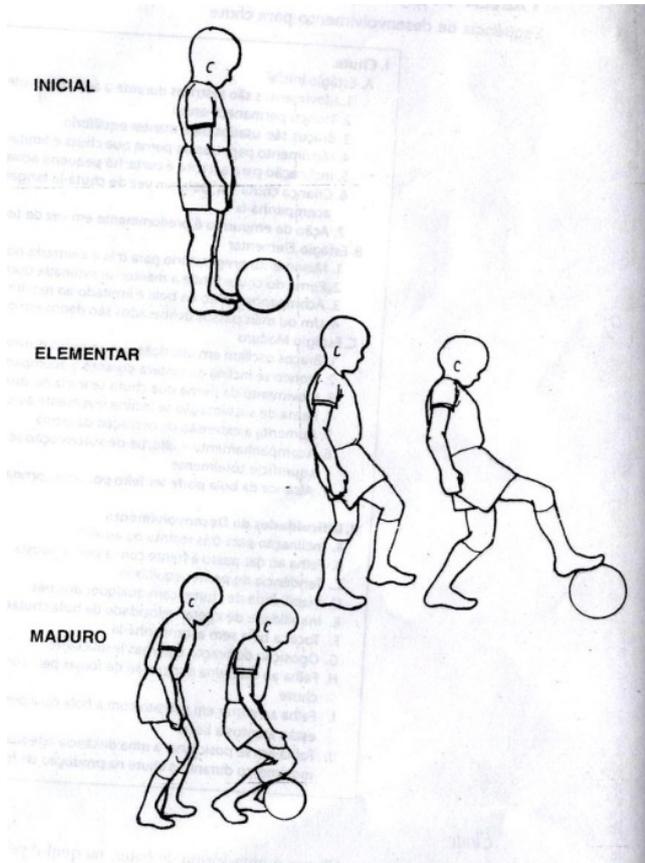
Gráfico 5 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Rolamento da bola



Fonte: os autores.

De acordo com o gráfico 5, dos 15 indivíduos observados, 11 (73,33%) foram classificados no estágio inicial e 4 (26,67%) foram classificados como elementares.

Figura 7 – Aparar a bola



Fonte: Gallahue e Ozmun (2003).

Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 306):

A. Estágio Inicial.

1. Tronco permanece rígido
2. Ausência de movimento em direção a bola conforme ela faz contato
3. Inabilidade de absorver a força da bola
4. Dificuldade de alinhar-se com o objeto

B. Estágio Elementar.

1. Acompanhamento visual da trajetória insuficiente
2. Movimento em direção a bola, mas com movimentos insuficientes cadenciados e sequenciados.
3. Pode pegar uma bola rolada com relativa facilidade mas não uma bola arremessada
4. Parece inseguro sobre qual parte do corpo usar
5. Movimentos perdem fluência

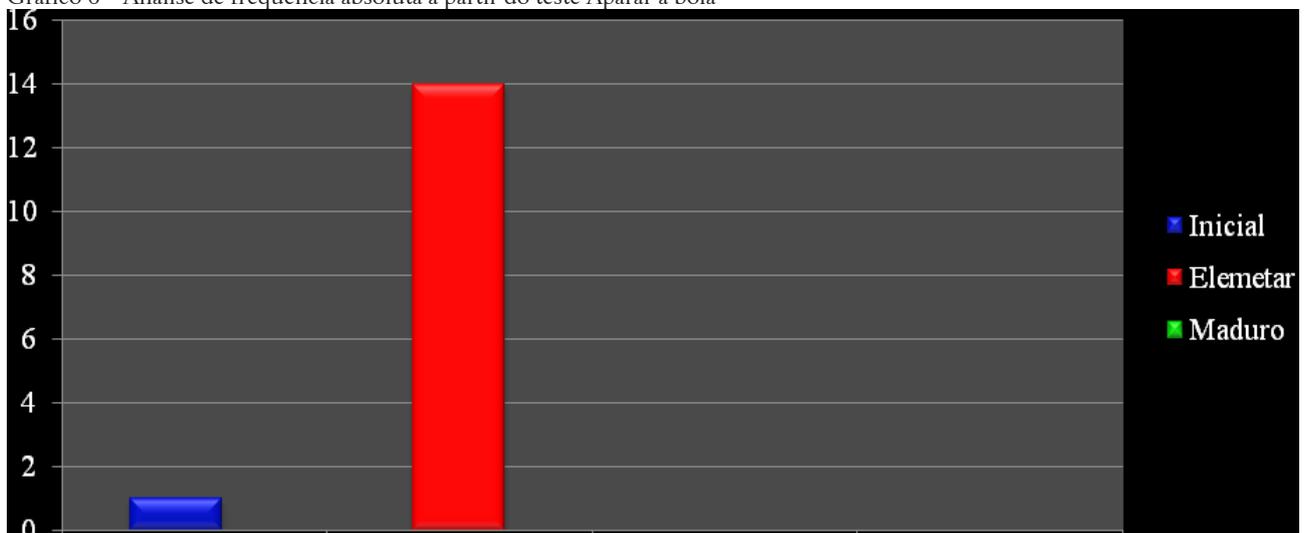
C. Estágio Maduro

1. Acompanha a trajetória da bola durante toda a ação.
2. Movimenta-se em direção a bola com o corpo todo ao contato.
3. Pode pegar tanto bolas roladas quanto arremessadas.
4. Pode pegar bolas que se aproximam com uma velocidade moderada.

5. Move-se com facilidade para interceptar a bola.
- II. Dificuldade de Desenvolvimento
- A. Falha ao posicionar corpo diretamente no caminho da bola.
  - B. Falha ao manter olhos fixos na bola.
  - C. Falha ao mover-se em direção a bola conforme toca uma parte do corpo.
  - D. Falha em interceptar bola aérea que cai em direção ao pé.
  - E. Provocar encontro do corpo com a bola em vez de deixar a bola encontrar o corpo.
  - F. Inabilidade de manter equilíbrio do corpo quando pega a bola de maneira diferente ou para frente.

Após a aplicação do segundo teste de manipulação e análise dos dados organizou-se as informações no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Análise de frequência absoluta a partir do teste Aparar a bola



Fonte: os autores.

De acordo com o gráfico 6, dos 15 indivíduos observados, 1 (6,6%) foi classificado no estágio inicial e 14 (93,3%) foram classificados como elementares.

### 3 RELAÇÃO DOS RESULTADOS DO DESENVOLVIMENTO MOTOR COM A PSICOMOTRICIDADE

Os professores de Educação Física junto com as escolas possuem grande valia para o desenvolvimento social, afetivo, psicomotor e cognitivo dos alunos, através de atividades lúdicas, brincadeiras e outras estratégias é possível esse desenvolvimento.

Para Silva (2013 apud ROCHAEL, 2009, p. 6):

Uma boa estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui de uma forma progressiva do todo para o específico. Normalmente quando a criança apresenta dificuldade na aprendizagem, tem como principal motivo alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor. Adquirindo

uma boa experiência nesse requisito a mesma consegue conquistas que marcam sua vida emocional e intelectual.

Campão (2008 apud GALLARDO, 2003, p. 9) também ressalta que:

Na educação infantil é necessário facilitar e potencializar o desenvolvimento da criança. É importante oportunizar a ela variadas formas de realizar os movimentos fundamentais, estimulando-a a utilizar suas habilidades motoras em diversas situações. Dessa forma, percebe-se que a escola, e neste caso específico, a Educação Física, tem um papel fundamental no aprendizado e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos indivíduos, trabalhando as funções psicomotoras que formarão a base e darão a sustentação para a correta aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento global das crianças.

Ao observar o gráfico que se refere à habilidade estabilizadora, relacionado ao teste da caminhada direcionada percebeu-se que não houve nenhum educando classificado no estágio maduro.

Já na habilidade locomotora no teste salto em distância horizontal os resultados indicam também que apenas 1 educando foi classificado no estágio maduro.

Pode-se inferir que os dados acima lembrados possuem relação com a psicomotricidade, pois alguns indivíduos avaliados tiveram dificuldades para compreender a atividade o que se remete ao cognitivo. Outros aspectos percebidos foram o medo de realizar a atividade de forma incorreta, vergonha do professor e até mesmo dos colegas que pode se dar em conta de um difícil relacionamento social entre os mesmos, insegurança e timidez por estarem sendo filmados, isto foi sentido por alguns alunos ao realizar as atividades, influenciando no seu bom desempenho.

Para que a psicomotricidade seja eficaz na Prática Escolar e possa contribuir para ao processo de aprendizagem é preciso que o professor acredite no potencial das crianças, respeitando sua individualidade, sabendo que as dificuldades, obstáculos e as insatisfações fazem parte da caminhada escolar, por isso deve oferecer atividades e oportunidades para que a criança comunique, crie e se expresse emocionalmente e fisicamente, para o crescimento pessoal e construção da sua autonomia, despertando assim o desejo de descobrir e aprender por meio da interação com o mundo. (RAMOS; FERNANDES, 2011).

Para Le Bouch (2001, p. 142) “A expressão livre corporal só é possível na medida em que o educador cria uma atmosfera de confiança, de compreensão, já que o bloqueio afetivo acarreta um bloqueio físico e, como consequência, inibe toda expressão gestual normal, natural.”

De todos os dados os resultados relacionados à habilidade manipulativa destacaram-se porque em nenhum deles houve indivíduos classificados como maduros. Isso porque, para atingir este estágio as atividades utilizaram-se de mais de uma habilidade, tornando-se assim mais complexas para os educandos. Isto também, tem relação com a falta de concentração em sala de aula – o que

foi relatado por alguns professores – dificuldade na manipulação fina, como o escrever, recortar e também na manipulação grossa, o que se percebeu no teste aplicado.

De acordo com Le Boulch (1987 apud CAMPÃO, 2008, p. 3):

O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais. O corpo, portanto, é sua maneira de ser. É através dele que ela estabelece contato com o ambiente, que se engaja no mundo, que compreende o outro. Todo ser tem seu mundo construído a partir de suas próprias experiências corporais, sendo assim, a criança terá maior habilidade para se diferenciar e para sentir estas diferenças, pois é através dele que ela estabelecerá contato com o meio, interagindo em nível psicológico, psicomotor, cognitivo e social.

Nesse sentido com Oliveira (1997 apud CAMPÃO, 2008, p. 3), “através das experiências de aprendizagem, a criança constrói seu esquema corporal e amplia seu repertório psicomotor, adquirindo autonomia e segurança.”

Campão (2008 apud MEUR; STAES, 1991, p. 6) afirma que:

O intelecto se constrói a partir da atividade física. As funções motoras (o movimento) não podem ser separadas do desenvolvimento intelectual (a memória, a atenção e o raciocínio) nem da afetividade (as emoções e os sentimentos). Para que o ato de ler e escrever se processe adequadamente, é indispensável o domínio de habilidades a ele relacionado, considerando que essas habilidades são fundamentais manifestações psicomotoras.

#### **4 CONCLUSÃO**

Conclui-se que vários fatores, tanto internos quanto externos, influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados obtidos no presente estudo mostraram crianças no estágio maduro em minoria (11,1%) do total. Dos 6 testes realizados, a maioria das crianças avaliadas foram classificadas no estágio elementar, (57,7%). Já no estágio inicial, foram 31,1% das crianças.

Sabendo que o processo de desenvolvimento é contínuo, acredita-se que devem ser desenvolvidas atividades que estimulem a evolução destes aspectos visando uma melhora integral dos estudantes em idade pré-escolar.

Esses resultados indicam que as crianças necessitam de uma maior observação e de um trabalho nos conceitos psicomotores; visando melhorar os índices indicados nos testes desenvolvidos com relação à estabilidade, locomoção e manipulação.

Deve-se respeitar a individualidade de todos, pois o desenvolvimento psicomotor ocorre de maneira diferente em cada pessoa, porém, o educador deve buscar obter os mesmos resultados

com todos. A psicomotricidade é influenciada por diversas variáveis, ou seja, não há uma fórmula exata a ser utilizada.

Sendo assim, sugere-se que mais estudos sejam realizados e que as escolas incentivem as práticas que visam aprimorar o desenvolvimento motor.

## REFERÊNCIAS

BOULCH, J. L. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até os 6 anos. A psicocinética na idade pré-escolar. Paris: Artmed Editora, 1981.

CAMPÃO, D. dos S. A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 123, n. 13, p. 1-29, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-contribuicao-da-educacao-fisica-no-desenvolvimento-psicomotor-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 10 maio 2017.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GOMES, H. T. F. R. et al. O desenvolvimento motor na educação infantil de 4 a 5 anos. **EFDeportes**, Buenos Aires, v. 17, n. 177, p. 1-14, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd177/o-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil.htm>>. Acesso em: 11 maio 2017.

O REFLEXOS da psicomotricidade na aprendizagem. Amazon Sat, 2013. Vídeo (7min46). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3qH-xlXFu6E>>. Acesso em: 10 maio 2017.

PAIM, M. C. C. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. **EFDeportes**, Buenos Aires, v. 58, n. 8, p. 1-10, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd58/5anos.htm>>. Acesso em: 10 maio 2017.

RAMOS, C. S.; FERNANDES, M. de M. A importância de desenvolver a psicomotricidade na infância. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 153, n. 15, p. 1-8, fev. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd153/a-importancia-a-psicomotricidade-na-infancia.htm>>. Acesso em: 18 maio 2017.

SILVA, D. A. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. 2013. 23 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Educação e Saúde)–Centro Universitário de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/handle/235/5857>>. Acesso em: 10 maio 2017.

# MOTIVAÇÃO E ATENÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ACADÊMICOS DE LICENCIATURA

Arnaldo Nogaro<sup>1</sup>  
Cláudia Eduarda Strazzon<sup>2</sup>  
Paloma Nardini Poletti<sup>3</sup>

## RESUMO

O artigo resulta de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi diagnosticar fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura e investigar seu impacto na aprendizagem. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a trinta estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, Letras e Educação Física de uma universidade privada comunitária do norte do Estado do RS. Também se coletou dados junto aos professores que atuam nas turmas de origem destes alunos. A análise dos dados é de conteúdo. Atenção e a motivação são considerados fatores fundamentais para a boa aprendizagem, o que nos leva ao questionamento sobre como os licenciados estão procedendo em relação à atenção e motivação em sala de aula.

Palavras-chave: Atenção. Motivação. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica e industrial de hoje traduz-se numa dinâmica muito diferente de algumas décadas passadas. Segundo Castells (2000), o capitalismo passa por um processo de profunda reestruturação no qual as mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica. Criamos artefatos de comunicação, novos meios de transmissão de informação, estabelecemos novos horários de trabalhos, empresas de comércio e serviços, indústrias ficam em operação em horários mais variados fazendo com que o “sistema nunca durma”. Como consequência temos o ativismo, a dinâmica do “progresso” e o barulho como resultado.

Segundo o filósofo Serres (2013) somos permanentemente bombardeados por novidades e apelos das mais diversas naturezas o que produz uma incapacidade de silenciar. Em outras palavras, estar atendo exige muito mais esforço e empenho, um exercício que envolve determinação e queima de energias.

---

<sup>1</sup> narnaldo@uri.com.br

<sup>2</sup> claudia.strapazzon@yahoo.com.br

<sup>3</sup> paloma.poletti@gmail.com

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade educacional, especialmente para as salas de aula constatamos o quase desespero dos professores para atrair a atenção dos estudantes, para se fazer ouvir. Não se trata somente de um contexto civilizacional passageiro, constitui-se em um problema crônico com repercussões na aprendizagem, uma vez que quando não há atenção não há aprendizado. A atenção é a porta de entrada das informações para a memória de trabalho e esta para as demais memórias (curta e longa duração). Portanto, ou o aluno presta atenção ou não há aquisição de conhecimento. E o que evidenciamos nas salas de aula? Estudantes preocupados com seus celulares, com seus computadores, conversando, enfim, interessados em aspectos que consideram mais significativos e para os quais dispensam sua atenção, enquanto que o essencial daquele ambiente passa despercebido: a aula do professor e o conhecimento que está sendo transmitido.

Mas o que intriga os professores não é só a falta de atenção, mas a pouca motivação ou sua ausência no comportamento e ação dos estudantes. De certa forma temos algumas hipóteses a respeito do que dispersa um estudante em sala de aula, mas como isso interfere na aprendizagem? O professor e alunos possuem conhecimento da relação atenção-motivação-aprendizagem? Os estudantes de licenciatura possuem consciência de seu comportamento e da responsabilidade que possuem enquanto futuros professores? Os docentes conhecem a respeito dos processos atencionais e motivacionais e definem estratégias para atrair a atenção dos estudantes? Que atenção e motivação queremos? Até que ponto certa dispersão faz parte do andamento do processo pedagógico e constitui-se em processo criativo para o prender? Muitos outros questionamentos poderiam ser apontados aqui, externamos alguns para sinalizar a relevância da pesquisa realizada.

Acreditamos que abordar este tema e pesquisar sobre o mesmo torna-se fundamental para repensar a cultura em que estamos inseridos e criar o senso de percepção da necessidade de reavaliar o que ocorre em sala de aula, especialmente no tocante à dispersão, falta de atenção e de motivação. Este processo precisa ser repensado a partir de quem vai estar em sala de aula conduzindo estudantes para que aprendam. Se o professor não tem conhecimento e ciência do que a atenção representa para a aprendizagem, o que esperar dele em termos de condução didática?

É comum ouvirmos docentes do ensino superior fazendo referência à pouca atenção ou pouco envolvimento dos estudantes com as tarefas. Como demover esta cultura? Como mudar este quadro? Trata-se de um desafio posto em várias frentes: professores, dirigentes, alunos, mas o que parece ser mais evidente é a necessidade de começar esclarecendo ou trazendo tudo isso para um terreno mais transparente e cristalino em que possamos ver bem quais as matrizes geradoras destas atitudes ou comportamentos.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente trabalho resulta da pesquisa “Diagnósticos dos fatores interferentes nos processos atencionais e motivacionais de estudantes de licenciatura.” Esta foi realizada com o objetivo apontar as maiores dificuldades de atenção e concentração em estudantes de licenciatura, além de identificar os níveis motivacionais em que eles se encontram em relação à vida acadêmica, e quais são os possíveis impactos que estes fatores causam na aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, caráter exploratório, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário com dezoito professores que atuam nos cursos de licenciatura pesquisados e trinta estudantes do segundo e oitavo semestre. Dos dezoitos professores que foram abordados, somente onze devolveram o questionário respondido, dos estudantes foi feita a coleta na totalidade.

Os professores e estudantes são oriundos dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Educação Física. Os professores possuem entre cinco e vinte e quatro anos de magistério. Para contemplar a análise e interpretação dos dados<sup>4</sup> organizamos cinco categorias que abrigam os dados e o contraponto com o referencial teórico. São elas: relação atenção e aprendizagem, Aprendizagem e motivação para o estudo, Atenção em sala de aula, Estratégias pedagógicas do professor e atenção em sala de aula e Atenção e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Na sequência vamos problematizar e refletir a respeito de cada uma delas.

## 3 RELAÇÃO ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

100% dos estudantes responderam que identificam relação entre atenção e aprendizagem. Argumentam que esta relação ocorre pois, “[...] nosso cérebro capta mais fácil a informação e grava, assim se formam muitas aprendizagens na mente capazes de fazer um ser humano muito feliz.” (A3). Outro depoimento do A4 reforça a ideia da necessidade de atenção para que ocorra a aquisição de conhecimento; para ele, “[...] sem atenção não existe a possibilidade da internalização dos conceitos ou conteúdos, não havendo a aprendizagem.” (informações verbais).

Os alunos ainda argumentaram que quem presta atenção tem mais facilidade e demonstra mais interesse, identificam a atenção como “concentração” para determinada tarefa. É importante considerar que as respostas demonstram algum conhecimento e revelam que os estudantes sabem da importância da atuação, porém não possuem argumentos consistentes ou que expliquem a relação

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos vamos utilizar P para professor, seguido de numeração 1, 2, 3... e A para estudantes respectivamente. Também utilizaremos a letra formato itálico para destacar as respostas dos sujeitos do referencial teórico.

entre ambas. A psicologia Cognitiva e a Neurociência demonstram como isso ocorre e porque sem atenção não haverá aprendizagem. Segundo Pantano (2009, p. 23), o

[...] processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias (operacional e de longo prazo).

Ao serem questionados sobre a relação atenção e aprendizagem os docentes são afirmativos sobre a necessidade da atenção. Alegam que a atenção é um pré-requisito para a aprendizagem, e estão totalmente interligados. Para o docente P8, quanto “[...] mais compenetrada uma pessoa está sobre uma explicação, explanação, leitura de um texto, ou exercício proposto, mais chances tem de compreender o que está sendo trabalhado em aula.” (informação verbal).

Segundo os professores a atenção demanda esforço e exercício. Um deles mencionou que quem processa a informação é o Sistema Nervoso Central e este é dependente da atenção. Para o P5 (informação verbal), a atenção está relacionada ao “objeto” em estudos, “[...] para cada momento de dispersão gera uma lacuna na continuidade do processo. Muitas lacunas trazem a disjunção de partes importantes e que passam a formar desconexas as ideias discutidas.”

Um dos docentes afirma que a atenção é um processo que se desenvolve e que trazemos desde o nascimento. Alguns teóricos falam em atenção reflexa e espontânea e que realmente ela é parte constituinte de nossa natureza animal, embora a atenção espontânea seja produto de nosso esforço e de nosso empenho em querer estar atento.

Portanto, não é a atenção (sendo um processo mental) que escolhe à qual estímulos responderemos; na verdade, comportamo-nos sobre o controle discriminativos dos estímulos do ambiente. Ter atenção é comportar-se sob determinado controle de estímulos. Por exemplo, atentamos a um filme caso consigamos discutir a seu respeito. (MOREIRA; MEDEIROS, 207, p. 107).

Ao serem interrogados, se percebem diferença quanto a possíveis diferenças de atenção entre os alunos ingressantes e os concluintes afirmam que há sim maior maturidade dos concluintes. Já os ingressantes apresentam maior ansiedade e uma capacidade menor, “menor motivação” para as tarefas e alguns ainda estão indefinidos quanto ao curso que realmente querem.

