



EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.2 EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

São Paulo, SP, Educação, Ciências e suas Tecnologias, V.6 n.2, fevereiro 2024.

CEQ Educacional

Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca • São Paulo - SP • 03547-100 • Tel.: 11 2546-7326 • 11 2841-2411

Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.6 n.2, fevereiro 2024

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe]
Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.6, n.2 (fevereiro, 2024) -
CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

167p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/6639314da9539530da1275c3>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 29/02/2024

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca • São Paulo - SP • 03547-100 • Tel.: 11 2546-7326 • 11 2841-2411

SUMÁRIO

p. 06 – 13

FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

Autor(a): Marcelo Domingues Mello

p. 14 – 24

A EDUCAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): Marcelo Domingues Mello

p. 25 – 33

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Autor(a): Marcelo Domingues Mello

p. 34 – 42

A VALORIZAÇÃO DO SABER

Autor(a): Odacira Zin da Silva

p. 43 – 48

A DESALFABETIZAÇÃO PELA TELEVISÃO

Autor(a): Odacira Zin da Silva

p. 49 – 54

GLOBALIZAÇÃO E OS SEGUIMENTOS INSTITUCIONAIS

Autor(a): Vanessa Rodrigues Puerta

p. 55 – 61

CONHECENDO O CYBERBULLYING

Autor(a): Vanessa Rodrigues Puerta

p. 62– 69

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Autor(a): Rita de Cassia Simões Julio

p. 70– 76

HISTÓRIA E GLOBALIZAÇÃO

Autor(a): Rosa Maria Santos Oliveira

p. 77– 84

A ARTE INDÍGENA: CERÂMICA

Autor(a): Rosa Maria Santos Oliveira

p. 85– 90

A EVOLUÇÃO DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS

Autor(a): Giovana Barbosa Almeida Sartorelli

p. 91 – 97

IDEIAS E REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA NACIONAL

Autor(a): Roseli Reis da Silva

p. 98 – 103

LEGISLAÇÃO E CYBERBULLYING NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Autor(a): Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto

p. 104 – 110

FUNDAMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Autor(a): Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto

p. 111 – 120

A INFLUÊNCIA DO CORONELISMO NAS OBRAS DE JORGE AMADO

Autor(a): Julianni Guerra Carolino

p. 121 – 125

RELEMBRANDO A SEMANA DE ARTE MODERNA NO BRASIL

Autor(a): Maria de Lourdes Defina Ferro

p. 126 – 138

A INFLUÊNCIA DO 4CHAN NA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE JOVENS E CONTEÚDOS VIOLENTOS EM REDES SOCIAIS

Autor(a): Vanessa Rodrigues Puerta

p. 139 – 145

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

Autor(a): Giovana Barbosa Almeida Sartorelli

p. 146 – 150

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESAFIOS

Autor(a): Rosi Meire Ferreira Taba

p. 151 - 159

APRENDENDO CULTURAS: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Autor(a): Sandra Souza Torres

p. 160 - 167

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

Autor(a): Adriele Maria do Nascimento Ludin

p. 168 - 177

A GESTÃO ESCOLAR DESAFIADORA: PRÁTICAS TRADICIONAIS VERSUS PRÁTICAS INOVADORAS

Autor(a): Simone Urtado Beltrão

p. 178 - 187

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Autor(a): Simone Urtado Beltrão

p. 188 - 200

A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE SÉRIES INICIAIS

Autor(a): Simone Urtado Beltrão

p. 201 - 212

HISTÓRIAS QUE ENCANTAM, PROFESSORES QUE TRANSFORMAM: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Denis Dias de Toledo

FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

Autor(a): **Marcelo Domingues Mello**

RESUMO

Vivemos um momento de busca de progressiva autonomia, em todos os seus aspectos, a autonomia faz parte da agenda de discussão de professores, gestores, pesquisadores, governo, partidos políticos, entre outros. Dentre esses, boa parte entende que a autonomia não é um valor absoluto, isso significa dizer que somos autônomos em relação a alguns aspectos, mas podemos não ser em relação a outros. Para um melhor entendimento, vamos utilizar a escola como exemplo. Ao defendermos a autonomia da escola, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar o seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação e de escola que a comunidade almeja. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está vinculada às normas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desconsiderá-las. A autonomia, no entanto, não é dada ou decretada. Autonomia é uma construção que se dá nas lutas diárias que travamos com os nossos pares nos espaços em que atuamos. Sari e Luce, ao discutir sobre a luta pela autonomia das instituições escolares, ressaltam que “o movimento pela maior autonomia das escolas corresponde, em parte, a uma demanda dos professores e das comunidades para que o projeto pedagógico, a estrutura interna e as regras de funcionamento da unidade escolar possam ser constituídos mais coletivamente e com maior identidade e responsabilidade institucional.

Palavras-chaves: direito social; educação; política estatal.

INTRODUÇÃO

A autonomia da unidade escolar significa, portanto, a possibilidade de construção coletiva de um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade em consonância com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislação em curso. Para compreendermos melhor a importância, os limites e as possibilidades da autonomia da escola é fundamental ressaltarmos quatro dimensões fundamentais da

autonomia, quais sejam: administrativa, financeira, jurídica e pedagógica. Autonomia administrativa consiste na possibilidade da escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos.

A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referente sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo desse modo para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões. Vale ressaltar, no entanto, que autonomia é sinônimo de responsabilidade. Dessa forma, ter autonomia administrativa significa também não esquecer que a escola está inserida num processo que envolve relações internas e externas, sistema educativo e comunidade escolar. A autonomia administrativa cria várias possibilidades, dentre elas a constituição dos Conselhos Escolares e a construção, aprovação e implementação do projeto de gestão. Autonomia financeira refere-se à existência e à utilização de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condição de funcionamento efetivo.

A dimensão financeira da autonomia vincula-se à existência de ajuste de recursos financeiros para que a escola possa efetivar seus planos e projetos, podendo ser total ou parcial. É total quando à escola é dada a responsabilidade de administrar todos os recursos a ela repassados pelo poder público, e é parcial quando a escola tem a incumbência de administrar apenas parte dos recursos destinados, ficando ao órgão central do sistema educativo a responsabilidade pela gestão de pessoal e as despesas de capital. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), ao abordar a forma de organização da unidade escolar, toca na questão da autonomia ao explicitar, no art. 12, II, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.

A autonomia financeira deve possibilitar à escola elaborar e executar seu orçamento, planejar e executar suas atividades, sem ter que necessariamente recorrer a outras fontes de receita, aplicar e remanejar diferentes rubricas, tendo o acompanhamento e fiscalização dos órgãos internos e externos competentes. Em síntese, é obrigação do poder público o financiamento das instituições educacionais públicas e compete às escolas otimizar e tornar transparente e participativo o uso dos recursos. Assim, o conselho escolar é o local apropriado de discussão e democratização do uso dos recursos financeiros administrados pela escola. Autonomia jurídica diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau etc.

A autonomia jurídica da escola possibilita que as normas de funcionamento desta sejam discutidas

coletivamente e faça parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola e não por um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino. A autonomia pedagógica da escola, por sua vez, está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (Veiga, 1998, p.16-19). Essa dimensão da autonomia refere-se à liberdade da escola no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.

FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, vem desenvolvendo ações no sentido de implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Participam do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (Unesco):

- Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime);
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE);
- Fundo das Nações Unidas a Infância (Unicef);
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Ao discutirmos o papel dos Conselhos Escolares e sua importância no processo de gestão, em especial a gestão financeira da escola, faz-se necessário pensar que essa é uma conquista histórica, sobretudo no aspecto do Conselho possuir caráter deliberativo. No entanto, enquanto prática social de intervenção de grupos sociais organizados na gestão política do poder, a experiência de Conselhos remonta, pelo menos, ao século XIX, com a Comuna de Paris, apontada como uma das primeiras experiências internacionais de autogestão operária por Conselhos Populares: *no caso brasileiro, as primeiras experiências nesse sentido foram com os Conselhos Comunitários. Segundo Cyrino (2000, p. 256), “Tratava-se de uma participação ‘outorgada’ da população nos referidos Conselhos, pois sua criação e estruturação e todas as regras participativas eram de iniciativas do poder público,*

restando à população simples adesão. Eram órgãos consultivos de governo, legitimando a atuação estatal”. Essa lógica que permeava a forma de organização dos Conselhos tem uma vinculação com a concepção de Estado Patrimonialista que predominou no Brasil durante muitos séculos.