Os alunos concluintes apresentam maior foco e interesse. Para o P8, “[...] as turmas concluintes em geral podem até não ser tão participativa quanto às turmas iniciais, mas a bagagem cultural oferecida pelo curso forma as discussões muito mais fundamentadas e muito mais produtivas.” No entendimento do P11, “[...] Os concluintes são mais focados ou objetivos na

conclusão de tarefas. Talvez apresentem maior grau de maturidade e experiência com as questões acadêmicas.” (informações verbais).

Um professor mencionou que os alunos concluintes acabam se dispersando de seu foco em decorrência das questões de formatura; manter o foco em uma atividade torna-se fundamental para realizá-la bem e de maneira correta. Quando se trata de aprender algo, muito mais estratégico se torna. No entender de Pozo (2002, p. 147-148) pode-se afirmar que, em geral, sem atenção não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem. Não basta ter pela frente o material de aprendizagem, “[...] além disso é preciso prestar atenção aos elementos mais relevantes do que se vai aprender.”

Os docentes ainda destacam que identificam razões para os alunos estarem atentos no tipo de atividade que se é proposto. O interesse e o sentido da atividade que se propõe estão diretamente relacionados com manter a atenção ou não. É fundamental começar prestando atenção a uma tarefa, no entanto há que se ter uma atenção sustentada para concluí-la ou não errar. E isso tem muito a ver com interesse. Por isso que os professores afirmam que “[...] aulas práticas, projetos de pesquisa, atividade com curso que escolheu”, contribuem muito para que o aluno mantenha a atenção ao fazer (informação verbal).

### 3.1 APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO

Perguntamos aos acadêmicos se identificam relação entre motivação e aprendizagem. Somente um estudante respondeu que não, os demais foram afirmativos. Consideram a motivação como elemento que desencadeia o desejo de aprender, que os estimula a desenvolver as atividades que o professor propõe. Os estudantes identificam a motivação como um quesito importante tanto para o aluno quanto para o professor. No entender dos mesmos, quando há motivação há maior produtividade e desempenho nas tarefas em sala de aula. Se o professor realiza uma aula motivado, tudo fica mais dinâmico e a aprendizagem fica mais “clara”, ou seja, há uma compreensão maior do assunto trazido por ele (A13). Na visão do aluno A28 “[...] quando temos motivação para algo, não nos distraímos e mantemos o foco no que gostamos.” (informações verbais).

Nas respostas a este questionamento foram referidos elementos relacionados à forma como o professor organiza as aulas e os tipos de atividades que vão ser desenvolvidas. O A2 (informação verbal) comenta: “A parte bacana é que sempre há inovação em sala de aula, fazemos viagens, passeios e pesquisas que nos motivam a seguir estudando.” Em síntese, as falas dos estudantes demonstram que quando há motivação há maior aprendizado. Quando pensamos em sala de aula como espaço de aprendizagem temos que ter presente que ela nem sempre é o ambiente ideal para isso. Para algumas

aprendizagens talvez haveria outros ambientes mais recomendados. Estamos muito acostumados com a ideia de sala de aula enquanto “espaço de aprendizagem”, enquanto professores precisam alongar nova visão e descobrir outras possibilidades. Fadel, Bialik e Trilling (2015) reforçam esta ideia quando se posicionam a respeito que para alguns objetivos de aprendizagem, a sala de aula não é o ambiente ideal, existem agora muitas oportunidades de aprendizado profundo e rico além das paredes da sala de aula.

Ao serem inqueridos a respeito das razões que os fazem vir a Universidade; a sala de aula, houve posicionamento de diferentes naturezas, como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Razões que fazem os estudantes vir à Universidade

Ouvir as experiências de vida dos professores que trazem materiais diferenciados como artigos, textos... (A2)
Ampliar meu conhecimento. Estou realizando um sonho e fazendo amizades (A3)
Professores preocupados em ensinar o conteúdo com didática e planejamento e com preparo para tirar dúvidas (A5)
Busca de conhecimento para uma profissão sonhada (A7)
O incentivo da família (A15)
Crescimento pessoal e profissional (A23)
Somos a esperança para a educação (A9)

Fonte: os autores.

As respostas relacionadas à busca de conhecimento, realizar-se profissionalmente e preparar-se para a profissão (incentivo da família), são reiterados como motivadores para estar em aulas.

Dentre as respostas há aspectos negativos que são mencionados como não incentivadores para ver a aula: falta de metodologia adequada do professor, aulas muito tradicionais quando os alunos são digitais, pouca diversificação de estratégias pedagógicas. Perceba-se que os fatores apontados como positivos, em sua maioria, dizem respeito aos próprios alunos enquanto que os negativos estão relacionados à figura do professor ou à sua metodologia. Surge um questionamento: Quem ou o que nos motiva? Como nasce a motivação? Considerar os aspectos negativos como algo do professor ou à sua metodologia não seria uma forma de transferir uma situação pessoal de falta de motivação para os outros?

[...] estar desmotivado não porque as tarefas não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais não sejam interessantes, mas por outras razões pessoais, entre as quais se deve mencionar a autopercepção de baixa capacidade, que acarreta sentimentos de humilhação, vergonha e baixa autoestima. Requer-se, assim de todo professor, com uma sensibilidade bem desenvolvida, a habilidade para identificar esses estados afetivos negativos com estratégias motivacionais mais pertinentes. (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010, p. 29).

Os professores consideram a motivação como um dos pilares da aprendizagem. São considerados como uma via de mão dupla, andam juntos. Para o P5

A motivação como elemento influente na aprendizagem possui duas escalas: a escala ampla que é aquela motivação que leva a pessoa a estudar por motivos como, ter uma profissão, obter conhecimento e melhorar sua condição de trabalho e a motivação em escala específica que seria o interesse por certa disciplina, tirar boas notas para não pegar exame etc. (informação verbal).

Segundo os docentes quando o aluno é determinado a aprendizagem torna-se mais intensa e acompanha o raciocínio do professor de forma mais efetiva. Para o P8

Geralmente a motivação ou interesse de estudante tem raízes em alguma informação prévia como a “bagagem” de conhecimentos sobre determinado assunto que o estudante traz consigo. Assuntos novos, mas complexos, ou de grande abstração tendem a gerar menor motivação no estudante, ainda mais se ele ver pouca aplicação desta informação no futuro profissional dele. (informação verbal).

Um dos professores (P11) considera a motivação como algo inútil, “fogo de palha”, no seu entender o aluno precisa ter consciência de seu papel em sala de aula (informação verbal).

Ainda falando sobre motivação o P3 destaca: “As turmas que têm mais envolvimento entre si demonstram um nível de motivação bem maior em relação aquelas em que os alunos não se relacionam tão bem entre si.” (informação verbal). Partindo deste fator podemos perceber que a motivação também é influenciada pelo relacionamento entre os participantes de uma aula, propondo que turmas mais harmoniosas tendem a ter um clima mais motivador.

Procuramos saber se os professores sentem seus alunos motivados na sala de aula, a maioria das respostas foram positivas, o P1 ressalta: “Acredito que em parte pelo meu relacionamento pessoal com eles e pelos conteúdos que ministro.” (informação verbal). A maioria dos professores afirma, em suas respostas, que existe uma diferença de motivação entre alunos ingressantes e concluintes, isso ocorre, pois ainda existem muitas dúvidas e insegurança no início da vida acadêmica, “As turmas que iniciam continuam na medida em que o processo favorece a integração entre os colegas. O “sentir-se bem” no grupo é o fato que diferencia uma da outra” é o que cita o P3 (informação verbal).

Mesmo que em minoria, dois professores demonstraram dúvidas em suas falas, isto ocorreu devido as circunstâncias com que se deparam e que, na maioria das vezes, oscilam no dia-a-dia acadêmico, percebemos isso no que diz o P11: “Depende da turma, depende o conteúdo, depende do dia, da minha explicação, da minha capacidade comunicativa [...]” (informação verbal).

### 3.2 ATENÇÃO EM SALA DE AULA

Ao falarmos a respeito da atenção temos como meta pensar no aprendizado ou não que ocorre em sala de aula. Os estudantes nas condições atuais aprendem o suficiente e o necessário para o exercício de uma profissão? Se as condições se alterassem poderia haver maior aprendizado e conseqüentemente maior preparo profissional? As condições atuais podem ser alteradas? Por onde começaríamos? Os sistemas educacionais atuais apresentam muitas falhas, fruto de fatores sobre os quais muitos autores e estudiosos já se pronunciaram. Fadel, Bialik e Trilling (2015) ponderam que ao avaliá-los de forma crítica, muitas pesquisas mostram suas falhas. Mesmo para os estudantes que tiveram sucesso no atual sistema, não está claro se teriam atingido um sucesso ainda maior, caso tivessem passado por um sistema diferente. Mesmo para aquelas realidades que consideramos satisfatórias cabe interrogarmos: e se fossem outras condições? Se houvesse mais foco e atenção? Parece que estas respostas ainda não temos.

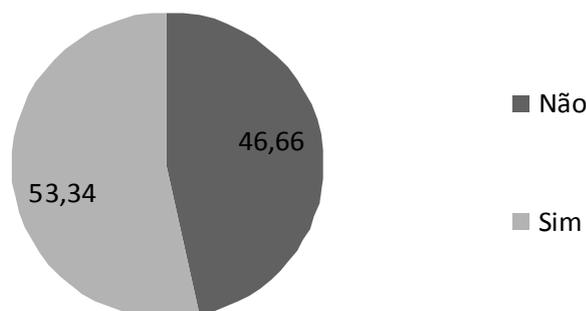
Inquerimos os estudantes para sabermos como agem em sala de aula no tocante atenção e se consideram atentos. Apenas um estudante diz não considerar um aluno atento, pois

[...] se a aula não é atraente, não me chama a atenção, qualquer coisa se torna mais, menos a aula... Os demais estudantes se consideram atentos pois se não estão atentos não conseguem acompanhar as aulas e aprender o conteúdo. Procuo me desligar daqueles métodos que desprendem minha atenção, um exemplo são tecnologias (celulares). (A14, informação verbal).

Os estudantes relatam que se empenham para que haja atenção. Procuram concentrar-se, focar no que interessa. “Procuo prestar atenção em todas as aulas para fazer anotações sobre o que o professor falou e assim organizar meu caderno com os conteúdos para estudo. E por estes motivos mantenho meu foco na aula.” (A29, informação verbal).

Perguntamos se os estudantes se distraem com facilidade? 14 responderam que não e 16 que sim.

Gráfico 1 – Percentual dos estudantes que distraem ou não em aula



Fonte: os autores.

Os argumentos dos estudantes que afirmam não se distrair visam sobre a capacidade de manter o foco, mesmo que haja fatores que interfiram como conversas e barulho. Para os estudantes que revelam que se distraem com facilidade, os motivos são variados, sintetizamos algumas ideias centrais:

Quadro 2 – Motivos da distração segundo os estudantes

Aulas muito conteudistas e professores sem entusiasmos
Pensamentos de preocupação ou ansiedade
Conversas em voz alta
Cansaço e excesso de teoria
Celular e conversas paralelas
Dinâmica do celular

Fonte: os autores.

Poderíamos dizer que os fatores são de três ordens: ambiente que não contribui; aula e dinâmica do professor que desestimulam e cansaço; e, preocupação de natureza emocional. Na verdade, é um triângulo formado pelo professor, alunos e as condições de aprendizagem (ambiente). Há sempre um fator com maior peso, determinante, mas não pode ser considerado como isolado. A aula é o todo e é sob este ponto de vista que precisamos considerar quando falamos das condições de aprendizagem.

Ao perguntarmos para os professores quais fatores ou circunstâncias consideram gerar a dispersão dos estudantes. Sistematizamos as principais ideias no quadro abaixo:

Quadro 3 – Respostas dos professores a respeito da dispersão dos estudantes

Conteúdo pouco relacionado ao curso ou às expectativas individuais
Fenômenos de interação tecnológica
Cansaço do trabalho
Falta de concentração
Conversa, falta de leitura e conhecimento prévio
Monólogo do professor e leitura de slides
Falta de maturidade e consciência sobre a importância do conteúdo

Fonte: os autores.

Alguns aspectos apontados pelos professores coincidem com o que os estudantes mencionam: conteúdo com pouco sentido, metodologia do professor, exposição teórica demais, cansaço, conversas paralelas, artefatos tecnológicos.

Dos fatores apontados pelos professores alguns demandam maior reflexo pois, estão diretamente relacionados ao comportamento ou trabalho do professor como demonstrar a relevância do conteúdo, diversificar as metodologias, evitar exposições longas, utilizar vários recursos

pedagógicos como textos, vídeos, trabalhos em pequenos grupos para não ficar só na exposição verbal.

Há outros fatores apontados pelos professores que não estão sob seu controle como cansaço, falta de conhecimento prévio, do aluno, maturidade, falta de leitura. Estes elementos reforçam o entendimento do quanto é complexo tratar das questões de ensino e aprendizagem em sala de aula e das dificuldades no desenvolvimento da docência, principalmente quando o temor a responsabilidade de fazer com que ocorra aprendizagem.

Interrogamos os professores a respeito dos fatores que prejudicam o andamento dos alunos. São relatadas algumas causas como: uso de redes sociais, falta de conhecimento básico e geral, falta de hábito de leitura, atrasos e entradas em aula quando ela já iniciou, e descaso com a autoridade do professor. Este último aspecto relatado demonstra uma outra relação aluno com o professor. Há diferença entre autoridade e postura impositiva. Como os estudantes possuem outra relação com seus pais, transferem este mesmo comportamento para a sala de aula. Muitas vezes, não se trata de falta de respeito, mas um comportamento que vem aprendido em uma relação mais horizontal com os pais. Não se trata de desafiar o professor, mas de não sentir a necessidade de certos rituais que a escola criou historicamente. Por exemplo, os alunos deveriam ficar em pé quando o professor chegasse na sala de aula.

### 3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSORE E ATENÇÃO EM SALA DE AULA

Para identificar quais estratégias os professores utilizam em sala de aula que são mais eficaz e mais atraente pelos alunos, interrogamos para nos citarem o que mais prendia sua atenção em relação as atividades em sala de aula. A maioria das respostas variou entre aulas dinâmicas e criativas, assim como cita o A7 (informação verbal): “Aulas dinâmicas, aulas lúdicas, práticas e diferentes.” Dois alunos criticaram o uso de slides, pois relatam que cansam facilmente e faz com que ocorra maior distração.

Prefiro quando o professor explica sem uso de slides com textos ou tópicos, a não ser que sejam imagens, apenas fala interagindo com a turma, colocando palavras chave no quadro. Sem entregar coisas prontas ditando ou mandando copiar, mas desafiando que o aluno construa seus próprios conceitos. (A29, informação verbal).

O apelo à prática pode ser um elemento importante para motivar um estudante e aprender determinado conteúdo, mas o puro praticismo pode resultar um vazio de sentido. Fadel, Balik e Trilling (2015, p. 82) falam da dimensão emocional da beleza de um conteúdo ou poderíamos denominar de estética do aprendizado, ou seja, quando o estudante descobre que há algo mais

profundo do que o “simples aprender”. Os autores recomendam que se trabalhe no sentido de ensinar para a prática mas, que também se descubra a razão do que se aprende. “A beleza é em grande parte responsável pela motivação intrínseca de um indivíduo para que vá atrás de uma tópica.”

Além de saber quais estratégias que atraem mais os alunos, perguntamos também o que os atrapalham a atenção dentro de sala de aula, o fator que mais foi ressaltado entre as respostas foi conversas e barulhos, assim como diz o A22: “Conversas paralelas, bagunça, música e som exagerados.” (informação verbal). Além disso, os artefatos tecnológicos também aparecem bastante entre as respostas, pois não podemos negar que o uso destes aparelhos em sala de aula é um assunto com muitas discussões nos dias atuais.

Assim como pedimos aos estudantes o que atrai mais sua atenção em sala de aula, questionamos os professores sobre quais atividades percebem maior atenção, de modo geral responderam que percebem mais eficácia em aulas práticas, além de aulas criativas e bem elaboradas pelos professores.

Vejo que ultimamente tenho investido em aulas expositivas com apresentações em Powerpoint utilizando mais figuras do que texto e estudando muito sobre determinado assunto. Esta apresentação bastante eloquente vem chamando atenção dos estudantes e percebo que isso reflete em um melhor acompanhamento dos estudantes. Outro aspecto, mesmo com exposições ricas em detalhamento de informações e domínio do assunto, busco adicionar um fato engraçado ou algum agente cômico no meio da aula. (P8, informação verbal).

Alguns professores utilizam estratégias para atrair a atenção dos alunos como jogos, vídeos, projetos que fazem um link com um futuro profissional além disso, é essencial intercalar atividades teóricas com práticas, para atrair a curiosidades dos alunos. Para sair da aula-palestra o professor pode utilizar as tecnologias. Fadel, Boaçok e Trilling (2005, p. 143) se perguntam: como a tecnologia pode intensificar o que pretendemos fazer na sala de aula? Eles ponderam: “[...] a tecnologia não tem um fim em si mesma, ou seja, algo que resolva todos os problemas da educação. É um conjunto de ferramentas que podem intensificar a aprendizagem.”

#### **4 ATENÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS)**

Levando em consideração os aspectos que interferem durante uma aula, existem alguns fatores que podem provocar a distração, assim como relatam alguns dos professores e alunos nas questões anteriores, elaboramos uma questão para os alunos referente ao uso de computador na sala de aula, as respostas foram bem divididas, alguns utilizam durante a aula e outros não, outros trazem quando solicitado assim como respondeu o A3 “Eu trago só quando o professor libera para

fazer um trabalho, e fica ligado quando é necessário para pesquisas.” (informação verbal). Metade dos alunos responderam que não trazem pois prefere fazer anotações manualmente.

Pensando nestes artefatos elaboramos uma questão aos professores, perguntando em relação a uma dúvida inquietante: eles auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas? Separamos algumas das respostas obtidas dos docentes no quadro abaixo.

Quadro 4 – As TDICs auxiliam ou prejudicam o andamento das aulas – visão dos professores

Já desenvolvi aulas com o apoio destes artefatos e obtive bons resultados, e em outro momento não tão bons. Atribuo à maturidade da turma ou de determinados grupos. (P2)
Não tem mais volta, a utilização dos artefatos tecnológicos está aí para colaborar. Necessário o equilíbrio na utilização. (P4)
Atrapalham na maioria dos casos, uma vez que os alunos utilizam esses recursos em sala de aula para fins de contatos em rede sociais. Em minha opinião a sala de aula é um local de interação com o professor e colegas. (P5)
Ambas as ferramentas não são boas nem ruins. O que muda é o como utilizamos tais ferramentas, ambas podem extremamente produtivas e motivadoras, mas existe um risco de dispersão da atenção. (P8)

Fonte: os autores.

O uso de tais artefatos é um assunto que gera muitos questionamentos, pois eles podem auxiliar, bem como se tornar uma estratégia de comodidade. A tecnologia trará benefícios quando conseguirmos desenvolver atividades que envolvam raciocínio mais profundo. Comumente os estudantes os utilizam para acessar dados ou pesquisas rápidas sobre um tópico. Neste caso, o computador é um mecanismo assistivo, quando na verdade deveria haver aprendizagem baseada no computador. “Já na aprendizagem baseada no computador, os estudantes de pensamento em níveis superiores.” (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 145).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que provocamos uma reflexão tanto de alunos como de professores em relação aos fatores que influenciam ou interferem em uma maior atenção, motivação e conseqüentemente uma maior aprendizagem, percebemos que em alguns aspectos existe uma grande consciência de seus papéis dentro de sala de aula. Diferente dos docentes que possuem uma visão mais argumentativa, em relação aos processos atencionais, em um consenso geral, os alunos identificam que a atenção, ou “concentração” como fundamental no processo de aprendizagem. Também se constata que ocorre uma mudança destes processos em decorrência da maturidade em que os alunos se encontram. Alunos concluintes conseguem alcançar maior concentração devido à sua estabilidade emocional relacionada a escolha de curso e profissão.

Ao falarmos sobre motivação, também houve consenso nas opiniões, sendo fator fundamental para o processo de aprendizagem, porém segundo aos argumentos dos alunos, percebemos que ela só ocorre se a metodologia do professor os instigar a ampliar conhecimentos

em busca da profissão sonhada. Os professores afirmam que a motivação é um dos pilares para aprendizagem, tendo em vista que a maioria avalia seus alunos como motivados dentro de sala aula.

Devido a sala de aula ser um ambiente sujeito a alteração no cotidiano, a atenção também pode variar seu grau devido às circunstâncias como cansaço, pensamentos vagos, conversas, e falta de metodologia, isso é o que afirmam os alunos e professores. Quando se trata de estratégias pedagógicas sabemos que neste mundo tão cheio de possibilidades, precisamos considerar que não é qualquer coisa que chama atenção dos jovens, confirmamos isso vendo que a maioria dos professores procura estratégias mais dinâmicas, lúdicas e práticas, e os alunos reconhecem e aprovam estes métodos.

Estamos em um mundo muito avançados em vários aspectos e o que mais nos preocupa quando falamos em sala de aula são as tecnologias. Os professores possuem diversas opiniões sobre o uso delas, pois ainda as consideram como algo que oscila e não possuem convicção sobre seu uso na educação. Não possuem clareza a respeito de se podem auxiliar ou prejudicar o processo de aprendizagem, no entanto, não podemos negar que estão presentes na vida dos estudantes e que as utilizam na interação cotidiana e fazem parte de suas vidas. Nosso desafio como educadores é encontrar estratégias e alternativas para utilizá-las de forma pedagógica e crítica em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.; GUIMARÃES, S. **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede I: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. Boston: Copyright, 2015.

MOREIRA, M.; MEDEIROS, C. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

PANTANO, T., ZORZI, J. L. **Neurociência Aplicada Aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.



# PROCESSOS ATENCIONAIS DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Arnaldo Nogaro<sup>1</sup>  
Paloma Nardini Poletti<sup>2</sup>  
Cláudia Eduarda Strazzon<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente artigo resulta de pesquisa de campo realizada com o objetivo de diagnosticar e interpretar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, na percepção de seus professores. O estudo tem abordagem qualitativa, envolvendo dezoito professores de escolas públicas e particulares que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A coleta de dados foi feita por meio de questionário. A análise dos dados é de conteúdo. A atenção é considerada fator fundamental para a boa aprendizagem, no entanto o que se constata são comportamentos que põem em suspenso ou que levam ao questionamento sobre como as crianças do início da escolaridade agem em relação à atenção em sala de aula.

Palavras-chave: Atenção. Motivação. Professores. Ensino Fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica e industrial de hoje traduz-se numa dinâmica muito diferente de algumas décadas passadas. Vivemos indiscutivelmente na sociedade do barulho. Criamos artefatos de comunicação, novos meios de transmissão de informação, estabelecemos novos horários de trabalhos, empresas de comércio e serviços, indústrias ficam em operação em horários mais variados fazendo com que o “sistema nunca durma”. Castells (2000) refere-se a esta condição como “esquizofrenia estrutural” entre a função e o significado, na qual os padrões de comunicação ficam sob tensão crescente. Como consequência temos o ativismo, a dinâmica do “progresso” e o barulho como resultado.

Segundo o filósofo Serres (2013) somos permanentemente bombardeados por novidades e apelos das mais diversas naturezas o que produz uma incapacidade de silenciar. Em outras palavras,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Erechim e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Frederico Westphalen; narnaldo@uri.com.br

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Erechim; Bolsista de iniciação científica PÍBIC-CNPq; paloma.poletti@gmail.com

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões de Erechim; Bolsista da Iniciação Científica PIIC-URI; claudia.strazzon@yahoo.com.br

estar atendo exige muito mais esforço e empenho, um exercício que envolve determinação e queima de energias.

Ao voltarmos nosso olhar para a realidade educacional, especialmente para as salas de aula constatamos o quase desespero dos professores para atrair a atenção dos estudantes, para se fazer ouvir. Não se trata somente de um contexto civilizacional passageiro, constitui-se em um problema crônico com repercussões na aprendizagem, uma vez que quando não há atenção não há aprendizado. A atenção é a porta de entrada das informações para a memória de trabalho e esta para as demais memórias (curta e longa duração). Portanto, ou o aluno presta atenção ou não há aquisição de conhecimento. E o que evidenciamos nas salas de aula? Estudantes preocupados com seus celulares, com seus computadores, conversando, enfim, interessados em aspectos que consideram mais significativos e para os quais dispensam sua atenção, enquanto que o essencial daquele ambiente passa despercebido: a aula do professor e o conhecimento que está sendo transmitido.

De certa forma temos algumas hipóteses a respeito do que dispersa um estudante em sala de aula, mas como isso interfere na aprendizagem? Os professores possuem conhecimento da relação atenção-aprendizagem? Os docentes definem estratégias diferenciadas para atrair a atenção dos estudantes no início de sua escolaridade? Que atenção? É possível uma atenção plena por parte de crianças pequenas? Até que ponto certa dispersão faz parte do andamento do processo pedagógico e constitui-se em processo criativo para o prender? Muitos outros questionamentos poderiam ser apontados aqui, externamos alguns para sinalizar a relevância de pesquisarmos sobre esse tema.

Acreditamos que abordar este tema e pesquisar sobre o mesmo torna-se fundamental para repensar a cultura em que estamos inseridos e despertar a necessidade de reavaliar o que ocorre em sala de aula, especialmente no tocante à dispersão, falta de atenção. Este processo precisa ser repensado a partir de quem vai estar em sala de aula conduzindo estudantes para que aprendam. Se o professor não tem conhecimento e ciência do que a atenção representa para a aprendizagem, o que esperar dele em termos de condução didática? Talvez por isso é que ouvimos dirigentes de escolas e coordenadores pedagógicos reclamando da incapacidade dos novos professores de “controlar a turma”, de fazerem-se ouvir. Quem sabe comecemos por conhecer como tudo isso ocorre e daí poderemos intervir de forma mais efetiva.

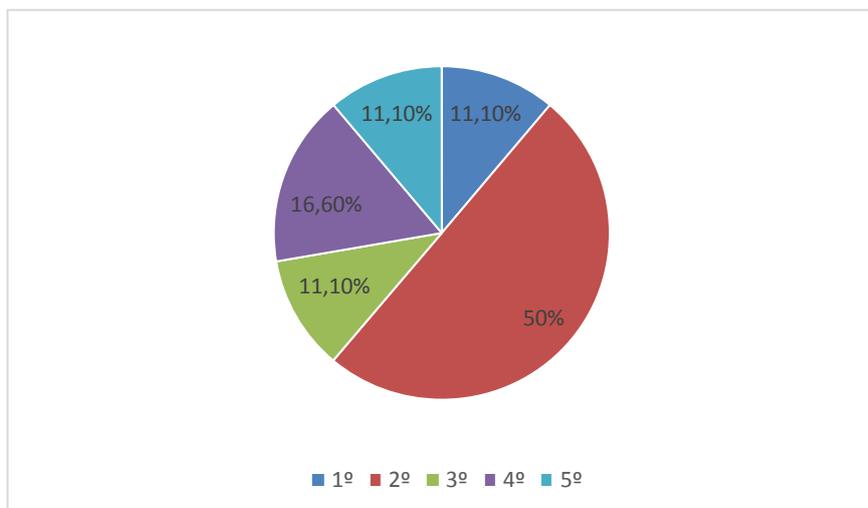
## **2 METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa “Diagnóstico de fatores interferentes nos processos atencionais de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, percepção de professores”, tem como objetivo geral identificar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes

dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, exploratória, de natureza qualitativa, realizada com dezoito professores, três por escola, que atuam em escolas públicas e privadas do norte do estado do Rio Grande do Sul.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e a análise e interpretação dos mesmos é feita utilizando-se da análise do conteúdo. Os sujeitos foram escolhidos de forma aleatória por adesão. Estes possuem entre cinco e doze anos de experiência ou tempo de atuação. Podemos visualizar no gráfico abaixo o percentual de professores que atuam em cada ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 – Percentual de professores em cada ano do Ensino Fundamental



Fonte: os autores.

Para abrigar os dados coletados e sua análise e interpretação, criamos seis categorias. Na sequência passamos a análise dos dados<sup>4</sup> e o seu cotejamento com referencial teórico.

### 3 RELAÇÃO ENTRE ATENÇÃO E APRENDIZAGEM E COMO ELA OCORRE

A serem interrogados sobre a relação entre atenção e aprendizagem, 100% dos professores responderam que identificam relação. “A atenção é essencial para aprendizagem, pois só será registrado na memória o que tiver passado pelo filtro da atenção.” (COSENZA, 2015, p. 30). Os argumentos para justificar a relação são apresentados pela P1 a partir de que a atenção é um pré-requisito no processo de prender, graças a ela há memorização e adquire-se conhecimento.

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa vamos adotar a letra P para representar o professor, seguido da numeração correspondente à utilizada para organização dos dados. Também vamos adotar o formato itálico para diferenciar as respostas dos sujeitos do referencial teórico.

O professor mencionado relata que em sala de aula os estudantes possuem dificuldades para se concentrar somente em uma atividade.

O P3 afirma que “crianças que se distraem facilmente demandam um tempo maior para aprender, requerem novas estratégias e abordagens.” (informação verbal). Este professor possui clareza da importância da aprendizagem, bem como já adota mecanismos para fazer com que as crianças retomem atenção e se concentrem nas atividades propostas. Demonstra comprometimento que não sabemos se é oriundo do estado de teorias, ou se a experiência cotidiana o levou a perceber o que ocorre com as crianças, mas o mais importante é que ele toma decisões e possuiu atitude pedagógica para envolver a criança com a aprendizagem.

P5 expõe que a aprendizagem se torna significativa quando associada a algum conhecimento prévio da criança: “Quando ela cria pontes entre o novo e o já conhecido, é mais fácil assimilar.” (informação verbal). Teóricos confirmam que quando possuímos algum conhecimento prévio de um assunto nos envolvemos mais facilmente, e isso desperta nosso interesse. “O cérebro está sempre disposto a prestar atenção, mas ele a direciona para estímulos significativos, ou seja que despertam interesse porque podem trazer consequências importantes para o indivíduo.” (COSENZA, 2015, p. 27).

A aprendizagem é um processo que envolve uma diversidade de fatores. O P4 afirma que quando há associação, relação entre alguns fatores como prática, interesse, repetição e o que vai ser aprendido, isso resulta em maior atenção por parte de quem vai aprender (informação verbal).

A resposta mais próxima do que a literatura traz sobre a relação entre atenção e aprendizagem foi manifestada pelo P10, segundo ele: “Alunos atenciosos conseguem aprender com mais facilidade porque detêm a atenção no que é importante, explicações nos conteúdos ou no que os mesmos apresentam dificuldade. E nessas explicações muitas vezes encontram a solução para as suas dúvidas.” (informação verbal).

Embora 100% dos professores afirmam que há relação entre atenção e aprendizagem, muitos apenas afirmaram positivamente, mas não apresentaram argumentos para justificar suas respostas. Isto nos leva a pensar nos a respeito das bases teóricas e epistemológicas que são portadores, ou de como os cursos para formação não lhe oportunizaram o conhecimento suficiente a respeito da cognição, e dos processos de aprendizagem e funcionamento da mente humana.

Quando recorremos a literatura que trata da formação de memórias, aquisição de conhecimento, uma das primeiras questões abordadas, é a questão do elemento determinante para que haja “entrada” ou aquisição de uma informação. Se ela vai permanecer por pouco ou muito tempo, é outra questão, mas só há uma maneira de se constituir uma memória, passar pelo filtro da atenção.

Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002, p. 9).

A memória não é um sistema único, envolve sistemas paralelos e independentes, sofre a interferência de outros fatores (atenção, motivação e ansiedade), e tem um papel fundamental na aquisição do conhecimento a aprendizagem. A atenção exerce um papel fundamental sobre a memória. Uma criança desatenta poderá apresentar dificuldades na coleta, análise e classificação das informações novas, ou seja, dificuldades na aquisição ou aprendizado das informações (ROTTA; COL, 2006).

### 3.1 ATENÇÃO/DESATENÇÃO EM SALA DE AULA

Questionamos os professores a respeito da necessidade de chamar a atenção dos estudantes e com que frequência o fazem. Eles foram unânimes, dizendo que sim, chamam a atenção. Alguns com maior, outros com menor frequência, e ainda há aqueles que responderam, “sempre”. A primeira questão importante a ser observada, é que esses professores trabalham com crianças de seis a doze anos, e todos sabemos o quanto são ativos. Temos a ilusão e a pretensão de que a criança quando chegue na escola, vire estudante, queira dedicar-se plenamente ao estudo e deixe todos os seus outros desejos vontades de lado ou os sufoque em nome do que precisa aprender. Isto é um ... engano, e uma concepção ideal de aluno. Alguns até poderão estar próximos disto, mas a grande maioria vai agir como crianças dessa idade, querendo conversar, brincar, passear, etc. Daí a necessidade permanente de o professor “trazê-los de volta”.

Dessa maneira os professores afirmam que chamar a atenção pode ser considerado “algo normal”, dentro de uma sala de aula. Daí a função estratégica para quem estudou e se profissionalizou para trabalhar com esse público: O professor. Segundo o P1 a atenção dos estudantes é oscilante, cabendo ao professor interferir. “Precisam de estímulos, precisam de incentivo e motivação para que mantenham o foco por mais tempo.” (informação verbal). O ambiente de uma criança está repleto de informações, novidades e estímulos. Talvez por isso seja difícil para ela manter atenção e uma concentração nos estudos e nas suas tarefas de um modo particular.

O P2 destaca que todo dia se faz necessário algum tipo de “combinado”, alguma espécie de diálogo para retomar a atenção e dar continuidade à aula. P3, lembra, que temos uma diversidade muito grande em sala de aula, crianças com diferentes características, algumas mais inquietas, outras menos. É com essa diversidade que o professor tem que trabalhar. A ideia de homogeneidade e

silêncio absoluto são fictícias. Ao longo da trajetória da escola, vamos encontrar muitas tentativas para “acomodar” as crianças, algumas de ... altamente repressor, recorrendo-se até a violência, em muitos casos, como foi o período que se utilizou de castigos físicos e da palmatória, para que os estudantes voltassem seus interesses para o estudo. Esses recursos foram abolidos, e hoje trabalhamos com “pedagogias” mais básicas, embora algumas ainda discutíveis e reprováveis, como ameaças, *bullying*, “cantinho da vergonha”, retirada do recreio, etc.

P13 nos faz pensar, quando afirma que nem crianças, nem adultos conseguem manter a atenção focada todo o tempo, e que a atenção vai depender do momento e dos estímulos. Ressalta que a atenção também “depende de como a criança está emocionalmente ou fisicamente naquele dia.” (informação verbal).

Às vezes, esquecemos que quando vamos a escola, nosso corpo vai junto. Embora haja um trabalho importante para nosso cérebro e nossa mente, eles dependem do que ocorre com o corpo, para manter-se estáveis. O cérebro é a parte física que dá suporte a mente e ela depende diretamente das condições orgânicas do pensar. Com nossas emoções não é diferente. Elas são o resultado de mudanças que ocorrem com nosso corpo, e nossa mente. Elas refletem nossa condição naquele dado momento, portanto, se algo nos desestabilizou, ou nossa mente possui uma preocupação que a forma, teremos dificuldades para prestar atenção a o que a professora nos propõe.

P17 afirma que, estudantes que demoram e dispersam a sua atenção, são desorganizados com o seu material (informação verbal). Poderíamos pensar, que, talvez, seja o inverso: Como são desatentos, não prestam atenção a certos detalhes e processos, que demandam organização e daí se dispersam quando precisam realizar uma tarefa, pois não sabem exatamente do que vão precisar para realizá-la.

Perguntamos aos professores que nos relatassem possíveis fatores que consideram como responsáveis pela falta de atenção em sala de aula. As respostas foram significativas e demandam que façamos uma análise detalhada sobre elas. A de maior incidência está relacionada a conversas paralelas e interesse por outras questões ou assuntos. O que faz um estudante deixar de lado o que está sendo tratado, para interessar-se por outro assunto? Alguns professores falam em imaturidade, problemas familiares, fatores externos, falta de comprometimento, o que tem a ver com o que foi relatado a cima, em questão da relação das emoções com a aprendizagem. Mas, algumas respostas remetem a questões de problemas psicológicos, emocionais e peculiaridades, como transtornos de déficit de atenção e hiperatividade. P4 diz que “A causa está na falta de interesse, e acompanhamento familiar. Estudantes, sem perspectiva de vida. Currículo fora de contexto e realidade dos estudantes.”

(informação verbal). A relação, entre os pais, e a criança, tem uma extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem.

P2 responsabiliza também o professor ao afirmar que os estudantes se dispersam e não demonstram interesse em função da metodologia empregada pelo professor (informação verbal). A ansiedade por brincar, pelo recreio, também foi lembrada.

P1 identifica nas crianças ansiedade gerada por adultos que não possuem tempo, ou paciência para conversar com eles a respeito de seu estudo (informação verbal). As crianças não nascem naturalmente com o interesse, ou tendência para o estudo, para ler e escrever, eles elementos, são da cultura, adquiridos. Portanto, é preciso se fazer um trabalho, dialogar com elas, para que entendam a importância do conhecimento, da escolarização para suas vidas. Esta não é uma tarefa somente da escola, a família precisa assumir conjuntamente essa função. Para que haja aprendizado afetivo, a criança precisa estudar em casa, retomar o que foi visto na escola, e são os pais os responsáveis para que isso ocorra. Estudar é um hábito desenvolvido e cultivado. Espontaneamente, raramente irá ocorrer.

P9 destaca que a falta de atenção está relacionada com cansaço, sono, problemas familiares, alimentação e excesso de atividades características.

A criança está sobrecarregada, chega na escola, em seu limite. Há sim, muitas crianças que são submetidas a uma rotina estressante com excesso de atividades paralelas a escola, não tendo tempo para aquelas atividades próprias a sua idade, são verdadeiros, executivos, com uma agenda lotada. (informação verbal).

Essas exigências levam as crianças ao esgotamento o que faz com que tenhamos cada vez mais crianças ansiosas, depressivas, precisando de terapia, é esse e muitos casos, de uso de medicação. O que estamos fazendo com nossos filhos? A infância é uma única, se não viverem esse tempo certo, quais serão as consequências? “É preciso que a criança, que ainda convive com seu mundo de fantasia, aprenda a tolerar frustrações e desenvolver sua capacidade de conter internamente seus impulsos e desejos.” (GRUNSPUN, 2015, p. 37).

### **3.1.1 Características de um estudante atento e desatento em sala de aula**

Os professores foram interrogados a respeito de como caracterizam o estudante atento, é e também desatento em sala de aula. Os sujeitos responderam que o estudante atento é aquele que mesmo com alguns lapsos de desatenção, quando abordado retorna as atividades em sintonia com o que está ocorrendo em sala de aula. O P1 expressa:

Um estudante atento, é aquele que, mesmo havendo um determinado momento com dispersão rápida, ele consegue ter a consciência da importância da atividade que está realizando, e volta a concentrar-se novamente. Ele consegue reter as informações, e transformá-las em conhecimento. (informação verbal).

No entender de Pain (2009, p. 16) estar “[...] suficientemente distraído para deixar-se surpreender e suficientemente atento para não perder a oportunidade.”

P3 considera o aluno atento aquele que quando chamado a ler, sabe continuar, e sabe posicionar-se em face de questões abordadas (informação verbal). E faz referências espontaneamente, estabelece relação com o que está sendo constatado. Os professores mencionam que há uma certa dificuldade para caracterizar um estudante como atento pois cada um possui singularidade específica, mas há algumas características que podem ser identificadas como: participação, comprometimento com o aprendizado, curiosidade para aprender, conexão a realidade. No entender de P14 a criança que apresenta atenção é que está conectada a realidade, participando, questionando, buscando solução para os desafios. Toda criança, muito quieta, não é questão de atenção, muitas vezes, o inquieto apresenta mais dinamismo (informação verbal).

Percebemos que a atenção não necessariamente está relacionada a “ficar quieto”. A criança que silencia, muitas vezes está distante do que está acontecendo. A atenção supõe envolvimento, participação, ação e retorno ao que está sendo proposto. “Distração não é o mesmo que desatenção. O movimento entre a distração e a desatenção é o que nos permite aprender.” (PAÍN, 2009, p. 39).

Mas como em todos os aspectos, nem todos os sujeitos, são iguais, não é possível afirmar um logotipo de estudante atento, pois como é citado por P7, “Não há como descrever com extrema exatidão, pois cada sujeito possui suas características próprias. O estudante pode estar te olhando fixamente, mas talvez sua atenção não esteja voltada para você.” (informação verbal). Sendo assim, tanto a criança quieta e observadora, quando a agitada e questionadora, podem ser considerados estudantes atentos, ou não, mesmo havendo algumas características que se aproximam mais da representação deste termo.

Segundo os professores, o estudante desatento, também possui características, que podem ser identificadas, como desorganização do material, falta de interesse nas atividades realizadas em sala de aula, agitação, apatia com outros colegas, entre outros, como é destacado por P1:

Consigno perceber por meio da apatia, da falta de atenção e interesse pelas atividades, a falta de continuidade nas tarefas, quando é preciso chamar a atenção muitas vezes durante a aula, não se envolve, agitação durante a aula, arruma encrencas com os demais colegas, desorganização com o material escolar, tarefas sem acabar, demora para realizar as atividades, esquecimento. (informação verbal).

Também é apontado por P15, aquele aluno que não se manifesta, é ausente, não se envolve, é desmotivado e irresponsável. Também é destacado pelos sujeitos abordados, as dificuldades atuais dos estudantes prestarem atenção, por estarem inseridos em um mundo com acesso a milhares de informações, onde tudo acontece muito rápido, e o sistema de aprendizagem continua o mesmo, o que não é compatível com essas mudanças tecnológicas que vem ocorrendo ao longo dos anos, e mudando o foco atencional das crianças. P13 afirma:

Vivemos hoje em um mundo interativo com acesso a milhares de informações, diante deste cenário cada vez mais as crianças têm dificuldades em sentar em sala de aula e manter-se focados. O TDAH apresenta sintomas como agitação, impulsividade excessiva, dificuldade em manter-se atento, porém muitas vezes ocorrem diagnósticos equivocados entre TDAH e crianças desatentas. (informação verbal).

Atualmente, pode ser observado, um grande aumento nos diagnósticos de TDAH, quando comparados com algum tempo atrás, o que pode não ser o aumento próprio da doença, mas sim maiores dificuldades de atenção, justamente por essas mudanças ocorridas, que são confundidas em diagnósticos equivocados de TDAH.

Persistem crenças rígidas, convertidas em não pensáveis que descontextualizam a atenção com respeito ao retorno. Existem poucos estudos específicos sobre a capacidade atencional que possam ser utilizados para pensar as problemáticas atuais que afetam a mesma. Realizam-se diagnósticos de “déficit de atenção” sobre suposições que desconhecem os avanços produzidos no século XX com relação ao estudo da subjetividade humana e da inteligência. (FERNANDEZ, 2009, p. 93).

### 3.2 FATORES DA DESATENÇÃO EM SALA DE AULA

Como foi apontado acima, é possível identificar algumas características dos estudantes desatentos. Muitos dos sujeitos entrevistados, apontam, interesse em outros assuntos, e problemas familiares e extracurriculares, como os principais fatores para tal ocorrência. P2 diz que, muitas vezes por pensamentos sobre fatores não relacionados a aula (família, amigos, brincadeiras, ensaios, dúvidas...). Necessidades oriundas de fatores psicológicos; Desinteresse do estudante a partir da metodologia empregada pelo professor... Sabe-se que a família tem extrema importância no desenvolvimento psíquico da criança, o que vai determinar o seu comportamento em relação a várias coisas, inclusive, na aprendizagem. Piletti (1984) considera, assim como outros autores, que as primeiras experiências educacionais da criança, geralmente são proporcionadas pela família. Através das influências familiares, vai-se paulatinamente moldando seu comportamento.

Para P1 (informação verbal), esses são os fatores que determinam a desatenção em sala de aula conteúdos não significativos; maturidade para tal ação; o afeto/relação e comprometimento criado com colegas e professora; fatores fisiológicos; ansiedade gerada por adultos e passada para os filhos; falta de tempo ou paciência para falar ou agir, o que também estaria relacionado a influência dos pais, na atenção das crianças, pois, como diz Stan, se

[...] os pais estão sempre com pressa, a tendência é que tentem satisfazer as necessidades do bebê o mais rápido possível. Com isso a criança aprende a esperar por gratificações rápidas e não internaliza o ritmo da espera, desenvolvendo baixa tolerância para frustração.