Segundo Bordignon (2004), a concepção que imperava era do Estado como algo que pertencia à autoridade e, como tal, os Conselhos, que eram tidos como Conselhos de governo, criados para servir ao governo, deveriam obedecer à vontade superior. Esses Conselhos, segundo o autor, eram formados ou compostos por pessoas letradas, dotadas de saber erudito, pois, para os governantes, o saber popular não oferecia serventia à gestão da coisa pública. Essa concepção perdura até os anos 1980, quando surgem algumas experiências com os Conselhos Populares, especialmente com as práticas de alguns governos ditos democráticos-populares, que imprimem a lógica do Orçamento Participativo nas cidades que governavam. Esses Conselhos, no entanto, ainda não se configuram como de caráter deliberativo, tendo em vista que o que se discutia nas reuniões não tinha que ser obrigatoriamente implementado.

É a partir da década de 1990 que as experiências de Conselhos Deliberativos começam a se concretizar, contando “com participação popular efetiva, sem mera adesão, quando surgem os Conselhos de Saúde e depois os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e os da Assistência Social” (Cyrino, 2000, p. 256).

Bordignon afirma que no contexto do processo de abertura política e redemocratização do país, na década de 1980, as associações e movimentos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. Segundo o autor,

“O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base” (Bordignon, 2004, p. 17).

É também a partir do final da década de 1980 e início da de 1990 que os Conselhos Escolares começam a adquirir centralidade, não só no âmbito das discussões pedagógicas, administrativas e financeiras, mas também no âmbito das políticas governamentais e no campo da legislação educacional. A discussão acerca da

necessidade da criação e efetivação de Conselhos nas unidades escolares vinculava-se à compreensão da importância da participação ativa dos diferentes segmentos na vida da escola em seus diferentes processos educativos. O Conselho Escolar configura-se, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizagem do jogo político democrático e de formação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita.

A defesa da criação dos Conselhos Escolares vincula-se ainda à visão dos educadores de que a constituição de órgãos de participação da comunidade traz a possibilidade de que os sujeitos envolvidos direta e indiretamente com a educação escolarizada possam participar de forma efetiva das discussões sobre a concepção e do planejamento da educação que temos e da construção da educação que queremos. Isso significa não só dizer que a escola que temos não está de acordo com os anseios dos seus usuários, mas também definir qual é a escola que se quer e como se pode fazer para que ela se torne a instituição educacional que se almeja e, ainda, como efetivar ações voltadas à garantia do financiamento público da educação básica. Nessa perspectiva, as últimas décadas foram demarcadas por debates e embates intensos a respeito dessa questão. Entende-se que para que o Conselho seja realmente espaço de decisão da comunidade local e escolar, ele precisa ser um órgão que tenha um caráter deliberativo, ou seja, que discuta, defina e delibere sobre as questões referentes à instituição escolar, além de implementar o que foi definido democraticamente.

Os Conselhos Escolares adquirem também a função de planejamento, acompanhamento e fiscalização da execução dos projetos da escola e de onde e como se gastam as verbas que ela recebe, ou seja, torna-se um órgão fundamental de controle social das verbas públicas destinadas à educação. Nesse sentido, depreende-se que “os Conselhos de Educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes” (BORDIGNON, 2000)

CONCLUSÃO

Se o problema citado acima existe, também há o fato que muitos professores não usam uma metodologia adequada para atrair a atenção do aluno sobre a importância daquilo que estão vendo em sala de aula. Participação dos pais. Como falar de participação familiar sobre a educação de um filho se em muitos casos a família não existe. Para muitos alunos, família é algo teórico igual a muito conteúdo passado em sala de aula e não condizente com a realidade. Percebe-se que a participação dos pais na aprendizagem dos seus filhos está

diretamente ligada ao grau de ensino que esses mesmos possuem. Assim sendo como ficamos quando sabemos que somente uma pequena porcentagem desses pais possui curso superior?