E assim, aprende a direcionar sua atenção, somente a aquilo que realmente lhe interessa, como as brincadeiras com os colegas, conversas, entre outras, que são citadas por P5.

### **3.2.1 Estratégias pedagógicas para atrair a atenção dos estudantes**

Não é nenhuma novidade, que aulas somente expositivas não tem um grande aproveitamento por parte dos alunos. Principalmente no mundo em que estamos inseridos hoje, com milhares de estímulos a todo momento, estas já não são o bastante para manter a atenção dos alunos. P13 afirma que fazer

[...] com que os alunos prestem atenção em aula é um grande desafio para o professor, precisamos motivar nossos alunos, e em especial as crianças do primeiro ano, é preciso trabalhar muito de forma lúdica e com materiais diversificados para que a criança adquira o gosto pela leitura e escrita e desta maneira possa evoluir no processo de aprendizagem. (informação verbal).

Tendo em vista que, esse modelo de ensino, que ainda vemos na maioria das escolas, motorizado e sem dinâmicas, não é o suficiente para a aprendizagem dos alunos. Martins afirma que o “[...] futuro da escola é a mudança da organização do ensino, da relação pedagógica entre professores e alunos, da organização do tempo, do espaço, do currículo.”

Sendo assim, os sujeitos entrevistados foram questionados sobre as estratégias pedagógicas que utilizam para atrair a atenção dos estudantes, fugindo um pouco, deste modelo tradicional. Eles citaram, explorar o visual (usar gravuras, cartazes, desenhos); Assistir filmes que tenham relação com o conteúdo; Música; Despertar curiosidades (charadas, jogos, brincadeiras); Passeios de estudos; Contextualizar os conteúdos com o cotidiano\rotina dos estudantes para que compreendam e contribuam com seus conhecimentos; Mudar a abordagem com desafios, brincadeiras, estímulos externos; trazer coisas novas, surpreender. P18 diz que “Atividades que sejam atrativas, jogos são

também técnicas que ajudam bastante. Dar um tempo antes do estudo para que cada um fale sobre as novidades, isso ajuda bastante.” (informações verbais).

Este tipo de atividade, além de atrair a atenção dos alunos, também facilita a memorização dos conteúdos, e melhora a aprendizagem.

Variar as atividades, de modo a prender a atenção e instigar o pensamento dos estudantes é outra ótima estratégia. É preciso saber manter o foco nos objetivos, mas sair do lugar-comum é mais do que recomendado. Além dos exercícios que envolvem a tecnologia, é preciso usar a criatividade para fazer com que aulas fujam do esquema restrito ao livro, ao caderno e ao quadro-negro: nosso cérebro funciona melhor quando é constantemente estimulado, e surpreender os estudantes com exercícios diferentes é muito positivo nesse sentido. (CASTRO, 2015, p. 2).

### 3.2.2 Uso de tecnologias e desatenção em sala de aula

Na visão de Castells (2000, p. 23), as redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, regiões e até países, “[...] de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em um fluxo contínuo de decisões estratégicas.” Sabe-se que hoje, o uso de tecnologias é algo indispensável em grande parte das atividades realizadas, tanto para estudantes, quanto para qualquer outra pessoa. Movidos por esta premissa, questionamos os professores sobre a existência da relação entre a sala de aula e o uso de tecnologias por parte dos estudantes. 16,6% responderam que não, que não ela não existe, e 83,3% deles responderam que sim.

Para P4, “[...] alguns aparelhos dispersam ainda mais os estudantes, ou servem de estímulo para outro foco, ou conteúdo.” (informação verbal). Por isso, ela acha que não há relação. Já P15 diz que o uso de tecnologias foi limitado na escola em que trabalha, e que esse recurso só é permitido em casa (informações verbais). Já aqueles que responderam que sim, trazem informações mais concretas em suas respostas. P2 acredita que

[...] mesmo utilizando recursos variados, dinâmicas e atividades diferentes, a atenção para a tecnologia “prende” de forma muito mais forte os estudantes. A interatividade, a rapidez, o movimento, como então acostumados é mais dinâmico do que o processo para assimilar o conhecimento escolar necessário. Porém sou a favor do conhecimento escolar, considero muito importante a tecnologia, mas não creio que ela possa substituir a escola. (informação verbal).

O uso de artifícios tecnológicos, acaba, muitas vezes, chamando mais atenção dos alunos. Mattos (2006) afirma que o professor como agente mediador no processo de formação de um cidadão apto para atuar nessa sociedade de constantes inovações, tem como desafios incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, buscando formação continuada, bem como mecanismos de troca e parcerias quanto à utilização destas.

P8 diz que “[...] as crianças são muito visuais, celulares, TV, filmes... e a escola precisa se adequar a essa nova realidade.” (informação verbal). Sendo assim, é possível ressaltar, que é incumbência do professor, ao mesmo tempo, manter seu padrão de ensino e integrar o uso de tecnologias para maior produtividade das aulas.

Já, existem outros professores, que acreditam na relação entre tecnologias e aprendizagem, mas ressaltam os fatores prejudiciais dela. P1 afirma que vivemos hoje em uma sociedade em que as crianças já nascem conectadas.

Na minha opinião este cenário não favorece a aprendizagem, pois cada dia uma distração diferente é criada, que embate diretamente com o modelo de educação que temos. Seja ela correta ou não, nós alfabetizadores percebemos que o processo de aquisição da leitura e escrita vem sendo influenciada pelo uso exagerado das tecnologias na infância. E tenho convicção que muitas crianças, avançam no sentido de habilidades em jogos ‘educativos’ por meio da informática, mas desaprendem vários processos naturais de um “ser pensante”, hoje robotizados, limitados, intolerantes. Meus alunos hoje, não sabem esperar a sua vez, não sabem ouvir, não socializam e com muita dificuldade permanecessem numa atividade sem serem chamados a atenção. Nas atividades que exigem ações coletivas não conseguem se expor e aceitar a ideia dos colegas. (informação verbal).

Embora os professores trabalhem com crianças do Ensino Fundamental e muitas escolas não disponibilizarem certos artefatos tecnológicos em sala de aula como o celular e tablets, reservando para momentos específicos da aula o contato com as TDICs, este cenário tem tendência de mudar, a curto prazo já. Na visão de Nogaro e Cerutti (2016), a tecnologia tem muito a contribuir, havendo a necessidade de mobilizar os diferentes atores da escola para responde aos apelos de um futuro que imitará o passado em poucos aspectos. As TDICs devem ser usadas com parcimônia e de modo inteligente e a escola é também um lugar para se aprender isso. Elas podem ser poderosos aliados na garantia de direitos importantes como o acesso à informação e a oportunidades de trabalho.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa teve como objetivo, diagnosticar e interpretar os fatores interferentes nos processos atencionais em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seu impacto na aprendizagem, na percepção de seus professores. A partir de questionários respondidos por professores que atuam nessa área, e diferentes referenciais teóricos, podemos concluir que, existe grande relação entre a atenção e aprendizagem, aliás, que a aprendizagem somente ocorre quando as informações passam pelo “filtro da atenção”.

O estudante atento foi caracterizado como aquele que geralmente mesmo se distraindo em alguns momentos, tem a consciência da importância de voltar a concentrar-se, participa em aula, responde as atividades requeridas. Já o estudante desatento seria aquele que é desorganizado com seu material, não se manifesta, não questiona, e é apático com seus colegas. Também podem ser identificados alguns casos de TDAH, que acabam dificultando o aluno de ter um bom rendimento.

É possível se constatar também alguns fatores da desatenção em sala de aula podem estar relacionados a um desinteresse pela metodologia usada pelo professor. Também podem estar vinculados a problemas familiares. Sabe-se que a família é a principal influência para a criança, e isso pode determinar seu comportamento em várias situações, inclusive o aprendizado.

Por estarmos inseridos em uma sociedade onde tudo está relacionado à tecnologia, e termos a percepção de que o tempo passa mais rápido, é possível identificar uma grande dificuldade de concentração por parte dos alunos, que precisam ser estimulados o tempo todo para prestarem atenção, de fato. Foi observado também, que atividades dinâmicas em sala de aula possuem o efeito de uma melhora na atenção por parte dos estudantes, e que devem ser utilizadas com frequência contanto que relacionem e auxiliem no aprendizado.

A tecnologia, presente em praticamente todos os cenários de nossas vidas, também está presente no ensino, com as crianças. Seu uso, em sala de aula, pode trazer benefícios, na medida que prende a atenção dos alunos. Mas, sabe-se também que esse uso exacerbado de artifícios tecnológicos no dia a dia tem mudado o foco atencional das crianças, e dificultando sua capacidade de concentração, a partir do método de ensino tradicional que a maioria das escolas utilizam. É a partir dessas mudanças, que possivelmente poderíamos explicar o grande aumento de diagnósticos de TDAH, e dificuldades de concentração.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. L. **As bases biológicas do comportamento**: introdução à neurociência. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede I**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSENZA, R. A neurociência da atenção. **Revista Neuroeducação**, São Paulo, v. 5, p. 25-31, 2015.

DE-NARDIN, M. H.; SORDI, R. O. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/4, p. 53-61, 2008.

FERNÁNDEZ, A. **A atenção aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GAZZANIGA, M. et. al. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLLEMAN, D. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

NOGARO, A.; CERUTTI, E. **As TICS nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2016.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 1984.

PINTO, A. da C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (Org.). **Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001.

POZO, J. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TACCA, M. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

# (RE)CONSTRUINDO REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

Keila Daiane Ferrari Orso<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho vem abordar questões de aprendizagem e métodos de ensino de Língua Inglesa, mostrando o efetivo valor que o Inglês desempenha na sociedade, através de sua história e espaço que este idioma tem conquistado. Alguns tópicos teóricos, como Discussão sobre linguagem e Desenvolvimento Cognitivo, dentre outros, mostram a capacidade intelectual de qualquer ser humano para aprendizagem de uma língua estrangeira. O ensino da Língua Inglesa, dessa forma, deve atender as verdadeiras necessidades dos educandos na contemporaneidade, além de auxiliá-los a desenvolver seu intelectual e contribuir na formação do aluno, no que diz respeito à sua cidadania e às diferenças individuais de cada ser humano.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem. Contemporaneidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Estar preparados para enfrentar os desafios da educação na atualidade, causado pelo avanço da sociedade em constantes mutações, com inúmeros conflitos e paradoxos, é condição primordial do educador. Os problemas se multiplicam todos os dias, caracterizados pelo ritmo acelerado das mudanças.

Sim... Talvez estejamos vivendo o momento mais crítico da história da educação. Contamos com um corpo docente do século XIX, fruto de uma educação arcaica e rígida; uma escola tecnicista, nos moldes tradicionais do século XX, sustentado pela fragmentação do conteúdo e que não atende as exigências constituídas hoje pelo avanço tecnológico e social, principalmente, relacionadas ao conhecimento que devem compor a formação do educando do século XXI.

Este trabalho, de cunho bibliográfico, surge da necessidade, primeiramente, de buscar novas alternativas para o ensino de Língua Inglesa,<sup>2</sup> pois, sabemos que a formação de cidadãos autônomos e críticos é, atualmente, um dos maiores desafios da educação contemporânea em todo o mundo. .

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Bolsista do Observatório da Educação (Obeduc); Professora de Língua Inglesa com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Superior.

<sup>2</sup> A Língua Inglesa é a mais importante língua internacional. É o idioma falado ou compreendido por cerca de 360 milhões de falantes (e cerca de 220 milhões de falantes como 2ª língua).

Nas últimas décadas, o professor tem procurado redimensionar seu papel no processo de ensino de línguas estrangeiras. Esse reposicionamento o leva a alçar voos mais altos: de simples receptor de informações produzidas por teóricos da disciplina, a construtor de conhecimento e pesquisador crítico da sua própria prática (LOPES, 2000).

Nessa perspectiva, torna-se necessário re(pensar) novas perspectivas para uma prática de ensino diferenciada, utilizando-se de recursos motivadores, tais como jogos, músicas, atividades lúdicas. Portanto, este artigo está organizado em duas três partes: na primeira parte destaco um resgate histórico da Língua Inglesa. Na sequência, apresento reflexões sobre a importância do ensino da Língua Inglesa, perante a contemporaneidade. Na terceira parte encontram-se indicativos para o re(pensar) novas perspectivas para o ensino desse idioma.

## **2 RESGATE HISTÓRICO DA LÍNGUA INGLESA**

Fruto de uma história complexa e enraizada num passado muito distante, a Língua Inglesa, pode ser aprendida com diferentes propósitos e abordagens, entretanto poucos conhecem esse fato. O inglês pertence ao grupo anglo-frisão, incluído no ramo ocidental das línguas germânicas que, por sua vez, é uma subfamília das línguas indo-europeias. Idioma do Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e outros países de influência britânica, e também utilizada como segunda língua em quase todas as nações.

A expansão da língua inglesa, não vem de curta data, mas sim, de uma extensa data marcada por muitos acontecimentos. No século XVII surge o primeiro momento, este dado com a migração de europeus para o continente americano e para Austrália e Nova Zelândia; o segundo momento ocorreu nos séculos XVIII e XIX com o estabelecimento de verdadeiras “esferas de influência” ou colônias principalmente por parte de Grã-Bretanha na África, no Oriente Médio, na Ásia e na Oceania. A partir do fim da Segunda Grande Guerra em 1945 teve início o terceiro momento com o surgimento dos EUA como poderio econômico-técnico-científico.

Existe, entretanto, um quarto momento que deve ser considerado numa reflexão sobre a consolidação do inglês como língua internacional ou “língua ponte” neste início de novo milênio. Com a independência das diferentes colônias na África e na Ásia a partir dos anos 60, foram institucionalizadas outras variedades de inglês, cada uma com a sua norma, sua cultura, seus romancistas e poetas, seus próprios dicionários e “novos” falantes nativos. É importante lembrar que o inglês desde muito tempo deixou de ser a propriedade exclusiva de uma nação ou raça; o referido idioma é oficial ou semioficial em 60 diferentes países e tem uma posição de proeminência em outros 20.

Por este motivo, pode-se falar de “inglês indiano”, “inglês filipino” ou “inglês nigeriano”. É importante observar que existem no mundo de fala inglesa diferentes identidades e culturas. É importante para a soberania do Brasil uma abertura para essas diferentes culturas.

O inglês não tem uma Academia da Língua que fixe as normas do idioma. É um idioma que tem passado da síntese para a análise, da declinação e flexão para a ordem sintática, das desinências para as raízes e, estruturalmente, é quase monossilábico, exceto nos termos científicos derivados das raízes gregas e latinas e, devido a sua enorme difusão, apresenta vários dialetos, com categoria de línguas nacionais. Entre eles, os dialetos irlandês e o escocês (também chamado lallans).

## 2.1 PANORAMA HISTÓRICO DAS DIVERSAS ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Com o objetivo de dar uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, apresentarei a seguir uma revisão histórica dos métodos de ensino de línguas, para que os docentes comecem onde os outros pararam, pois, quando não se tem uma visão histórica a evolução se torna impossível.

Tabela 1 – Abordagens do Ensino de Língua Inglesa

PERÍODO	MÉTODO	OBJETIVOS
1530	Abordagem da gramática e da tradução (AGT)	Conduzir o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2; Dominar a terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. A L2 deve ser aprendida através da L1 (a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula);
1530	Abordagem direta (AD)	O aluno deve aprender a “pensar na língua”; Ênfase na língua oral; Gramática e aspectos culturais devem ser ensinados indutivamente. Desenvolver habilidade da leitura;
1892	Abordagem para a leitura (“Método da leitura”)	Gramática restringida ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Ênfase na língua oral; O “listening” e o “speaking” deveriam ser as duas primeiras habilidades trabalhadas.
1914	Abordagem Audiolingual (AAL)	A língua era percebida como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (behaviorismo de Skinner); As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização; enfatiza o ensino da língua estrangeira na comunicação;
1976	Abordagem Comunicativa (AC)	Promover exercícios de comunicação real, ou seja, mais interativos; Utilizar material autêntico para a aprendizagem da língua. Apresentar as quatro habilidades (“listening, speaking, reading, writing”) de modo integrado.

Fonte: UR (1996).

Houve, ainda, um período de transição entre o período do Audiolinguismo e o a Abordagem Comunicativa, sendo que, entre esses métodos destacaram-se: *a Sugestologia de Lozanov, o Método de Curran, o Método Silencioso de Gattegno, o Método de Asher e por fim, a Abordagem Natural.*

Ao se analisar as metodologias de ensino aqui citadas, verifica-se que todas privilegiam o estudo da língua. Ora vista como um conjunto de palavras de vocabulário, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções. Algumas metodologias, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e/ou as condições de aprendizagem.

O professor representa a autoridade e o modelo a ser seguido, exceção feita à metodologia comunicativa em que o professor tem múltiplos papéis, mas não é visto como autoridade. No que diz respeito ao aluno, verifica-se que nas metodologias analisadas ele passa de um papel passivo a um mais ativo, com tendência a desenvolver uma independência e certa autonomia face à aprendizagem.

Diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o “estar motivado para aprender”, constitua a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia a ser utilizada. Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade por sua aprendizagem.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

Diz a fábula moderna que, certa vez, o gato cansou-se de perseguir o rato. O roedor sempre conseguia alcançar sua toca antes de o gato pagá-lo. Passando algum tempo, antes de sair do buraco, o rato encostou a orelha na parede, para saber se estaria seguro do lado de fora. O silêncio era total. Não havia nem sinal do felino. De repente, ouviu o cachorro latir e imediatamente pensou: “Se o cachorro está por perto certamente o gato deve estar por perto, certamente o gato deve estar bem longe”. Mal colocou a cabeça do lado de fora, o gato “crauuu!” Já quase engolido, o rato ainda teve tempo de perguntar: “Desde quando você aprendeu a latir?” O gato respondeu: “Neste mundo globalizado do século XXI, quem não fala pelo menos mais de uma língua morre de fome”. E engoliu o rato de uma só vez.

Tomando por base esta fábula, o aprendizado de uma Língua Estrangeira é, de fato, muito importante na vida profissional e também pessoal de cada indivíduo, pois propicia a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, a Língua Estrangeira também começa a ganhar mais espaço e importância, é com a publicação pelo Ministério da Educação e do Desporto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira para

o ensino fundamental, em 1998, que se inaugura um novo momento no ensino das línguas nas escolas brasileiras.

O ensino de língua inglesa propicia ao aprendiz a oportunidade de engajamento e interação no mundo social (acadêmico, científico, tecnológico, humano), além de fazer o aprendiz entrar em contato com outras civilizações e culturas, competência enfatizada como um dos principais eixos do ensino.

Para tanto é necessário incentivar o estudante, desde o princípio, a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias, mensagens eletrônicas, etc., podendo o entendimento dessas diferenças, interferir de forma positiva ou negativamente na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional do ensino da língua inglesa permite uma melhor compreensão da importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino de inglês. Além de comunicar-se em inglês, o aluno precisa inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem orientações gerais sobre o básico a ser aprendido e ensinado em cada etapa. Cada escola tem sua própria realidade os PCNS são adaptados por seus professores na orientação do planejamento, das ações de reorganizações do currículo das reuniões de pais e professores.

Segundo Filho (2001, p. 23):

Há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aulas e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Linguística Aplicada. A urgência de aprender uma nova língua para uso real ou pessoal/ profissional exarceba uma outra disparidade que nos acompanha há cinco séculos no Brasil; aprender para obter alguma distinção social no aprender mais sobre a língua-alvo do que o próprio novo idioma, e aprender para valer quando o aprendizado deve frutificar no trabalho, na formação, nos contatos interpessoais. O aprender sobre pode se dar com o preceptor ou professor particular que a elite contrata ou com professores nos colégios e nas escola popularizando o toque de distinção nos gestos de aprender só para ler (temos de lembrar que o quase falar foi rebaixado como objetivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais).

As novas tendências, requeridas pelo avanço tecnológico e das novas formas de trabalho, exigem maior competência dos educadores para que possam entender e interpretar as informações sobre as mais diversas áreas do conhecimento e das relações existentes entre elas. Exigem-se novas habilidades cognitivas sociais e relacionais, quase como condição de sobrevivência. Por isso mesmo

é que somos chamados a refletir sobre as habilidades e competências na formação do educando e, automaticamente, na competência dos profissionais da educação.

Deve sim o educador formar um cidadão competente, curioso, capaz de reunir, transferir e criar recursos próprios para enfrentar os grandes desafios que a vida nos impõe. Alteram-se assim as condições de trabalho e os padrões da profissão. Se educar é um ato pedagógico que pode ser definido como uma atividade de interação entre os seres sociais, educador não pode mais ser entendido como um mero transmissor de conhecimento.

Por este e outros motivos, o ensino de línguas não deve ser trabalhado somente com o enfoque gramatical, ou traduções, visto que uma língua é algo muito mais amplo e completo. Para um estudante de língua estrangeira, é mais valioso que ele saiba se comunicar através desse idioma, enfocando a realidade. Por que então, não começar trabalhar dessa forma nas escolas brasileiras? Para os adolescentes o novo os atrai, e acredita-se que, do momento em que se trabalhar a Língua Estrangeira Inglês sob a abordagem comunicativa, dispendo de uma visão mais aberta e contando com novas práticas de ensino, haverá, certamente, uma grande mudança nos resultados.

### 2.3 (RE)ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Na contemporaneidade, as dificuldades pelas quais passamos para sensibilizar alunos e autoridades para a importância das línguas estrangeiras na formação do aluno. A carência de materiais didáticos e, em especial de uma formação continuada dos docentes, sobretudo nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, os professores não se sentem capacitados para ensinar e os alunos, pouco motivados para aprender uma língua estrangeira que parece não ter nenhuma ligação com a vida real.

Reconhecemos que para responder a esses desafios devem ser almejadas mudanças que exigem profissionais bem preparados, mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho. É necessária a identificação e análise das crenças e o aprimoramento de sua abordagem de ensinar, que envolve o desenvolvimento de várias competências, tais como, implícita, aplicado, linguístico-comunicativa e profissional (ALMEIDA FILHO, 1999).

De acordo com Ur (1996), o processo de adquirir proficiência em um idioma estrangeiro deveria ser entendido fundamentalmente em termos de “precisão” e “fluência”. Precisão “se refere à retidão do idioma com os sons, palavras e orações usadas”. A fluência está relacionada à habilidade de exprimir ideias, isso é de comunicar algo.

Assim, para que os estudantes de LE tornem-se os bons ouvintes, bons leitores, bons escritores e bons locutores, os docentes deveriam aplicar estratégias pedagógicas satisfatórias em

termos de precisão e fluência. Quando o propósito é ensinar as quatro habilidades - ouvir, ler, escrever e falar -, o desenvolvimento da competência de estudantes adquirindo e carregando mensagens durante qualquer interação social normalmente estará baseado em fluência, com uma mais baixa ênfase em precisão. Porém, às vezes, docentes aplicam atividades de precisão para ensinar escutando ou lendo. Ao invés, eles ensinam gramática ou vocabulário, não se escuta ou não se lê, apenas a pura gramática é foco do ensino.

Em primeiro lugar, o maior propósito do ensino de LE é oferecer uma oportunidade para os estudantes poderem fazer uso de LE em situações reais; o ouvinte normalmente tem um conhecimento prévio do que vai ser dito; há uma intenção na conversa, além de haver pouco entendimento da mensagem, a conversa finalmente é associada com incentivos visuais, quer dizer, o ouvinte presta atenção à mensagem e respostas a intervalos com o discurso, e o locutor normalmente dirige fala de seu ouvinte.

De acordo com Ur (1996), quatro itens asseguram ao aprendiz um bom aprendizado em LE: a oportunidade para estudantes falarem a maioria do tempo em vez de uma classe centrada apenas na fala do docente; a participação dos estudantes; a motivação guiada pelo professor, e finalmente o nível aceitável de precisão de idioma entre o grupo inteiro.

Então, para se determinarem quais os conteúdos estruturantes de LE que se encaixam com os itens citados acima, é necessário que, essencialmente, se defina o que são conteúdos estruturantes de maior amplitude, conceitos que se constituem em partes importantes e fundamentais para a compreensão de uma disciplina.

Sabe-se que o ensino/aprendizagem de LE deve ser algo significativo para o aluno, algo que realmente assegure sua interação. Sendo assim, isso se dará por meio da apresentação ao aluno de uma multiplicidade de textos orais, escritos, visuais, ou seja, o discurso deve estimular o aprendiz a “imersão” no universo da LE e interagir com ele.

No entanto, o que irá possibilitar uma abordagem do discurso em sua totalidade e garantir a compreensão e expressão do aluno na LE são as seguintes práticas:

- a) Listening;
- b) Speaking;
- c) Reading;
- d) Writing.

## 2.4 (RE)PENSANDO O ENSINO DE LÍNGUAS PARA O SÉCULO XXI

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26º, capítulo 05, estabelece que: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996).

Em 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocupando um importante papel na prática pedagógica. Esses, por sua vez, dilatar e aprofundar uma contestação educacional entre governos, pais, sociedade, escola e ofereça ascendência a uma modificação de caráter prático no sistema de educação brasileira, além de servirem de apoio para profissionais da área da educação.

A democratização do acesso à língua estrangeira está intrinsecamente ligada ao tema da diversidade cultural, a qual vem adquirindo crescente importância na contemporaneidade. São inegáveis os conflitos étnicos em nível mundial e a criação de práticas racistas oriundas de estereótipos, intolerância cultural, preconceitos, e incapacidade de compreender a dinâmica diferenciada das diversas culturas dos povos. Os conflitos mundiais têm recuperado o tema da diversidade cultural como uma prática prioritária inclusive em nível de práticas globais.

Apesar de todas as discussões que dizem respeito a educação no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias que orientarão o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica. O ponto de partida para a formulação das diretrizes para o ensino fundamental foi o primeiro artigo da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). Fundamentalmente, este documento avigora as razões pelas quais se justifica a inclusão da Língua Estrangeira no currículo escolar; além de robustecer o valor educativo da LEM e sua seriedade na demarcação de objetos e propostas pedagógicas para esta disciplina escolar.

Na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender, também, é o uso do conhecimento, ou seja, no processo de ensinar e aprender línguas o que se aprende e o seu uso devem vir juntos. Então, de acordo como os PCNs:

[...] caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social. (BRASIL, 1998).

Para tanto é necessário incentivar o estudante, desde o princípio, a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias, mensagens eletrônicas, etc., podendo o entendimento dessas diferenças, interferirem de forma positiva ou negativamente na comunicação e harmonia entre os povos ou até mesmo entre os grupos sociais de um país, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional do ensino da língua inglesa permite uma melhor compreensão da importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino de Língua Inglesa.

As competências esperadas do aprendiz almejam a língua em todo o seu potencial sem privilegiar apenas uma habilidade, como podemos ver, a seguir, no detalhamento das três competências esperadas do aprendiz:

*Representação e comunicação*

- a) Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- b) Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita;
- c) Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura;
- d) Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

*Investigação e compreensão*

- a) Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais;
- b) Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). Contextualização sociocultural;
- c) Saber distinguir as variantes linguísticas;
- d) Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), grande parte das propostas educativas no ensino de línguas já oferece uma abordagem comunicativa (que tratarei ao longo do trabalho), contudo, as atividades de um modo geral, ainda exploram a estrutura gramatical fora de qualquer contexto; a gramática é cenário de “personagens” desvinculados das circunstâncias de contato interpessoal e dos textos disponíveis na conjuntura atual.

Porquanto, entendidas como um documento norteador, as diretrizes curriculares estabelecem linhas gerais para o ensino, ofertando rumos deliberados coletivamente, indicando passagem a fim de nortear mais do que impor e permitindo um direcionamento coletivo que venera a diversidade. Estas diretrizes preconizam um professor capaz de tomar decisões informadas e refletir sobre elas, preparado para modificá-las e adaptá-las aos diferentes contextos dos quais ele participa.

Para tanto, o professor precisa contemplar a diversidade cultural das comunidades com as quais interage, desenvolvendo em si e em seus alunos autonomia para a aprendizagem, autonomia para buscar alternativas diante das contingências da prática, para tomar decisões sobre que conteúdos ensinar, quais procedimentos metodológicos adotar, como avaliar seus alunos. Esta autonomia, entretanto, não pode ser tomada em sentido individualista, mas necessita ser exercida em coletividade, num processo constante de negociação, de experimentação consciente e reflexiva sobre possibilidades da prática pedagógica.

Quando o propósito é ensinar as quatro habilidades - ouvir, ler, escrever e falar - o desenvolvimento da competência de estudantes adquirindo e carregando mensagens durante qualquer interação social normalmente estará baseado em fluência, com uma mais baixa ênfase em precisão. Porém, às vezes, docentes aplicam atividades de precisão para ensinar escutando ou lendo. Ao invés, eles ensinam gramática ou vocabulário, não se escuta ou não se lê, apenas a pura gramática é foco do ensino.

Devido a isso, é vital para professores saberem o que está sendo, de fato, ensinado e, de forma específica, o porquê que está sendo ensinado, como Ur (1996) salienta que, a falta de consciência de tal orientação pode conduzir a confusão e frustrações nesse processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, o maior propósito do ensino de LE é oferecer uma oportunidade para os estudantes poderem fazer uso de LE em situações reais; o ouvinte normalmente tem um conhecimento prévio do que vai ser dito; há uma intenção na conversa, além de haver pouco entendimento da mensagem, a conversa finalmente é associada com incentivos visuais, quer dizer, o ouvinte presta atenção à mensagem e respostas a intervalos com o discurso, e o locutor normalmente dirige fala de seu ouvinte.

Pensando na afirmação acima, o educador deve ter em mente que, ele está em constante “competição” com a televisão, o computador, o bar, os amigos, etc. O que é um forte motivo para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

No entanto, o que irá possibilitar uma abordagem do discurso em sua totalidade e garantir a compreensão e expressão do aluno na LE são as seguintes práticas: listening, speaking, reading e writing.

Aulas dinâmicas melhoram aprendizagem? Sim... De acordo com uma notícia publicada pela Revista Nova Escola (edição Novembro/2000), quando o tema é nível de aprendizagem, palestras, aulas expositivas estão na lanterninha dos métodos educacionais. Através de uma pesquisa realizada em pelo NTL Institute for Applied Behavioral Science, especializado em comportamento humano, pode-se comprovar que pessoas aprendem melhor através de atividades lúdicas exercícios práticos, e dinâmicas em grupo. O uso de métodos audiovisuais chega a ser quatro vezes mais eficiente do que as palestras. Discussões em grupo são dez vezes mais eficientes.

Os índices referem-se à quantidade de informações retidas em relação ao conteúdo abordado. “Aprendemos mais quando somos levados a refletir e a estabelecer relações”, diz o professor Sérgio Leite, do Departamento de Psicologia.

Figura 1 – Pirâmide referente ao tema nível de aprendizagem, realizada pelo NTL Institute for Applied Behavioral Science



Desse modo, as diretrizes trazem uma visão do papel de educação em Língua Inglesa acoplada a princípios que avigoram sua função educacional. Recupera-se assim, o apoio da Língua Inglesa no desenvolvimento dos indivíduos, necessitará conduzir decisões sobre os currículos e seus conteúdos mínimos, a serem deliberados localmente.

Indubitavelmente, o professor precisa contemplar a diversidade cultural das comunidades com as quais interage, desenvolvendo em si e em seus alunos autonomia para a aprendizagem, autonomia para buscar alternativas diante das contingências da prática, para tomar decisões sobre que conteúdos ensinar, quais procedimentos metodológicos adotar, como avaliar seus alunos. Esta autonomia, entretanto, não pode ser tomada em sentido individualista, mas necessita ser exercida em coletividade, num processo constante de negociação, de experimentação consciente e reflexiva sobre possibilidades da prática pedagógica decididas em conjunto na própria escola.

O professor está hoje sendo levado a parar e entender que não é mais a única fonte legítima de conhecimento para seu aluno. Talvez este seja mais hábil e mais rápido para ir à Internet buscar um monte de informações! Mas enquanto isso acontece fortalece-se o papel que o professor sempre teve de ajudar o aluno a dar sentido às informações, avaliando, criticando, compreendendo, julgando a pertinência e aplicando-as na vida prática.

Apesar de todo o peso das exigências específicas no âmbito do trabalho, a questão das informações no mundo contemporâneo talvez seja, do ponto de vista educacional, a mais importante. São indispensáveis a constituição de sentidos, a negociação de sentidos na sala de aula e a possibilidade de gerar, nesta sala de aula e na escola, uma certa inteligência coletiva que negocie sentidos. Não se trata só de saber inglês; trata-se de saber para que serve e qual é o papel dele no mundo de hoje.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O entendimento de si mesmo enquanto pessoa que constrói significados a partir das formações discursivas com que se depara é significativamente ampliado quando se conhece mais de uma língua. O domínio completo desta Língua Estrangeira, que requer o desenvolvimento das habilidades de audição, fala escrita e leitura, é um processo demorado, porém que deve ser levado a sério e percebido como fundamental na vida escolar do aprendiz.

Reconhecemos que para responder a esses desafios devem ser almeçadas mudanças que exigem profissionais bem preparados, mais conscientes e críticos em relação ao próprio trabalho. A aprendizagem de línguas estrangeiras deve conceber-se de uma forma articulada, em termos

dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importâncias às questões culturais.

Ademais, deve ser levado em conta que, ao conhecer outra (s) cultura (s), outra (s) forma (s) de encarar a realidade, os aprendizes passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ter melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

A ideia de que a pesquisa/reflexão que o educando adquire no decorrer de sua prática, liberta-o da confiança “cega” em conhecimentos pré-estabelecidos e leva-o a ordens mais elevadas de pensamento: o pensamento crítico. Acredito que o verdadeiro educador é aquele que se encaixa com o este versículo da Bíblia: “O sábio não corre atrás do tempo nem se deixa arrastar pelo ritmo do relógio.” (Jô: 10-10).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: MEC, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, Pontes, 1990.

MOITA LOPES, M. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992. Temas da Educação n. 1.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Hermes e bonecas russas**: um estudo colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

UR, P. **A course in language teaching**: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

# ROUSSEAU, A BUSCA DE UM PRINCÍPIO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A CIDADANIA

Carlos Weinman<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo discute sobre a importância da relação educação e política para o pensamento de Jean Jaques Rousseau. O principal objetivo destacado no trabalho é mostrar que a relação entre a educação humana e as questões políticas estão vinculadas ao conceito de natureza. Além disso, a leitura feita por Rousseau de sua época denuncia uma sociedade que ele chama de corrupta, cuja principal característica é o afastamento do homem da sua verdadeira natureza, evidenciado uma sociedade impulsionada por interesses egoístas. Para buscar uma alternativa, faz-se necessário a constituição de uma sociedade determinada pela Vontade Geral, cuja viabilidade dependerá da formação de um indivíduo que seja capaz de pensar e agir como parte integrante de um todo e que seja impulsionado pelo bem comum. Para tanto, a educação tem, na perspectiva rousseuniana, um papel indispensável.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Sociedade. Homem. Natureza.

## 1 INTRODUÇÃO

A pertinência da leitura das obras de Jean Jaques Rousseau é ressaltada hodiernamente diante das discussões sobre a democracia, sua possibilidade, seus limites. Embora essa afirmação possa causar estranheza diante do fato de tratarmos de um crítico da democracia representativa, vemos um filósofo que pode contribuir muito para a reflexão política e, principalmente, sobre a busca incessante da humanidade, ao menos como princípio, sobre a possibilidade de uma forma de governo que satisfaça os anseios sociais. Todavia, o problema aparece justamente nessa relação indivíduo e sociedade, pois a relação aparentemente harmoniosa entre os sujeitos sociais pode ser resultante de uma simples junção de interesses individuais, o que sugere a inviabilidade da construção social capaz de dar conta de um sistema político que ultrapasse as necessidades individuais e venha sublimar as necessidades públicas. É nesse contexto que aparece, na obra rousseuniana, a importância da educação como um meio de formação indispensável para constituição social.

As discussões sobre os princípios educacionais, sobre as metas almejadas para a formação dos indivíduos, sobre os melhores procedimentos para a formação dos indivíduos não podem

---

<sup>1</sup> Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste.

ser percebida, na perspectiva de Rousseau, separadamente das questões políticas. Nas suas obras encontramos uma ligação mais ou menos sistemática entre a política e a educação. Essa afirmação é evidenciada diante do fato de que as discussões apresentadas no *Segundo Discurso Sobre a Origem Da Desigualdade social* e no *Contrato Social* são de grande relevância para a discussão do *Emílio ou Da Educação*, que é reconhecida como uma obra cuja temática está voltada para educação, constituindo uma espécie de tratado de educação, mas que deve ser visualizada como uma obra política, por perceber na educação a forma indispensável para pensar os problemas sociais e políticos. Aliás, o próprio Rousseau afirma que antes de formar um cidadão devemos ter a preocupação com a formação humana, com o sujeito (ROUSSEAU, 1999, p. 12).

## 2 A LEITURA DA SOCIEDADE FEITA POR ROUSSEAU

A leitura do contexto histórico feita por Rousseau é indispensável para o entendimento e discussão de sua filosofia. O filósofo faz uma análise do homem e da sociedade do seu tempo para desenvolver suas principais concepções filosóficas. Todavia, embora a análise rousseauiana remonta o século XVIII, as considerações presentes no *Segundo Discurso Sobre a Desigualdade humana*, no *Contrato Social* e no *Emílio ou Da Educação* são pertinentes para a discussão contemporânea. A simetria, mesmo com suas limitações, da relação existente entre dois contextos históricos distintos decorre do fato da abordagem visualizar temas que são pertinentes em ambos os casos. Ademais, é importante destacar que a discussão permeia como assevera Rousseau (1992, p. 16), a condição humana. Quando temos esse debate encontramos discussões e temáticas que são comuns entre vários contextos históricos, como, por exemplo, os problemas sociais e políticos, a relação sujeito e sociedade, os problemas existenciais, a questão da legitimidade do poder político.

No *Discurso Sobre a Origem Das Desigualdades Entre os Homens*, encontramos algumas temáticas que detêm uma grande atualidade para o nosso contexto histórico, entre elas, o problema da desigualdade social. Ao abordar esse assunto, Rousseau tem a necessidade de debater e analisar alguns quesitos como os diferentes papéis sociais, as diferenças sociais, a construção do indivíduo moderno, a noção do homem como um ser que está constantemente em competição com o seu semelhante, a noção de representação política e a questão se a educação poderá ou não desenvolver um papel de transformação social.

O contexto histórico de Rousseau é marcado pela euforia resultante das descobertas científicas, pelo entusiasmo quanto os “poderes” da razão, pois estamos no contexto do iluminismo. Neste cenário haviam os chamados *Enciclopedistas*, que representavam um conjunto de filósofos que acreditavam na possibilidade de reunir um conjunto variado de saberes. O próprio Rousseau

chegou a contribuir com os *Enciclopedistas*, o que foi rompido com o seu desentendimento com Diderot.

## 2.1 ROUSSEAU UM CRÍTICO DO SEU TEMPO

Rousseau, tomando um partido oposto aos seus contemporâneos, questionou as bases racionalistas e iluministas, apresentando muitas teses contrárias ao movimento. Ele lançou a desconfiança de que justamente o grande desenvolvimento humano resultou na intensificação das maiores misérias humanas e na diferenciação econômica social.

No campo político, essas afirmações resultaram em grandes polêmicas, pois muitos intelectuais apresentavam ou buscavam apresentar soluções esquematizadas para as resoluções dos conflitos sociais, pautados no conceito de uma racionalidade soberana. Ao contrário disso, o filósofo genebrino apresentou como uma das grandes causas dos problemas sociais a constituição dessa racionalidade.

O conceito de racionalidade é apresentado paralelamente com o desenvolvimento de muitas necessidades. Haja vista que, no pensamento de Rousseau, o desenvolvimento racional é percebido com o desenvolvimento e intensificação da indústria e do comércio. Visto que o termo racional é correspondente à racionalização como organização, como vinculação entre utilidade e eficácia, como determinação do que é importante ou não, ou melhor, o termo racional é configurado como a relação entre meios e fins. Assim, a racionalidade percebida e criticada pelo filósofo é o conceito de razão utilitarista.

Rousseau critica o conceito de desenvolvimento apresentado por seus contemporâneos. Para ele, foi em decorrência do que era considerado como esclarecimento racional, que os seres humanos passaram a agregar, para as suas vidas, um conjunto enorme de necessidades, constituindo uma espécie de escravidão.

A partir disso o homem perde sua condição humana natural livre para ganhar uma condição humana social. Por conseguinte, isso tem um preço, o homem passa a ter na sua constituição voluntária um conjunto de necessidades que excede as possibilidades de sua realização. Diante disso, o ser humano concentrará todas as suas forças pela realização de seus desejos, ou melhor, o homem ficará submetido pela busca incessante de suas necessidades. Tais necessidades não serão realizadas por completo, dado o fato de que nunca terminam, pois sempre temos o aparecimento de novos desejos. Assim, o homem passa a viver em busca de seus desejos que cessam apenas com a morte, o que caracteriza uma espécie de escravidão. Conforme Rousseau (1992, p. 62):

Em que consiste a sabedoria humana ou o caminho da felicidade verdadeira? Não consiste precisamente em diminuir nossos desejos, pois se se encontrassem abaixo de nossas forças, parte de nossas faculdades permaneceria ociosa e não gozaríamos de todo o nosso ser. Nem consiste tampouco em ampliar nossas faculdades, pois, se estas se ampliassem nas mesmas proporções, mais miseráveis ainda seríamos. Ela consiste, certo, em diminuir o excesso dos desejos sobre as faculdades e a pôr em perfeita igualdade o poder e a vontade.

A leitura que Rousseau faz de sua sociedade sugere que os homens possuem como característica a insatisfação. Dado que os desenvolvimentos da racionalidade e de novas tecnologias agregam novas necessidades que nem sempre os indivíduos têm a possibilidade de satisfazê-las ou, ainda, muitas necessidades não são, de fato, tão importantes quanto passam ser consideradas pelos sujeitos sociais. Essa condição sugere que não basta para o ser humano o desenvolvimento intelectual e tecnológico para melhorar a sua condição humana. Aliás, faz-se necessário repensar os princípios para a formação e para a educação que possam dar, realmente, condições para preparar os indivíduos e possibilite uma condição de realização.

O indivíduo que vive submetido sobre o império das paixões é um escravo. Além disso, é um ser que tende ser uma espécie de tirano. Dado que vive em função das suas sensações, não tem tempo para reconhecer e encontrar o sentimento de compaixão. Essa obsessão pela satisfação de seus desejos é constituída nos indivíduos, conforme Rousseau, desde a infância. Aqui a aparece a grande importância da educação. Dado que ele poderá ou não possibilitar o equilíbrio entre desejo e capacidades. Visto que

Se essas ideais de domínio e tirania as tornam desgraçadas desde a infância, que ocorrerá quando crescerem e que suas relações com os outros homens começarem a estender-se e multiplicar-se? Acostumados a verem tudo dobrar-se diante de sua vontade, que surpresa não terão ao entrarem na sociedade e sentirem que tudo lhes resiste, e se acharem esmagadas pelo peso de um universo que pensam movimentar à vontade. (ROUSSEAU, 1992, p. 72).

O modelo de sociedade está ligado com o modelo de formação dos indivíduos. Rousseau não restringe a educação a instituições de ensino. Aliás, ele é um crítico sobre estabelecimentos escolares do seu tempo. A educação é percebida em um todo. Ela é responsável pela constituição dos indivíduos e começa desde o nascimento, pois se os pais deixarem seus filhos satisfazerem todas as suas vontades, possibilitaram a constituição de indivíduos egoístas, com tendências ao domínio. Em contrapartida, as crianças estarão sempre subordinadas aos desejos, ou melhor, serão tirânicas e escravas ao mesmo tempo.