Sabemos que pouco se é feito por parte do governo para a melhoria da educação, mesmo sendo esse um dos temas que percorrem todos os palanques eleitorais. Professores sobrecarregados. Baixos salários pagos. Não existe uma igualdade de salários entre os estados da federação. Não há um incentivo eficiente nas estruturas das nossas escolas. Quase não encontramos projetos que promovam a interação entre os alunos, professores, comunidade com o mesmo governo. A educação parece só ter uma utilidade para o governo: Ser utilizada em promessas de campanha.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal, In: FERREIRA, N. S. C. (org.), **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

BLOG DA FILIA: UM ESPAÇO DE IDEIAS. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**.

Disponível em <<http://blogdafilia.blogspot.com.br/2011/12/conselho-escolar-e-o-respeito-e.html>> Acesso em 10 jul. 2014.

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.) (2000): **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. S. Paulo: Cortez, pp. 147-176.

AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em <www.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. **Conselhos Escolares – Legislação**: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Link Legislação - Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Fortalecimento dos Sistemas de Ensino**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br>> Link Publicações: **Gestão Democrática**. Acesso em 09 jun. 2014.

_____. **Interação Escola e Família: Subsídios para práticas escolares**.

< <http://portal.mec.gov.br>> Link Publicações: **Escola e Família**. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios**. Brasília: CNTE, 2004. No prelo.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/**

- Disponível em: <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação: **PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasil, 2004.

_____. PUBLICAÇÕES SEB – PRÓ - CONSELHO. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação**.

- DISPONÍVEL EM <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 07 jun. 2014.

CURSO EAD - Coordenador Pedagógico. **O Coordenador Pedagógico: Reflexões e Práticas – O Estudo da Liderança. Gestão Colaborativa e Liderança Democrática**. Curso São Vicente: EAD SV. Site <www.ead.saovicente.sp.gov.br> maio/jun. 2014.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS NO BRASIL. **O que é a Democracia**. Disponível em: <[http://www.embaixada-](http://www.embaixada-america.org.br/democracia/what.htm)

[america.org.br/democracia/what.htm](http://www.embaixada-america.org.br/democracia/what.htm)>. Acesso em: 07 jul. 2014. FLOR ESSÊNCIA: **Democracia e Educação em Direitos Humanos**. Vídeo- aula 10. Disponível em: <<http://flor-essencia.blogspot.com.br/2011/07/4-video-aula-10-democracia-e-educacao.html>> Acesso em 10 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20ª edição, editora Paz e Terra, 1991.

_____. NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Organizadores). **Na Escola que fazemos: Uma reflexão interdisciplinar em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1990.

GRUPO DOMINANTE DA ESCOLA. **Democracia na Escola**. DISPONÍVEL EM <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2013_09_29_archive.html> Acesso em 10 jul. 2014

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. 143p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, J. Á. de. **A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?** In: LIMA, J. A. (Org.). **Pais e professores – um desafio à cooperação**. Porto: ASA, 2002. p.133-173.

- MARANGON, Cristiane. **O direito de aprender**. Revista Nova Escola. DISPONÍVEL EM <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/direito-aprender-425381.shtml> Acesso em 08 jul. 2014.
- NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontificia Universidade Gregoriana, 1984.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Ática, 1998. 119p.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Políticas Públicas – Legislação – Federal: **O direito de aprender**. DISPONÍVEL EM <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/direito-aprender-425381.shtml> Acesso em jul. 2014.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Cadernos Conselhos Escolares: **Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Ministério da Educação, Ano 2013/2014.

A EDUCAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO

Autor(a): **Marcelo Domingues Mello**

Resumo

Este artigo traz como tema principal a alfabetização e a formação do professor alfabetizador, uma vez que o resgate da dignidade humana é conseguido, invariavelmente, por meio da educação. É sugerido desde a mudança do sistema de ensino, com uma escola mais participativa da realidade do aluno, e construtivista, bem como professores reflexivos, e alunos que não apenas acumulem informações, mas produzam conhecimento. Se por intermédio da educação é possível haver este resgate da dignidade humana, ela terá que necessariamente estar bem alicerçada nas condições dignas de trabalho, que começa com o combate à corrupção e a participação da sociedade dentro da escola, como forma de coibir a violência entre alunos e professor. Sem este compromisso de todos: escola, professor, aluno e sociedade, não se chegará a lugar algum, e se continuará num sistema ainda engessado, em que do muito que se ensina, pouco ainda continua sendo de real proveito na vida do aluno.