## 2.2 RAZÃO, DESEJO, FELICIDADE E A IDEIA DE PROPRIEDADE

O contexto em que Rousseau apresentou suas reflexões sobre a relação entre desejo, vontade, prazer e felicidade não apresentava, como na atualidade, a formação de um aparato tão sofisticado que tem como função despertar e supervalorizar o desejo formando necessidades que nem sempre constituem em necessidades indispensáveis. Contudo, a sua discussão torna-se pertinente na medida que ele percebeu na formação do sujeito moderno os problemas que enfrentamos hodiernamente e que são intensificados na medida em todos os seres humanos buscam pelo seu bem-estar, o que costumamos chamar de felicidade. Todavia, essa busca não é facilitada dado que:

Não sabemos o que seja felicidade ou desgraça absolutas. Tudo se mistura nesta vida; nela não se aprecia nenhum sentimento puro, não se fica dois momentos no mesmo estado. As afeições de nossas almas bem como as modificações de nossos corpos são comuns a todos, mas em diferentes medidas. O mais feliz é aquele que sofre menos penas; o mais miserável o que sente menos prazeres. Sempre mais sofrimentos do gozos: eis a diferença comum a todos. A felicidade do homem nesta terra não passa portanto de um estado negativo; deve-se medi-la pela menor quantidades de males que ele sofre.

Todo sentimento de pena é inseparável do desejo de dela se libertar; toda idéia de prazer é insuperável do desejo de gozá-lo; todo desejo supõe privação e todas as privações são penosas. Está, portanto, na desproporção entre nossos desejos e nossas faculdades aquilo em que consiste nossa miséria. Um ser sensível, cujas faculdades iguallassem os desejos, seria um ser absolutamente feliz. (ROUSSEAU, 1992, p. 62).

Os seres humanos buscam pela felicidade e realização. O problema levantado por Rousseau não tenciona ao menosprezo pelos avanços tecnológicos. Mas, demonstra as consequências nocivas para a humanidade, pois os seres humanos passam acumular um número elevadíssimos de necessidades que ultrapassa suas possibilidades de realização.

Temos a partir dessa leitura a constituição de um sujeito depende que busca realizar sua felicidade. Para tanto, a sua racionalidade desenvolveu uma ideia que é muito prejudicial a si, ou seja, a ideia da propriedade privada. Esse conceito introduz, além da competição, uma ilusão sobre a realização humana, pois concentramos a crença da felicidade. Como afirma Rousseau (1992, p. 64):

As grandes necessidades, dizia Favorin, nascem dos grandes bens; e muitas vezes o melhor meio de dar a si mesmo as coisas de que se carece é se desembaraçar das que a tente tem. É à força de trabalha para aumentar a nossa felicidade que a transformamos em miséria. Todo homem que só quisesse viver, viveria feliz; consequentemente seria bom, pois que vantagem teria em ser mau?

O homem busca a sua realização através do trabalho não como um fim em si, mas apenas como um meio para satisfazer um conjunto de necessidades supérfluas e indispensáveis. Dessa

forma, ao buscar pela sua realização os indivíduos acabam tornando-se, contrariamente, escravos pelo trabalho e pelas necessidades. A ideia de posse está intimamente ligada com essa relação. Dado que o homem trabalha para apropriar-se dos bens que julga satisfazer o seu espírito. Entrementes, os indivíduos não conseguem todos os bens almejados e aqueles que conquistam tornam-se obsoletos no momento da aquisição. Assim, o homem ao buscar pela sua realização ou por sua felicidade acaba, pelos meios escolhidos, por perdê-la (ROUSEAU, 1992, p. 64).

Na perspectiva de relatar os desencontros da humanidade para a sua realização, a investigação de Rousseau leva a discussão sobre a origem da desigualdade social, o que o leva a discorrer sobre a ideia de posse, a qual não é pensada como algo natural, mas sim, fruto da convenção humana. Nesse sentido, no *Segundo Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Social*, são apresentadas duas espécies de desigualdades, ou melhor, a desigualdade natural e a desigualdade convencional.

Segundo o filósofo genebrino, a desigualdade natural não constitui em uma diferenciação tão significativa, pois está reduzida às diferentes capacidades naturais dos indivíduos, como força, astúcia e outras. Do contrário, a desigualdade social ou convencional, introduz uma disparidade que leva ao não reconhecimento entre os indivíduos.

A desigualdade social, fruto da convenção, da aceitação dos indivíduos está sustentada sobre a ideia de propriedade. Rousseau não acredita que o conceito de propriedade seja natural, mas é resultante da convenção, que alicerça um modelo de sociedade desigual.

Paralelamente ao conceito de propriedade estão associados os conceitos de domínio e opressão. Desse modo, percebemos que Rousseau segue uma perspectiva contrária a de Locke, por considerar a propriedade não como uma fonte de legitimação suficiente para um Estado de Direito, mas tão somente uma fonte de legitimação de um modelo de sociedade corrompido.

### 2.3 A SOCIEDADE CORROMPIDA: O DISTANCIAMENTO DO HOMEM NATURAL

A *Sociedade corrompida*, outro conceito indispensável na filosofia de Rousseau, somente pode ser compreendida diante da consideração das ideias de propriedade e de domínio, que levam a intensificação da competição entre os indivíduos. Essa é a leitura rousseuniana da relação social do homem moderno, que é, de fato, um ser competitivo, que visa a satisfação individual e que não detém grande preocupação com o seu próximo. Aliás essa é percepção de Rousseau sobre o homem burguês nascente, voltado para o comércio e para a indústria.

Todavia, Rousseau não acredita que o homem é um ser competitivo por natureza, voltado unicamente para a satisfação dos seus desejos. Por esse motivo, O filósofo é levado a discordar de Thomas Hobbes, que afirmava, segundo a leitura de Rousseau (1999, p. 165), que o homem é

naturalmente um ser destemido e voltado para atacar e combater. Visto que essa leitura é do homem constituído e formado na sociedade já corrompida.

A corrupção humana é apresentada na obra rousseuniana como decorrente do distanciamento da verdadeira natureza humana. Rousseau tem uma perspectiva de que o homem tem uma constituição natural boa. Aliás, é indispensável a compreensão do conceito de homem natural, pois ele aparece como um referencial indispensável em toda a argumentação filosófica de Rousseau.

Ao abordar o conceito de homem natural, Rousseau (1999, p. 203) o apresenta como um ser isolado destituído de qualquer vínculo social. Talvez essa apresentação possa gerar estranheza na medida em que temos a afirmação de que o homem é um ser naturalmente bom, mas não considerado sobre as vinculações sociais. Por outro lado, geralmente fazemos juízos de bom ou mau sobre uma conotação moral, o que pressupõe um vínculo social. Entretanto, o filósofo deixa claro que não se trata de uma bondade resultante das considerações morais, mas sim, de uma disposição original (FORTES, 1989, p. 12).

Segundo Rousseau, não existe perversidade original na constituição humana. O termo bondade está relacionado com uma disposição natural dos indivíduos. Desse modo, o homem detém apenas um sentimento ou disposição que é o *amor de si*.

O amor de si é uma paixão ou sentimento que nasce com o homem sem considerar as condições nas quais se envolve, não estabelece comparativos com o seu semelhante, o que não desencadeia os sentimentos de ódio em relação aos seus semelhantes (ROUSSEAU, 1999, p 191). Esse sentimento natural está vinculado apenas ao amor a conservação. Esse sentimento não tem como objeto nada além do indispensável para a sobrevivência do indivíduo.

Entretanto, Rousseau considera que os germes para o surgimento de uma sociedade corrupta já estão presentes de alguma forma na constituição dos indivíduos. Dado que o homem é percebido como um ser complexo que detém uma disposição pela busca por sua conservação, ou seja, ao amor de si, mas, também detém uma capacidade inteligente que estabelece comparações. Essas duas capacidades não detêm o mesmo ponto de realização. Embora ambas estejam presentes no homem. Assim,

O apetite dos sentidos tende ao do corpo e o amor da rodem, ao da alma. Este último amor, desenvolvido e tornando ativo, traz o nome de consciência. Mas a consciência não se desenvolve e não age a não ser com as luzes do homem. É somente por essas luzes que ele chega a conhecer a ordem e é somente quando o conhece que a consciência o leva a amá-la. A consciência é, pois, nula no homem que nada comparou e que não viu suas relações. Neste estado, o homem só conhece a si mesmo; ele não vê seu bem estar oposto nem conforme ao de ninguém; não odeia, nem ama nada; limitado exclusivamente ao instinto físico. (ROUSSEAU apud FORTES, 1989, p. 12-13).

A consciência leva ao estabelecimento de comparações entre os indivíduos. A partir disso é que o homem passa competir com seus semelhantes, passa ter o intento de ser considerado com melhor fama que os demais, ser dotado de glórias, o que é intensificado com o desenvolvimento da ideia de posse. Assim, o homem ultrapassa as necessidades naturais, para intensificar as necessidades artificiais ou criadas.

## 2.4 APARÊNCIA E EXISTÊNCIA

Conforme Rousseau, com o desenvolvimento de novas necessidades, os homens passam considerar, cada vez mais importante, não o ser e si, mas a aparência. Não importa o que realmente sou, mas o meu modo como sou apresentado para a sociedade. Inclusive a educação se perde nesse universo na medida em que estabelece como indispensáveis um conjunto de saberes que não contribui para o desenvolvimento humano e o desenvolvimento de um indivíduo que se aproxime da sua constituição natural, mas, do contrário, intensifica os preconceitos, os julgamentos sobre as aparências. Isso podemos observar quando destacamos mais algumas profissões em detrimento de outras.

A escola constitui em uma instituição pública que reproduz os preconceitos e intensifica a valorização do aparente. Assim, o universo escolar não faz nada mais do que intensificar as disparidades e contradições existentes na sociedade. Diante disso, Rousseau apresenta sua crítica aos colégios de sua época, que segundo ele intensificavam as disparidades sociais, as aparências dos indivíduos. Nas palavras do filósofo:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos. Ora, essas demonstrações sendo comum não iludem ninguém. São cuidados perdidos. (ROUSSEAU, 1992, p. 14).

Segundo Rousseau, tanto as escolas como a sociedade corrupta distanciam o homem da sua condição natural e não conseguem construir um homem para a cidadania. Ao buscar por formar um cidadão menosprezam o homem. Contudo, por não observar essa relação acabam contradizendo o homem do cidadão e, por esse motivo, não conseguem formar nenhum, nem outro, apenas homens e mulheres perdidos na sociedade. Nas palavras do próprio filósofo:

Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia da natureza, não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, hesitando entre suas inclinações e seus deveres, nunca será nem homem nem cidadão; não será bom nem para si nem para outrem. Será

um dos homens de nossos dias, um francês, um inglês, um burguês; não será nada. (ROUSSEAU, 1992, p. 13).

Conforme Rousseau, o homem que vive na sociedade não está habilitado em ser um bom cidadão, pois não detém uma formação capaz de formar uma entidade comum, visto que ele apenas está preso aos seus interesses próprios. Dado que o desenvolvimento da racionalidade introduziu no homem o sentimento do amor próprio. Esse sentimento é caracterizado pelo despertar da necessidade da posse que vai além das necessidades primeiras de conservação, que suprime o desenvolvimento do instinto solidário do homem em comover-se com as situações penosas de seus semelhantes.

## 2.5 A SOCIEDADE CORRUMPIDA E O CONCEITO DE VONTADE GERAL.

Rousseau tem diante de sua análise um problema que, primeiramente, manifesta-se como indissolúvel. Pois, de um lado temos uma sociedade corrupta, com indivíduos igualmente corruptos. A formação social tem como via de regra lições egoístas que privilegiam a competição. Assim, temos contradições de um modelo social que impossibilita a formação, ou uma espécie de retorno ao estado originário do homem, não é possível pensar como um recurso metodológico válido o retorno do homem a sua constituição natural, ou pensarmos ele isoladamente.

Apartir disso faz-se necessário repensar a sociedade e o homem com os materiais já existentes. Dessa forma, Rousseau parte para uma nova discussão em sua obra, buscando por elementos que venham servir para um Estado de Direito que possa amenizar o estágio de contradição das sociedades sustentadas sobre o sentimento perpétuo pela busca de posses. Como afirma Rousseau (2001, p. 9): “O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado. Aquele que ser crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles. Como se deu essa mudança? Ignoro-o. O que pode legitimá-la? Crio poder resolver esta questão.”

Dessa forma, não temos condições de determinar como ocorreram todos os momentos, ou momento exato em que ocorreu a corrupção da humanidade. Contudo, poderemos repensar um modelo de sociedade legítimo, uma espécie de alternativa. Mas, resta a questão sobre os princípios que poderemos considerar para uma sociedade diferente.

Para tanto, deveremos pensar os princípios legitimadores das relações de poder existentes dentro da sociedade. Rousseau desconsidera a força como elemento suficiente para o exercício do poder, mesmo porque não diferenciaria a relação entre súditos e tiranos, o que filósofo busca evitar.

A solução encontrada por Rousseau está na ideia de contrato social. Pois, essa ideia possibilita pensar os sujeitos da sociedade como participantes ativos no processo de dar leis, não

estabelecendo nenhuma sujeição extrema como ocorre na tirania. Dado que cada sujeito deverá ser pensado como autor das leis civis. Essa é uma ideia que deverá servir de princípio para a sociedade. Para isso, os sujeitos sociais devem pensar do seguinte modo:

Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo. Imediatamente, em vez da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantos votos da assembléia, o qual recebe, por esse mesmo ato, sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, assim formada pela união de todas as demais, tomava outrora o nome de *Cidade*, e hoje o de *República ou de corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado* quando passivo, *soberano*, quando ativo e *Potência* quando comparado aos seus semelhantes. (ROUSSEAU, 2001, p. 22, grifo do autor).

Segundo Rousseau, deveremos pensar os indivíduos como parte integrante da sociedade. No entanto, não podemos pensar simplesmente a junção de indivíduos que vivem em um mesmo Estado, mas sim, é necessário pensar cada pessoa como parte integrante e ativa na constituição do que Rousseau chama de *Vontade Geral*.

O conceito de *Vontade Geral* é o alicerce da alternativa proposta por Rousseau. Nesse conceito estaria colocada toda fonte legitimadora do Estado, toda fonte do direito. Entrementes, não poderíamos pensar novamente, que os indivíduos vinculados pelas suas tendências egoístas, dado que a alternativa é apresentada diante da existência de uma sociedade corrupta, não desenvolvessem formas ditatoriais, através de junções de interesses, formando uma ditadura ainda pior, vinculada pela sede de poder?

A partir desse problema Rousseau faz a diferenciação entre *Vontade Geral* e *Vontade de todos* ou *da Maioria*. O Critério para a distinção desse fundamento é que *Vontade Geral* sempre está voltada para o bem comum, ou seja, os indivíduos estariam voltados como pequenas unidades integrantes de uma vontade soberana. Em contrapartida, a *Vontade da Maioria* ou de *todos*, constitui na simples junção de interesses particulares, que não estão vinculados ao bem comum. Segundo Rousseau, para pensarmos uma sociedade legítima, que supere as contradições da sociedade existente, somente poderá ser considerada a vontade Geral. Visto que:

[...] só a vontade geral pode dirigir as forças do Estado em conformidade com o objetivo de sua instituição, que é o bem comum: pois, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o tornou possível. O vínculo social é formado pelo que há de comum nesses diferentes interesses, e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordam, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, é unicamente com base nesse interesse comum que a sociedade deve ser governada. (ROUSSEAU, 2001, p. 33).

Desse modo, Rousseau apresenta a sua solução para a constituição de uma sociedade que supere as contradições existentes no seu interior. Todavia, ainda permanece a questão sobre a viabilidade de uma sociedade diferente que possa superar as contradições e as desigualdades na medida em que os sujeitos são elementos indispensáveis para a formação dessa vontade comum e são, ao mesmo tempo, conseqüentes de um contexto histórico, cuja formação está voltada para a satisfação dos interesses individuais. Aliás, aqui encontramos um dos argumentos contrários a democracia representativa, pois ela não viabiliza os sujeitos pensarem a si mesmos como ativos no processo de elaboração de leis, apenas encontramos um sistema de junção de interesses, uma espécie de ditadura, que fala em nome da maioria, mas não constitui mais do que a junção de alguns interesses que passam ser considerados como *vontade de todos* e nunca uma *vontade geral*.

A partir disso, Rousseau é levado a pensar nos princípios capazes de formar o cidadão. Essa tarefa é assumida pela educação, o que podemos evidenciar na seguinte passagem do Emílio: “um pai, quando engendra e alimenta seus filhos, não faz nisso senão o terço de sua tarefa. Deve homens a sua espécie, deve à sociedade homens sociáveis; deve cidadãos ao Estado.” (ROUSSEAU, 1992, p. 25). Desse modo, para uma modelo de sociedade igualitária, precisamos de um homem diferente, para, então, termos cidadãos. Eis o grande desafio proposto por Rousseau como tarefa da educação.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ganha uma grande destaque na questão política, na obra rousseuniana, devido à ideia do contrato social implicar no conceito de *Vontade Geral* como fonte legitimadora de toda ordem social e, ainda, para formação dessa vontade torna-se necessário que os indivíduos tenham como orientação o bem comum. Isso sugere o comprometimento social de todos com a questão pública. No entanto, a orientação dos sujeitos sociais para a constituição de uma vontade geral apresenta uma complexidade oriunda, não da sua conceituação, mas sim, da possibilidade de realização.

Para visualizarmos essa complexidade é interessante seguirmos a tendência inevitável e muito pertinente de compararmos o modelo proposto por Rousseau com o nosso modelo de democracia representativa. Dado que quando observamos um debate sobre um determinado projeto de lei nem sempre a pertinência para a questão pública é levada em consideração, pois o que geralmente está em jogo é a consonância de interesses e forças existentes nas representações políticas. Desse modo, a forma de governo não consegue superar as contradições existentes dentro da sociedade.

O conceito de *Vontade Geral* somente apresenta viabilidade em um modelo de democracia direta. Visto que todos os sujeitos devem estar preocupados e ocupados com a questão pública. Quando a tarefa de legislar é dada a um representante, na perspectiva rousseuniana, os sujeitos

sociais são transformados em apenas participantes, não atuam como cidadãos. Dessa forma, podemos observar que Rousseau utiliza o conceito de cidadão grego, ou seja, aquele que participa ativamente na decisão, na elaboração das leis. Esse conceito sugere o comprometimento dos indivíduos, pois exige uma participação ativa. O cidadão terá que elaborar leis que determinarão a vida de todos, inclusive a sua.

A democracia direta somente poderá viabilizar a constituição de uma vontade geral se tivermos cidadãos preocupados com o bem público. Contudo, os indivíduos educados em uma sociedade corrompida são motivados pela inclinação do amor próprio, não aprenderam a pensar a não ser em si mesmos. Para superar esse problema, faz-se necessário despertar os sentimentos de solidariedade de compaixão, ou melhor, precisamos resgatar o amor de si, presente na natureza originária dos indivíduos. Esse será o princípio basilar para formação do cidadão apto a pensar no bem comum, a tornar-se parte da unidade da vontade geral. Por esse motivo, no pensamento de Rousseau, o princípio orientador da educação e da cidadania é o resgate do homem natural, dotado unicamente do sentimento do amor de si.

## REFERÊNCIAS

FORTES, L. R. S. **Rousseau**: o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução de: Discours sur l'origine et les fondements de l' inégalité parmi les hommes.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992. Tradução de: Émile ou de l'éducation.

ROUSSEAU, J. J. **O Contrato Social**: princípios do direito político. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fonte, 2001. Tradução de: Du Contrat social: principes Du droit politique.

# **PÔSTERES**



# A PROBLEMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Danieli Covalski<sup>1</sup>  
Jéssica Wolfart<sup>2</sup>  
Cleomara Andrighi<sup>3</sup>  
Samuel Spiegelberg Zuge<sup>4</sup>

## RESUMO

Observa-se que são necessárias a realização de ações de promoção à saúde dos adolescentes nas escolas, com enfoque na sexualidade. Assim, objetiva-se relatar a aplicação do Método da Problematização no ensino-aprendizagem na escola, com o tema educação sexual para adolescentes. Relato de experiência de atividades do curso de graduação em enfermagem, da utilização da metodologia problematizadora, para tratar a temática sexualidade no âmbito escolar, pautada no arco de Manguerez. Conclui-se que a metodologia problematizadora no contexto escolar, tem se mostrado eficaz e possibilita os alunos a problematizarem situações reais e a partir disso mudar sua realidade.

Palavras-chave: Escola. Educação em Saúde. Metodologia Problematizadora. Enfermagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas são as metodologias educacionais, que na atualidade são estudadas, experimentadas e aplicadas ao ensino nas escolas, percebe-se, então, um avanço nas tecnologias educativas. Com o intuito de promover transformações nos indivíduos e sua realidade, o enfermeiro para a educação em saúde, dispõe de várias metodologias educativas, uma delas é a Metodologia da Problematização (DAMASCENO; SAID, 2008).

A aplicação da problematização na educação em saúde possibilita a interação entre os indivíduos, propiciando compartilhar experiências e vivências e também a construção de novos conceitos. Esta metodologia é pautada no Arco de Maguerz, que se desenvolve a partir da: 1) observação da realidade, buscando o problema; 2) identificação dos pontos-chave; 3) a teorização; 4) levantamento de hipóteses para solução; 5) aplicação à realidade, que é destinada a pôr em prática o que foi desenvolvido (BORDENAVE; PEREIRA, 1991).

---

<sup>1</sup> dani\_covalski@hotmail.com

<sup>2</sup> jessica\_mayarawolfart@hotmail.com

<sup>3</sup> andrighicleo@gmail.com

<sup>4</sup> samuelzuce@gmail.com

**Figura 1:** Planejamento do Arco da Problematização de Charles Maguerez.

A adolescência é uma etapa da vida onde ocorrem várias transformações, acontece o amadurecimento, a formação da identidade pessoal e a aquisição da capacidade reprodutora. Por conta disso, são necessárias ações de promoção à saúde dos adolescentes nas escolas, com enfoque na sexualidade. Diante do exposto, objetiva-se relatar a aplicação do Método da Problematização no ensino-aprendizagem na escola, com o tema educação sexual para adolescentes.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Assim, este relato de experiência, parte de uma proposta do curso de Enfermagem da Unoesc, Campus de São Miguel do Oeste, na qual tem trabalhado com a metodologia problematizadora, para tratar a temática sexualidade no âmbito escolar.