Palavras-chaves: Alfabetização; formação; Professor

INTRODUÇÃO

Em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e África já existe, desde 2010, um projeto que visa a colaboração de professores e da comunidade para desenvolver recursos e ferramentas que aproveitem a experiência e especialização de cada um, como forma de reduzir a pobreza, e resgatar a dignidade, por meio da educação, utilizando-se de metodologia participativa, a *Amnesty International's Education for Human Dignity*.

Esta pesquisa tem como objetivo tratar a educação em um sentido mais amplo, e que, na maioria das vezes, não se aprende com o acúmulo de informações, ou seja, a educação que envolva a civilidade, cidadania, caráter, expandindo os conceitos de tolerância, respeito pelo outro, despertando no indivíduo a conscientização e a sensibilidade nas relações humanas, não mais limitando-as por questões de diferenças raciais, origem, etnias, religiões, grupos sociais, habilidades mentais ou físicas, identidade de gênero, e sexos.

Uma bela citação de Antoine de Saint Exupéry diz o seguinte: "*Cada um que passa em nossa vida passa*

sozinho, pois cada pessoa é única, e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada. Esta é a maior responsabilidade de nossa vida e a prova evidente de que nada é ao acaso".

"A educação é base constitutiva na formação do ser humano, defesa e constituição dos outros direitos, como os direitos econômicos, sociais e culturais." (Lima Júnior, 2003, p.123). A educação é condição ímpar e insubstituível para que o homem possa viver a plenitude de todos os seus direitos, conscientizando-se do próprio valor.

Na visão de Benevides (2000), trabalhar com Educação, em Direitos Humanos, significa formar uma cultura preocupada com a valorização do ser humano e a viabilização de práticas que o permitam usufruir desses mesmos direitos.

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas. (p.82)

A autora salienta que no sistema de ensino brasileiro existe uma grande lacuna a ser preenchida - a educação do cidadão – que, na maioria das vezes, é vista como mero ornamento retórico ou, então, confundida com uma vaga noção de civismo ou patriotismo que, evidentemente, varia muito de acordo com as concepções dos principais dirigentes educacionais.

Para Benevides, a cidadania é uma ideia em expansão.

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural, especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos. Ou seja, nosso longo período de escravidão, que

significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana. (Benevides, 2000, p.98)

Poder contar com educação de qualidade e aprender em ambiente escolar seguro e respeitável promove a liberdade e aproveitamento individual, e produz importantes benefícios de desenvolvimento. No entanto, muitas crianças e adultos ainda são privados de oportunidades educacionais, como resultado da pobreza, e do desrespeito.

Alguns instrumentos normativos das Nações Unidas e UNESCO estabelecem as obrigações legais para o direito à educação. Esses instrumentos promovem e desenvolvem o direito de cada pessoa de desfrutar do acesso à educação de boa qualidade, sem discriminação ou exclusão.

Como bem ressaltou o ex-secretário Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, "temos de deixar de pensar que os únicos direitos humanos que nos interessam são os nossos direitos individuais, lembrando que a violação dos direitos humanos de qualquer indivíduo nos influencia e afeta a todos".

O direito à Educação surge como um direito humano internacional que deve ser respeitado e garantido pelos governantes mundiais. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais afirma, no seu art. 13º, que:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Concordam também que a educação deve habilitar toda a pessoa a desempenhar um papel útil numa sociedade livre, promover compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos, e favorecer as atividades das Nações Unidas para a conservação da paz.

A educação e a humanização

Segundo Emília Ferreiro, "Quem tem pouco ou quase nada, merece uma escola que lhe abra horizontes". (Cultura Escrita e Educação, Emilia Ferreiro, 179 págs., Ed. Artmed; (1999))

De acordo com a autora, "um dos maiores danos que se pode causar a uma criança é levá-la a perder a confiança na sua própria capacidade de pensar (...). A criança tem um papel ativo na aprendizagem, porque é ela que constrói o próprio conhecimento, o que justifica a palavra construtivismo. A aprendizagem, em sua

opinião, exige uma qualificação de quem ensina, planejamento e decisões a respeito do tipo de frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagem" Emília Ferreira (2008)..

Isto vem ao encontro do que Isabel Alarcão fala em seu livro *Professores Reflexivos e Escola Reflexiva*, de que não apenas "a escola detém o monopólio do saber, ou o professor é o único transmissor do saber, ou que o aluno é o receptáculo que se deixa recheiar de conteúdos" (Alarcão, 2011, p. 16), mas que o conhecimento se constrói, através do saber de cada um.

Processo de humanização e libertação que começa com a família, passando para a criança os valores morais e éticos, para fazer da criança um ser civilizado. E, bem cedo, a escola participa desse processo.

Segundo Boto (1999, p. 2), essa preocupação com a educação pela cidadania existe desde a Constituição de 1823, influenciada pela França, uma vez que no Brasil o que imperava, durante o Segundo Reinado, era que somente homens livres e proprietários podiam desfrutar desses direitos. O que assegurava o direito ao voto e a ser votado eram os níveis de renda do cidadão; ainda que os constituintes de 1823 e 1824, segundo o autor, "preconizassem a disseminação de escolas, ginásios e universidades, bem como a garantia da gratuidade do ensino público, apesar de omissos no que respeita à matéria obrigatoriedade."

Em 10 de Dezembro de 1948, é adotada e proclamada a resolução 217 A (III) da Assembleia das Nações Unidas, e em seu Artigo 26, a Declaração Universal dos Direitos Humanos diz:

- I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
- II) A instrução será orientada, no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
- III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A problemática da alfabetização

Mas será que a educação, escola, professor e aluno caminham juntos para esse propósito? Em seu livro, *O Bom Professor*, Maria Isabel Cunha analisa o cotidiano das escolas, e diz que existe um jogo de expectativas

relacionadas ao desempenho entre o professor e alunos. "A escola é a instituição social que determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz dela" (cit. p. 64).

Como expõe Siegel (2005), a educação participa da construção e reconstrução de valores e normas que dignificam as pessoas e as tornam mais humanas, pois "numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos." (p 41).

Nesse sentido, a educação familiar deve caminhar junto com a educação escolar, formando um pilar de sustentação para a formação de cidadãos, comprometidos em fazer o bem na sociedade, e viver dignamente. O papel da escola é o de ser o alicerce social, que exerce toda a influência na educação dessas crianças e adolescentes, cujo caráter é construído com base nos exemplos próximos.

Das problemáticas para a alfabetização, apontadas por Luis Carlos Cagliari, estão o excesso de alunos a serem alfabetizados, a falta de professores, falta de escolas, e falta de material adequado ao ensino e à aprendizagem. Outros fatores significantes são as mudanças políticas e econômicas no mundo, o avanço das ciências, e as guerras.

A alfabetização é um problema mundial, e o grande problema dos países subdesenvolvidos.

Segundo Cagliari, as experiências pessoais viram livros didáticos, e livros didáticos em milhares. O resultado é uma educação sem rumo, porque fora do controle do professor, resultando no duelo de métodos que surge quando os professores passaram métodos que sempre foram frutos de uma experiência pessoal bem sucedida, mas que os líderes da educação quiseram explicar, e as pesquisas universitárias entraram no jogo, culminando no método analítico contra o método sintético; no método global contra o método da soletração; testes de deficiências: Lourenço Filho (teste ABC); teoria do déficit mental, da atenção, da habilidade manual, surgindo os períodos preparatórios, o projeto alfa: método behaviorista; os métodos piagetianos; psicogênese da língua escrita; métodos linguísticos; método fônico.

Em seu livro "Guia Teórico do Alfabetizador" (Ed. Ática, 2003), Mirian Lemle diz: "Sanar os problemas da alfabetização é iniciar esse processo pela responsável direta – os professores"

Para Demo (citado em Carreira, 2000), "A sala de aula deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento".