A Metodologia da Problematização proposta por Maguerez, aplicada na educação, inicia-se quando estimula o aluno a observar a realidade de modo crítico, possibilitando a ele encontrar o problema e elaborar soluções práticas por si só. Sendo que a ação educativa tem como objetivo desenvolver no indivíduo e no grupo a capacidade de analisar, de forma crítica a sua realidade e de decidir ações conjuntas para resolver problemas e modificar situações.

Assim, a partir da experiência com a utilização da metodologia problematizadora, pode-se observar: a realidade, primeira etapa do Arco de Maguerez, analisada no contexto escolar sobre o tema sexualidade, percebe-se que as dificuldades de relacionamento entre profissional de saúde e educação e aluno, podem interferir na discussão de temas referentes à sexualidade. Sendo os possíveis fatores associados ao problema, a dificuldade na discussão do tema, falta de reflexão sobre a própria sexualidade, crenças, culturas, tabus e ainda o receio que muitos professores sobre o que os pais irão pensar a respeito, além das condições da política educacional do país, estrutura e condições de trabalho e formação qualificada dos educadores.

Dessa forma, elencou-se os pontos-chave percebíveis neste contexto: a educação em saúde relacionada a sexualidade e sua importância, as contribuições dos alunos e educadores para o entendimento, crescimento e desenvolvimento sexual, atividades participativas no trabalho com adolescentes. Em teorização, terceira etapa, nota-se que são amplos os aspectos que podem ser abordados na discussão sobre sexualidade, o que carece um aprofundamento teórico e reflexivo dos professores, para que possam realizar adequadamente a sensibilização dos alunos, além de mudanças nas escolas para valorização da educação sexual e promoção da saúde.

As hipóteses de solução são as possibilidades que se apresentam com base na teorização para resolver o problema e devem ser aplicáveis e viáveis à realidade observada. Nesta, todas as possibilidades de solução devem ser elencadas, a educação continuada dos professores, é um exemplo de possibilidade que pode ser pensada (BORDENAVE; PEREIRA, 1991).

A aplicação à realidade é o momento em que as hipóteses elaboradas anteriormente, serão postas em prática, buscando solucionar o problema inicial. Nesta podem ser realizadas sensibilizações, discussões sobre assuntos que os adolescentes têm interesse, como gravidez, tabus, IST (Infecções Sexualmente Transmissíveis), realização de atividades dinâmicas, desenhos e outras formas de conscientização. É importante lembrar que essa etapa completa o Arco de Maguerez, que nunca se encerra, pois a realidade muda de forma constante e carece novas mudanças.

### **3 CONCLUSÃO**

Assim, conclui-se que a metodologia problematizadora no contexto escolar, tem se mostrado eficaz e possibilita os alunos a problematizarem situações reais e a partir disso mudar sua realidade.

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

DAMASCENO, A. M.; SAID, F. A. O método problematizador no cuidado educativo com mulheres no preparo ao parto. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 173-183, abr./jun. 2008.

# ATIVIDADES INTEGRATIVAS: UMA REFLEXÃO SOBRE SEUS IMPACTOS

Daniel Nunes<sup>1</sup>Dara Claudia de Oliveira Ferrasso<sup>2</sup>Clenio Lago<sup>3</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo, verificar o impacto das atividades integrativas, do curso de Educação Física da Unoesc/SMO, para a formação profissional de acadêmicos, egressos e professores do curso. Participaram 05 professores, 25 acadêmicos e 10 egressos. Para realizar a pesquisa, utilizou-se de entrevistas estruturadas, as quais buscavam questionar sobre os impactos exercidos pelas atividades propostas e sua utilização no ambiente escolar. Assim, percebeu-se que as atividades integrativas estão a um passo para a interdisciplinaridade e que têm contribuído significativamente, além de proporcionar momentos de experiência e diálogo, despertando a sensibilidade para questionar o modelo atual fragmentado da educação.

Palavras-chave: Diálogo. Interdisciplinaridade. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo consciência que o processo de formação de professores sofre em meio à fragmentação, disciplinarização dos conhecimentos, na maioria das vezes limitando-se à multidisciplinaridade, emerge a necessidade de atitudes e práticas didático-pedagógicas capazes de ultrapassar tais desafios, para que este círculo vicioso possa ser transformado em círculo virtuoso. A integração de disciplinas está contida na interdisciplinaridade e tem sua utilização como uma forma de desenvolver e trabalhar a integração e interação de diferentes conteúdos de uma determinada disciplina, ou até mesmo integrar disciplinas diferentes, mas que de alguma forma se encontram estudando determinado objeto (CARLOS, 2007).

Nesse sentido, com o objetivo de superar as barreiras impostas pela atual crise educacional, algumas atitudes e propostas de atividades para a formação superior, foram postas em práticas, essas, denominadas “Atividades Integrativas” no Curso de Educação Física/Licenciatura – Unoesc/SMO.

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; danielns2007@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; ferrasso.dara@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; clenio.lago@unoesc.edu.br

## 2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aos acadêmicos, um dos questionamentos, foi se os mesmos consideravam relevante a realização das atividades integrativas, obtendo unanimidade em resposta positiva, pois ressaltaram que estas agregam no processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo os conhecimentos e compartilhando experiências.

Também buscou-se saber, se as atividades integrativas propostas, interferiram/interferem no aprendizado e formação dos mesmos, na qual os acadêmicos responderam acreditar que as atividades contribuem de forma positiva no decorrer do processo de ensino. Ainda, questionou-se aos acadêmicos, se eles acreditavam que as atividades integrativas, poderiam contribuir para a construção de atividades interdisciplinares no ambiente escolar. Os mesmos, afirmaram perceber as atividades como uma possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, no ambiente escolar.

Em relação aos egressos, questionou-se como eles avaliavam as atividades integrativas que haviam sido desenvolvidas durante sua formação, obtendo dos mesmos, que as experiências trocadas entre as turmas era muito positiva, contribuindo para a entrada no ambiente escolar. Questionou-se também, se eles achavam importante a realização dessas atividades durante a graduação, bem como se estas eram passíveis de serem utilizadas no ambiente escolar. Os participantes ressaltaram ser de extrema importância a utilização dessas atividades, uma vez que o cotidiano escolar é disciplinar. A partir das experiências adquiridas, os mesmos puderam desenvolver atividades integrativas e interdisciplinares na escola, auxiliando para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e desenvolvendo o hábito do diálogo.

Aos professores, participantes e organizadores das atividades integrativas do Curso de Educação Física, da UNOESC/SMO, também foram feitos questionamento. Perguntou-se qual a perspectiva deles, do impacto que as atividades integrativas exerciam sobre seus alunos. Em suas respostas, estes expressaram que as atividades tem contribuição importante na formação, sendo através delas que se torna possível ampliar o campo do conhecimento e aprendizado. Afirmaram que as atividades integrativas são o caminho para a aproximação dos diversos conteúdos e disciplinas durante o curso.

Perguntou-se aos professores, se os objetivos propostos, para as atividades que estavam sendo desenvolvidas, foram alcançados, na qual os mesmo ressaltaram que todo o processo envolve objetivos bem definidos, como estratégias diversificadas e comprometidas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, entendendo também, que essas são um passo para uma atividade interdisciplinar. Neste sentido, a interdisciplinaridade é uma necessidade e uma consequência da

própria natureza do processo de projetar e da crescente necessidade de integração disciplinar, que se vai construindo à luz dos objetivos de um ensino menos fragmentado. É nesta base de experiência de ensino que é considerado essencial romper as fronteiras entre as disciplinas (FREIRE, 2011).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, percebeu-se que as atividades integrativas estão a um passo para a interdisciplinaridade e que têm contribuído de forma significativa na vida diária dos acadêmicos, egressos e professores, proporcionando momentos de experiência e diálogo, despertando a sensibilidade para questionar o modelo atual fragmentado da educação. Dessa forma, se faz importante seguir com o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo curso de Educação Física, a fim de romper as barreiras impostas pela fragmentação do conhecimento.

### REFERÊNCIAS

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no ensino médio**: desafios e potencialidades. 2007. 172 p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências – Instituto de Física, Instituto de Química)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

FREIRE, M. **Para uma diferente aproximação ao ensino do projeto de arquitetura paisagista**. 2011. Tese (Doutorado)–Universidade de Évora, Évora, 2011.

## BINGO DAS LETRAS – CONHECENDO NOSSOS NOMES

Eduarda Deitos<sup>1</sup>  
Marilei Teresinha Dal'Vesco<sup>2</sup>  
Ivania Fátima Costacurta<sup>3</sup>

### RESUMO

A escrita do nome é uma importante conquista para a criança pois proporciona a percepção de si como um ser social. Nesse sentido desenvolveu-se um jogo com as crianças que estão em processo de alfabetização, usando seus nomes com o objetivo de reconhecer as letras e permitir a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essa atividade proporciona ao educador acesso a um instrumento de avaliação para as hipóteses de escrita das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Jogo. Crianças.

### 1 INTRODUÇÃO

A construção da escrita do nome constitui-se para o ser humano uma necessidade básica. No processo de alfabetização é preciso que a criança tenha diferentes experiências de leitura e escrita relacionadas com o seu nome. Diante disto, torna-se necessário criar condições para que os alunos compreendam a leitura e seus significados, através da escrita do nome. Com isso foi desenvolvido o jogo do bingo que promove a identificação das letras do alfabeto através dos nomes dos alunos da turma, proporcionando ao educador o acesso a um instrumento de avaliação que irá detectar o conhecimento prévio que o aluno possui.

### 2 DESENVOLVIMENTO

Por meio da escrita do nome de cada criança pode-se direcionar a ação pedagógica alfabetizadora que leva o aluno a desenvolver capacidades, habilidades e competências. Segundo Cortez e Tonello (2001, p. 10) “a escrita do nome próprio é uma importante conquista para a criança que está em processo de alfabetização.” Com esse propósito, desenvolveu-se o jogo do bingo com as letras do alfabeto. Junto com essas letras, cada aluno recebeu uma ficha com seu

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia; Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [duda.eduardadeitos@gmail.com](mailto:duda.eduardadeitos@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Arte e História da Cultura; Coordenadora do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [marilei.dalvesco@unoesc.edu.br](mailto:marilei.dalvesco@unoesc.edu.br)

<sup>3</sup> Pós-Graduada em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica; Supervisora do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; [ivaniafcostacurta@yahoo.com.br](mailto:ivaniafcostacurta@yahoo.com.br)

nome de mais três colegas. Durante a atividade, era retirado uma letra e os alunos identificavam-na colocando uma semente em cima da ficha que. Para facilitar a identificação, conforme a letra do alfabeto retirada, íamos escrevendo-a no quadro. Além disso, segundo Morais (2012) puderam compreender que “a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada e que as letras têm formatos fixos e pequenas.”

### 3 CONCLUSÃO

Os alunos realizaram a atividade com alegria, pois se tornou algo lúdico e divertido. Eles conseguiram identificar algumas letras que não conheciam, percebendo que uma letra pode repetir várias vezes dentro da mesma palavra. Além de reconhecer as letras do próprio nome, conheceram como se escreve o nome de outros colegas, analisando a diferença de cada um dos nomes. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas.” (BRASIL, 1998, p. 147). Com a atividade do bingo, criou-se condições para que os alunos compreendessem a leitura e seus significados, através da escrita do nome. Foi possibilitada também, a integração da turma, através de atividade coletiva e lúdica, promovendo a socialização entre os mesmos, a atividade será repetida várias vezes, pois possibilita através do lúdico a identificação das letras.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORTEZ, C.; TONELLO, M. Escrita do nome próprio, um passaporte para o mundo alfabético-sequência de atividades a partir da lista de nomes da sala. **Revista Avisa Lá**, São Paulo, jul. 2001.

MORAIS, A. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

Fonte de financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

# CARACOL MATEMÁTICO

Indianara Teodósio<sup>1</sup>  
Ivania Fátima Costacurta<sup>2</sup>

## RESUMO

O ensino da Matemática é fundamental pois precisamos dele todos os dias, seja para interpretar gráficos, dinheiro, saber dar troco, raciocinar números. Nesse sentido, desenvolveu-se um jogo com as crianças que estão aprendendo as quatro operações matemáticas. Através do jogo podemos estimular a aprendizagem da Matemática através de recursos pedagógicos que despertem no aluno o interesse e o gosto pelo estudo da disciplina de Matemática, alterando a rotina da turma com atividades diversificadas, visando aumentar a motivação, concentração e aprendizagem dos conteúdos da disciplina.

Palavras-chave: Jogo. Crianças. Matemática. Curiosidade.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar sua vida escolar, a criança inicia o processo de alfabetização, não só em sua língua materna como também na linguagem Matemática, construindo o seu conhecimento segundo as diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo; um bom ensino nesse nível é fundamental. A utilização de técnicas lúdicas: jogos, brinquedos e brincadeiras direcionadas pedagogicamente em sala de aula podem estimular os alunos na construção do pensamento lógico-matemático de forma significativa e a convivência social, pois o aluno, ao atuar em equipe, supera, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que, desde o início da vida escolar, muitos alunos apresentam um temor em relação à matemática, tal situação acaba por influenciá-los negativamente, tornando a aprendizagem desta disciplina um processo cercado de complicações, porém, o fator determinante das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à matemática pode ser a ausência de uma relação mais próxima entre tal disciplina e o dia a dia.

Segundo Moura (2006):

---

<sup>1</sup> indianara\_teodosio@hotmail.com

<sup>2</sup> E.M.E.I.E.F. Juscelino Kubitschek de Oliveira; ivaniafcostacurta@yahoo.com.br

Diante das dificuldades enfrentadas no ensino da matemática, os professores buscam, gradativamente, priorizar não a reprodução, mas sim a construção dos conhecimentos, sendo que, para tanto, devem ser trabalhadas atividades que despertem o interesse e a motivação dos alunos, permitindo uma interação entre professor, aluno e saber matemático e possibilitando a busca de significações dos conceitos a serem construídos. Dentre tais atividades, destacam-se O jogo funciona da seguinte maneira: os jogos matemáticos, que têm valores educacionais intrínsecos, assim, acredita-se que a utilização deste recurso em sala de aula é uma excelente alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos de atuarem como sujeitos na construção de seus conhecimentos.

Sabemos que os jogos despertam interesse e curiosidade nas crianças, por este motivo, alterando a rotina da turma com atividades diversificadas, visando aumentar a motivação, concentração e aprendizagem dos alunos, resolvi aplicar o jogo “caracol matemático”. Para iniciar a partida, cada jogador na sua vez joga o dado e marca a sua casa com o pino, de acordo com os pontos obtidos no dado. Após marcar a casa com o pino, observa-se se o pino caiu na casa laranja, na casa azul, ou na casa amarela. Se cair na casa azul, o aluno deverá realizar um cálculo de divisão. Se cair na casa laranja, o aluno deverá realizar um cálculo de multiplicação. E se cair na casa amarela, o aluno poderá passar a vez, andar ou voltar casas, de acordo com o que diz nas casas amarelas do tabuleiro.

### 3 CONCLUSÃO

O jogo além de ser prazeroso e desafiador, tornou-se um processo que exigiu atenção e concentração, estimulando as capacidades cognitivas dos alunos. Os educandos participantes no final expressaram-se dizendo: “gostei muito”, “foi legal”, “quando podemos jogar de novo?”. As crianças demonstraram interesse e curiosidade no decorrer do desenvolvimento do jogo. A participação dos educandos foi significativa, pois os mesmos participaram ativamente da atividade desenvolvida. Segundo Agranionih (2002): “Os educadores deveriam utilizar mais jogos matemáticos durante as aulas, pois estes tornam o aprendizado mais dinâmico, o conteúdo mais atrativo e permitem uma interação maior entre os colegas.”

### REFERÊNCIAS

AGRANIONI, N. T.; SMANIOTTO, M. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

MOURA, M. O. de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 73-87.

Fonte de financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

# JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO NAS AULAS DE REFORÇO

Fabiane Carla Carboni<sup>1</sup>  
Rosemari de Almeida Rosa<sup>2</sup>

## RESUMO

Considerando que o indivíduo precisa apropriar-se da escrita e da leitura para inserir-se na sociedade e considerando as particularidades no processo de ensino aprendizagem de cada aluno, as aulas de reforço são de suma importância para que as crianças que tem dificuldades e não conseguem acompanhar o desenvolvimento em sala de aula, recebam uma atenção mais focada em suas individualidades. Esse trabalho é realizado duas manhãs por semana (contraturno) e tem como recurso didático os jogos educativos, os quais possibilitam de maneira lúdica, a recuperação de conteúdos não aprendidos. Percebe-se resultados bastante produtivos e o progresso em sala de aula, sendo que buscamos atender as maiores dificuldades, nos possibilitando alterações na condução das práticas educativas.

Palavras-chave: Jogos. Educando. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o cidadão que domina a leitura e a escrita tem melhores oportunidades de inserção social e consegue viver mais dignamente. O objetivo do presente trabalho é constatar as dificuldades presentes no processo de aprendizagem dos alunos que não conseguem acompanhar as aulas e amenizá-las através de atividades diferenciadas que os envolvam de forma participativa, considerando que as crianças são capazes e o que as diferem é o ritmo diferenciado na aprendizagem de cada uma. Ao trabalharmos com alunos do reforço, percebemos a importância de o professor disponibilizar ao educando uma atividade da qual que consiga fazer, de acordo com sua fase de desenvolvimento na aprendizagem.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Utilizamos jogos como recurso didático no processo ensino-aprendizagem nas aulas de reforço, os quais possibilitam a recuperação de conteúdos no caso de alunos que não conseguem aprender por variados motivos e necessitam de um acompanhamento diferenciado. Como algumas crianças estão em fase de alfabetização e precisam de auxílio especial pelo fato de não acompanharem

---

<sup>1</sup> fabianicarboni@gmail.com

<sup>2</sup> rose7sno@hotmail.com

o andamento das aulas, o reforço possibilita uma maior atenção a estes. Duas manhãs por semana trabalhamos em contra turno, organizando atividades de alfabetização como: dominó, bingo de listas de palavras, entre outros. Os jogos foram trabalhados em grupo, agregando novos conhecimentos a partir das interações entre eles, além de ser uma aprendizagem lúdica e prazerosa, em que as crianças reforçam suas práticas de leitura e escrita. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, lei n.º 9.394 de 20/12/1996 – título II, art. 3º, que apresentam, entre outros, os princípios de “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e [...] IX - garantia de padrão de qualidade;” educação escolar pública de qualidade deverá ser garantida pelo Poder Público, mediante as ações governamentais do Estado e Municípios a fim de que sejam efetivados os incisos educacionais nela previstos. A fim de concretizar tal dispositivo, o Governo Federal apresenta sobre esta mesma Lei, em seu capítulo II, Art. 24, inciso V, que, mediante ao fracasso escolar do aluno, haverá “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” e “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar.” (BRASIL, 1996). A partir do exposto na LDB, o reforço escolar é efetivado mediante a execução de ações dos projetos desenvolvidos pela Unidade Escolar, que possibilitam a recuperação de conteúdos, no caso dos alunos que não conseguem por diferentes motivos e precisam de um acompanhamento diferenciado. Para Hanff et al. (2003), uma das primeiras medidas adotadas buscando o reforço e recuperação de conteúdos foram as classes de Aceleração, que surgiram do desenvolvimento de propostas pedagógicas designadas ao atendimento aos alunos com determinadas dificuldades, objetivando em primeiro lugar a assimilação e a aprendizagem efetiva. Segundo o exposto:

A aceleração é um projeto que se propõe recuperar os alunos considerados “incapazes” de acompanhar o ensino. Na condição de fracassado na sua formação e de marginalizado, assim reconhecido pelo sistema de educação oficial, o aluno é incluído nas classes de aceleração para complementação do ensino, na expectativa de ter a certificação mais rápida. (HANFF et al., 2003, p. 1).

A partir dessa perspectiva entende-se, que as turmas de aceleração, assim como as aulas de reforço propiciaram maior visibilidade aos problemas de aprendizagem, amenizando alguns dos principais deles que se encontram na leitura e escrita.

### **3 CONCLUSÃO**

Percebemos que, com as aulas de reforço, por meio das atividades de alfabetização, as crianças vêm avançando significativamente no aprendizado quanto a leitura e a escrita. No princípio

tinham o conhecimento do alfabeto, porém, não conseguiam fazer junção de sílabas, e hoje já conseguem formar palavras. As crianças demonstram bastante interesse quanto aos jogos educativos de alfabetização e se envolvem nas atividades, o que nos faz perceber a absorção dos objetivos por parte deles com resultados bastante produtivos e progressos em sala de aula. Vimos que, mediante as aulas de reforço, pode-se contribuir para que se amenizem os problemas relacionados ao baixo rendimento de alguns alunos em sala de aula. Por meio deste, com suas estratégias metodológicas, colabora para a estimulação do aprendizado dando maior atenção as particularidades existentes de cada aluno, o que é difícil de conciliar em sala de aula em meio a tantos alunos em fases de desenvolvimento diferenciadas. Concluímos que ao trabalharmos os jogos de alfabetização, houve o envolvimento e o desenvolvimento de cada criança, em que percebemos as dificuldades e facilidades de cada um, assim, dando prioridade as atividades apresentadas com maiores dificuldades e possibilitando alterações necessárias na condução de nossas práticas educativas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

HANFF, B. B. C. et al. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? In: CONGRESSO DE LEITURA – COLE, 2003, Campinas. **Anais...** Campinas, 2003.

Fonte de financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

# JOGOS EDUCATIVOS PARA SISTEMATIZAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Marilei Teresinha Dal Vesco<sup>1</sup>

Celói Terezinha Vichroski<sup>2</sup>

Marcia J. Pasa<sup>3</sup>

Aglimone Battisti Soelo<sup>3</sup>

## RESUMO

Os jogos no processo de alfabetização surgem como recurso facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita, internalizando de maneira lúdica o conhecimento. Deste modo foram desenvolvidos jogos levando em consideração as etapas de alfabetização dos alunos, com objetivo de auxiliá-los na construção de textos, frases e palavras. Estas atividades foram realizadas em duplas ou trios, sempre intermediadas pela professora e as pibidianas. Onde percebeu-se que a aprendizagem ocorreu de modo mais eficaz e com o envolvimento de todos de maneira prazerosa.

Palavras-chave: Jogos. Leitura. Escrita.

## 1 INTRODUÇÃO

Os jogos possibilitam uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Precisamos perceber a escola como um espaço no qual as crianças mobilizam saberes acerca do funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas e se apropriando de novos conhecimentos. Solé (1998, p. 22) coloca que:

[...]sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

O jogo tem por objetivo estimular a busca de respostas e não de constranger quando passam a errar. Deste modo, por meio do brincar, a criança vai conhecendo a si mesma e desenvolvendo

<sup>1</sup> Mestre em Educação; Coordenadora do PIBID, Subprojeto Educação Física, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Chapecó; sandra.oliveira@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental; Supervisora do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste na Escola de Educação Básica Atílio Luiz Calza; celoiterezinha@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduandas em Pedagogia; Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID, Subprojeto Pedagogia, da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; aglimone\_smo@hotmail.com e marcinhapasa@gmail.com

sua autonomia e confiança. Enquanto brinca, realiza muitas descobertas sobre o mundo em que esta inserida, sobre si mesma, bem como a se relacionar e conviver com os outros. Portanto, as ações proporcionadas pelos jogos devem ser criadas e recriadas. É imprescindível que sejam sempre uma nova descoberta, transformando-se, assim no novo. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização que tenha significado, para que ocorra a aprendizagem. Os objetivos foram desenvolver competências e habilidades relacionadas à consciência fonológica. Compreender a correspondência entre letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras, frases e textos. Participar de atividades lúdicas como meio para desenvolver a atenção, o raciocínio e a criatividade. Promover a interação entre criança e conteúdo, de modo que a aprendizagem se torne mais instigante e menos monótona.

## **2 METODOLOGIA**

Quando submetidas a situações que permitam a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas, as crianças são ajudadas a observar as propriedades do sistema alfabético. Assim, foram desenvolvidos jogos que proporcionaram de forma lúdica e prazerosa a aprendizagem das crianças, levando em consideração as etapas de alfabetização dos alunos. Os jogos foram trabalhados individualmente, em duplas ou trios, de acordo com a necessidade e com auxílio da professora regente da turma e da pibidiana. Depois do jogo, as crianças eram desafiadas a formarem novas palavras, construir frases e produzir textos.

## **3 RESULTADOS**

A partir dos jogos percebemos que as crianças conseguem internalizar o conhecimento de forma mais ampla, desenvolvendo o relacionamento com os colegas, ao mesmo tempo em que aprendem uma com as outras de forma lúdica e prazerosa, sem medo de errar e sem constrangimentos.

## **4 CONCLUSÃO**

Diante disso percebeu-se que na coletividade, o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma mais eficaz. As crianças aprendem com mais facilidade. Deste modo concluímos que cabe ao professor criar um ambiente que reúna elementos motivadores em que a criança sinta prazer na realização das atividades. É preciso que o educador tenha uma percepção aguçada para se utilizar de meios, que se encaixem bem com seus conteúdos, auxiliando desta forma o ensino-aprendizagem das crianças, trazendo bons resultados. Trabalhar com os alunos por meio do lúdico, fez com que

passassem a se expressar com mais clareza, ouvindo e discordando de opiniões, exercendo as mais diversas formas de liderança, e sendo também liderados, sem perder o momento prazeroso do jogo ou da brincadeira.

## REFERÊNCIAS

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte de financiamento: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

# LEITURA, LITERATURA E PLANEJAMENTO: A FORMAÇÃO DO LEITOR

Alana de Oliveira<sup>1</sup>  
Clair Fátima Zacchi<sup>2</sup>

## RESUMO

O estudo tem como objetivo possibilitar espaços lúdicos e significativos para as crianças vivenciarem o mundo da leitura literária, a fim de formar leitores. A metodologia se desenvolveu por meio de pesquisa teórica, de diagnóstico de observação, docência e análise das vivências na educação infantil, com crianças de 05 anos, no 2º semestre de 2016. Estudos e reflexões permitiram analisar o contexto da educação infantil e concluímos a importância de um planejamento para a prática da leitura literária na escola. O trabalho apontou a importância da imaginação no processo de formação de crianças competentes em leitura, mostrando que ao possibilitarmos momentos de imaginação, a partir da leitura, desenvolvemos aspectos motores, afetivos e cognitivos. Concluímos que o contato com textos literários de modo planejado é fundamental para a formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Planejamento.

## 1 INTRODUÇÃO

Ouvir e contar histórias é extremamente importante porque, além de formar leitores, um dos grandes desafios da escola, as histórias ampliam e modificam os horizontes de expectativas de quem as lê. Por meio de leituras de histórias, as crianças são transportadas para um mundo repleto de magia, com príncipes, princesas, dragões, monstros e bruxas, um mundo encantado que desperta a imaginação para outras dimensões. Dinorah (1996, p. 49) comenta que “A fantasia e a magia de uma história não só encanta e desperta a imaginação criadora, como é responsável pelos inventores e criadores.”

Isso nos provocou, por meio da prática de estágio do curso de Pedagogia, a pensar, estudar e planejar o estágio sobre a leitura literária para a formação do leitor na escola, pois é o momento de vincular a teoria com a prática. Iniciamos com o estudo e a construção teórica, bem como o diagnóstico da turma a ser aplicado o estágio e, posteriormente, a prática.

Sabemos da importância de estimular a imaginação das crianças, principalmente, por meio da leitura e sabemos que poesias e histórias influenciam diretamente no desenvolvimento da imaginação infantil. Por meio delas podem reproduzir cenas do seu cotidiano, ensaiar papéis

---

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; alana\_deoliveira@hotmail.com  
Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; clair.zacchi@unoesc.edu.br

diante da sociedade, criar outros rumos para outras histórias, além de contribuir para a percepção de mundo, construção da identidade e autonomia das crianças.

A imaginação infantil, assim como um bom texto literário, é uma caixinha de surpresa, pois, a cada momento, criam-se novas ideias, novos espaços e novos tempos.

Quando planejamos e realizamos atividades que abarcam a imaginação, as crianças desenvolvem a linguagem e vão compreendendo a si mesmas e ao outro, criando autonomia, identidade e responsabilidade; aprendem a lidar com as emoções, aspectos fundamentais para a vida adulta. Por isso, o planejamento é um processo de organização e coordenação das atividades do professor, que articula o que acontece na escola e em seu entorno. Trata-se de um processo de reflexão crítico a respeito das ações e opções do professor. O planejar deve ser constante e fazer parte de todas as atividades, visando o conhecimento que desejamos para as crianças.

De acordo com Menegolla e Sant'Anna (2005, p. 31):

O planejamento educacional torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação; mesmo porque, é instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa. É o planejamento educacional que estabelece as finalidades da educação, a partir de uma filosofia de valores educacionais. Somente com a elaboração do planejamento se pode estabelecer o que se deve realizar para que essas finalidades possam ser atingidas, e ver como podemos pôr em ação todos os recursos e meios para atingir os objetivos a que se propõe a educação. Por isso são elaborados Planos Nacionais e Estaduais, como também os Planos Regionais de educação. Esse procedimento deve ser seguido pelas escolas na elaboração de seus planos curriculares de ensino.

Contar e ouvir histórias, de maneira planejada, representa um estímulo para que as crianças as recontem e as recriem. Essa atividade instiga a imaginação e a criatividade, essenciais para desenvolver comportamentos leitores e a formação intelectual da criança.

Sabemos o quão importante é desenvolver atividades, dentro da escola, com textos literários, que promovam o prazer do texto e o encantamento das crianças. É dever da escola promover leituras com esse objetivo.

De acordo com Soares (2001, p. 14):

[...] defendendo a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura: aquela que não desvirtuasse, que propiciasse ao leitor a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele e que, finalmente, conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar.

Ao pensarmos na formação de leitores, o papel do professor é o de mediador para essa formação, que além de conhecer e analisar os textos literários, deve propor ações que permitam ao aluno se aproximar do universo da leitura de modo prazeroso e sistemático.

Diante disso, escola e professor são responsáveis por planejar e realizar uma escolarização adequada da leitura literária com o objetivo de formar leitores.

## 2 CONCLUSÃO

Por meio da pesquisa, das vivências e da prática do estágio, concluímos que trabalhar a leitura literária, a partir de um bom planejamento, é fundamental para a formação de leitores, papel da escola. A cada leitura, um desafio, novas aprendizagens, novos leitores.

Observamos o quão importante é conhecer a leitura antes de levá-la para a sala de aula. As crianças precisam se sentir parte da história, por isso, a entonação, emoção, gestos e olhares presentes na leitura são fundamentais para uma boa contação.

Percebemos que ao tomar contato com a leitura literária, de modo planejado, as histórias se tornam significativas para a criança, que desenvolve a imaginação e tem a possibilidade de lidar com o medo, com o conhecido, com o desconhecido, com seus limites.

A vivência do estágio se transformou em um processo de ensino-aprendizagem, que possibilitou entendermos como a leitura literária forma leitores e nos levou a reflexão sobre o Ser Educador.

## REFERÊNCIAS

DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar**: Currículo – Área – Aula. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

# PENSAR A CRIANÇA E SEU TEMPO DE INFÂNCIA REQUER OLHAR O MODO QUE PROPORCIONAMOS A ELA VIVER SUA INFÂNCIA

Cristiane Elisabeth Cupchinski Rempel<sup>1</sup>

## RESUMO

Este texto objetiva explicar conceitos e estudos elencados na dissertação de mestrado em Educação, que gerou o livro “Unicidade do Ser humano: Olhar colaborativo na Educação Infantil por meio da Interdisciplinaridade”.

Palavras-chave: Educação infantil. Unicidade. Interdisciplinaridade.

## 1 TESSITURA DO TEMA

O estudo que embasa esse texto, iniciou-se com os desejos e necessidades sentidas para ingressar no curso de Mestrado em Educação, onde desenvolvi a pesquisa intitulada “Unicidade do ser humano: olhar colaborativo na Educação Infantil por meio da interdisciplinaridade”.

Na contemporaneidade, vindoura da modernidade racionalista e pós-modernidade, os espaços de Educação Infantil são afetados pelo pensamento fragmentado e pela interferência dos meios de comunicação em massa. A partir desse contexto, surgiu a necessidade de investigar como o olhar colaborativo e a interdisciplinaridade podem contribuir na unicidade do Ser humano na educação infantil. Pretendendo compreender entre outras as seguintes questões: a) O que nos torna humanos?; b) Como as relações humanas podem ser construídas na perspectiva da alteridade, visando a colaborar na constituição de Seres humanos?; c) O que nos qualifica ou desqualifica como humanos?; d) De que forma a cultura contemporânea estabelece uma fragmentação na unicidade do Ser humano, desde a terna infância?; e) Como a hiperespecialização afeta a identidade humana e do pensamento?; De que forma ambientes colaborativos e de inclusão desaparecem com a implantação de áreas do conhecimento na educação infantil?

A fim de contemplar o problema de pesquisa, foram elaborados os seguintes objetivos: (a) colaboração, a solidariedade e a inclusão como características dos humanos; (b) investigar qual o papel da cultura contemporânea no contexto familiar contemporâneo na constituição da unicidade dos seres humanos que estão nos espaços de Educação Infantil; e (c) pesquisar que ações interdisciplinares podem ser realizadas a fim de colaborar na constituição da unicidade do ser humano. O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa com o uso da técnica de pesquisa de grupos focais,

---

<sup>1</sup> cristiane\_cupchinski@yahoo.com.br

realizada com cinco educadoras do Centro de Educação Infantil de Tunápolis (SC), que relataram o processo de fragmentação do conhecimento naquela Instituição. A pesquisa ainda foi realizada com 19 crianças do pré-escolar matutino, utilizando a técnica do grupo focal. Verificando assim, que a unicidade é constituída pelos modos de relações estabelecidas, o que exige dos espíritos humanos reconhecimento enquanto temporalidade. Infere-se, também, que somos parte de um processo histórico, mas a legitimidade do viver depende de nossa contribuição com nosso tempo.

Diante disso, buscou-se compreender os aspectos antropológicos, psicológicos e sociológicos do ser humano em sua aventura cósmica de hominização e humanização, para tanto, a organização da dissertação foi composta por quatro sessões. A primeira relatando os motivadores pessoais, objetivos e procedimentos metodológicos. A segunda sessão adentra na reflexão sobre a complexidade do ser humano, “O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural.” (MORIN, 2007, p. 53), desta maneira, nos constituímos em congruência com o meio, por meio da *autopoiese*, imbuídos pelo *linguajar* e como seres que vivem na linguagem.

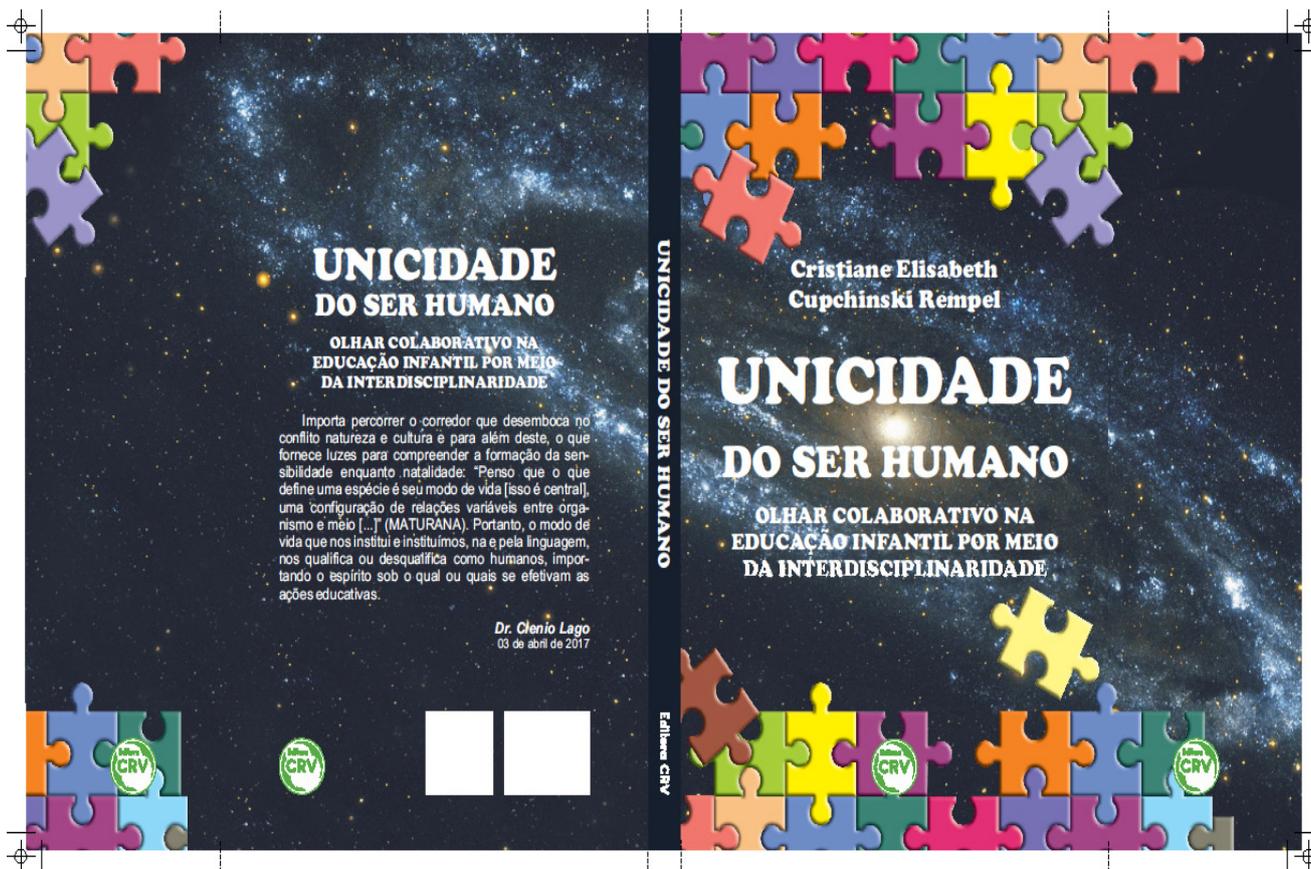
A terceira sessão realça o entendimento sobre o papel da cultura na constituição humana e o processo histórico em que a humanidade se contextualiza na/pela cultura, na tentativa de compreender o conflito estabelecido entre natureza e cultura. Na quarta sessão, de caráter empírico, foram elencados os fatores que contribuem para o enfraquecimento do senso de responsabilidade e cooperação nos espaços escolares, buscando compreender os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e o contexto atual contemporâneo, enredado pelo enfraquecimento do diálogo, consumismo, individualismo, dados pelo aparelho ideológico contemporâneo que perpassa escola, família, mídia e cultura elitista, criando necessidades coercitivas.

Enfim, a pesquisa é um esforço para a compreensão da unicidade humana em meio à diversidade existente. Urgindo a necessidade de ações colaborativas e interdisciplinares no espaço escolar. E aproximações entre família e escola, pai/mãe e filhos/as, ciência e consciência, para que haja possibilidades da *alteridade* e *natalidade* nas relações intersubjetivas, para compor o respeito, dignidade, afetividade, desejos, conhecimento, aprendizagem, concomitantemente no fazer educação e no viver humano. Que VIVER, que EDUCAR?

## REFERÊNCIAS

MORIN, E. **O método 5. A humanidade da humanidade**: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2007.

APÊNDICE A



## SAÚDE DO PROFESSOR

Dilva Bertoldi Benvenuti<sup>1</sup>

Everton Boff<sup>2</sup>

Régis Carlos Benvenuti<sup>3</sup>

### RESUMO

O foco da pesquisa é a saúde do professor dos anos iniciais da Educação Básica. Esta problemática precisa ser (re) pensada e refletida a partir da organização escolar e das políticas educacionais que orientam e organizam os contextos da educação. O estudo objetiva compreender a saúde do professor como algo imprescindível para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, pois as escolas vivenciam diariamente a problemática das substituições dos professores que atuam com as crianças nos espaços das salas de aula. As vinte licenciandas do curso de Pedagogia, Unoesc/SMO/2017, responderam um questionário contendo 06 questões, onde foi possível averiguar que entendem por saúde o bem-estar do corpo, mente e espírito do professor.

Palavras-chave: Saudável. Pedagogas. Aprendizagem.

### 1 INTRODUÇÃO

A organização escolar, baseada na lógica produtivista e do capital, se configura num quadro problemático ao se referir à saúde do professor. Nesta direção as atividades sofrem alterações na organização, objetivos e fins, sustentados pela lógica tecnicista e políticas educacionais vigentes.

Nessa perspectiva, reflexões acerca do trabalho como categoria ontológica, organizado a partir das condições postas ao professor no contexto das exigências do capital e das políticas educacionais, têm como objetivo compreender a saúde do professor como algo imprescindível para o processo ensino aprendizagem.

Ao questionar as vinte acadêmicas da 7ª fase do curso de Pedagogia da Unoesc/SMO, sobre o que entendem por saúde, 15% referem-se ao corpo, mente e físico estarem em harmonia, 85% estar bem com o corpo, mente e espírito.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Santa Maria; Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; everton.boff@unoesc.edu.br.

<sup>3</sup> Especialista em Saúde Coletiva pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó; Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; regis.benvenuti@unochapeco.edu.br.

A Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS) (1946), em seu preâmbulo, define saúde como: “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consistindo na ausência de uma doença ou enfermidade”. Assim, percebe-se que as acadêmicas reconhecem a importância da saúde do professor e sua influência no processo ensino e aprendizagem.

Ao questionar sobre o que entendem por pessoa saudável, 30% dizem [...] equilíbrio e práticas de atividades físicas, 35% [...] é manter o corpo e a mente em boas condições, 20% boa alimentação e evitar sobrecargas[...] e 15% afirmam viver bem é ter saúde, lazer, estar feliz, dormir bem e evitar remédios.

Ao referir-se à saúde e o que tem interferido na qualidade do trabalho docente, 60% afirmam ser cansaço, desânimo, falta de motivação, estresse, depressão e problemas emocionais relacionados às más condições de trabalho, 15 % desvalorização do professor e a ansiedade e 25 % referem-se às crianças difíceis e sem limites, falta de colaboração da família, cobrança, salário e de interesse do governo em dar assistência ao professor.

Ainda, perguntamos quais seriam as doenças mais comuns entre os professores: 70% depressão, cansaço físico e emocional, labirintite, nervosismo e gastrite, 20% dores na coluna e corpo, impaciência, problemas musculares, enxaqueca e 10% baixa autoestima, dores nas pernas e bipolaridade.

Ao indagar sobre “a que” e “a quem” responsabilizam pelo adoecimento do professor, 55% citam correria do dia, a falta de respeito de alguns alunos e mundo agitado, 25% sobrecarga de trabalho, não separação de problemas pessoais e profissionais, professor e o aluno e 20% culpam o professor e a falta de cuidado que tem consigo mesmo. Arendt (2015, p. 222) diz “Ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais e únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]”

Ao buscar alternativas de solução, afirmam: valorização, motivação, cuidado, acompanhamento, reconhecimento da sociedade e incentivo (60%). E 40% sugerem: tempo livre, estrutura física, humana e pedagógica, formação continuada e presença das famílias.

O professor necessita de cuidado e acompanhamento, o poema de Barros (1996, p. 21) diz “Sou capaz de inventar um lagarto a partir de uma pedra” [...] “Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros.” (BARROS, 1996, p. 79). Ou seja, ser percebido, ouvido e ajudado.

## 2 CONCLUSÃO

A importância da saúde do professor é reconhecida pelas futuras pedagogas como imprescindível para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, pois entendem que a qualidade das ações necessita de um professor saudável, que manifeste equilíbrio físico, emocional e espiritual. Este profissional enfrenta diariamente os desafios e dilemas da profissão, necessitando de cuidados, valorização e presença do outro para que possa sentir-se parte e desenvolva seu trabalho com qualidade e amor.

A possibilidade de reflexão sobre a saúde do professor juntamente com as acadêmicas do curso de Pedagogia, oportuniza pensar a necessidade de investimentos na formação do SER professor, percebido enquanto ser sensível, que necessita de apoio para que possa estar de bem consigo mesmo, em condições de oferecer aos alunos um ambiente saudável e de aprendizagens.

### REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Nova Iorque, 1946.