Segundo Ivani Catarina A. Fazenda, em seu livro *Interdisciplinaridade - Um Projeto em Parceria - Loyola, 2002. (1991)). V. 13 Coleção Educar. 119 p*: "Em se tratando de ensino, sabemos que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vêm sendo desenvolvidos, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações, pouco ou nada relevantes para a vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual

é de tal diversidade, que se torna impossível processar com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer".

Está se falando de educação em uma perspectiva maior, não apenas se restringindo aos aspectos psicológicos e sociológicos, mas interdisciplinar, levando-se em consideração tudo o que cerca o aluno, e estamos falando dos aspectos técnico, genético, ecológico, etológico, mitológico e estético. Uma educação que seja multifocalizada e pluridimensional.

O aluno hoje se preocupa apenas com aquilo que lhe é exigido pela escola: frequência, assiduidade, nota. E pela sociedade, conseguir seu diploma, a formatura e o título.

Como diz Isabel Alarcão, São Paulo: Cortez, (2003): "Que os cidadãos tenham horizontes temporais e geográficos alargados, não se limitando a ver o seu pequeno mundo, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima".

A autora vai mais além: "Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas" ALARCÃO, Isabel, Professores reflexivos em uma escola reflexiva - São Paulo: Cortez (2003).

Para Alarcão, o aluno tem que descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva; ter uma autodeterminação, maior consciência crítica, valorizar mais suas capacidades, e poder constatar seu próprio progresso e o resgate de sua dignidade como cidadão mais responsivo perante os contextos

. Mas, e quanto ao aprendizado da pessoa adulta? É possível estabelecer uma nova forma de tratar esse aprendizado? Segundo o Conceito de Andragogia, embora esse aprendizado seja colocado como "uma forma", "ele é extremamente dinâmico, ou seja, é a real junção entre o aprender formal e o informal. Fator este capaz de explorar toda a sua capacidade crítica, a sua competência, a sua relação com o social e o cultural, a sua experiência de vida e, principalmente, o seu potencial colaborativo nas atividades coletivas de reconstrução do conhecimento".

Na educação formal, a divisão do trabalho exige a passagem pela escola, onde o objetivo básico é a transmissão de conhecimentos, técnicas ou modos de vida. Já na educação informal, é o que acontece na vida diária. Como diz Oliveira (2001), "quanto mais se vive, mais se aprende".

Segundo Oliveira (1999, p. 62-63) o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais, de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. O adulto tem mais experiência e

conhecimento sobre a vida, sobre o mundo e sobre as relações inter e intrapessoais, possibilitando maior reflexão e compreensão sobre os temas abordados, sobre o conhecimento, sendo o agente construtor deste processo de ensino – aprendizagem. O momento onde se insere a educação informal e educação formal, e obviamente possibilitando-lhe o real exercício de cidadania.

A andragogia tendo seu foco principal na experiência do sujeito que aprende, onde o diálogo estabelecido é a ponte para a reflexão e ação, para a construção e reconstrução, com liberdade, respeito e interatividade, onde o saber se expressar é tão importante quanto o saber ouvir.

Aprender é um processo contínuo. Para a vida. Não apenas enquanto na escola. E esse conhecimento adquirido não deve ser limitado apenas a quem frequenta uma sala de aula, mesmo porque, muitos são os que se formam, são mais respeitados intelectualmente, mas não sabem o que fazer com todo seu conhecimento, enquanto o cidadão semianalfabeto conhece muito mais pelo envolvimento, pelo interesse e pela necessidade de aprender. A proposta é despertar o interesse do aluno, e por que não, do professor também, em participar do processo de aprendizagem.

Em seu artigo, *O Ensino de Graduação na Universidade - A Aula Universitária*, Prof. José Carlos Libâneo diz que "os problemas do ponto de vista pedagógico-didático em várias instituições de ensino superior são muito parecidos. Os depoimentos nos mostram o que já é do nosso conhecimento. O que os alunos criticam é o ensino tradicional, isto é, um sistema de relações centrado apenas na didática da transmissão de informação que reduz o estudante a um sujeito que recebe passivamente essa informação".

De acordo com Isabel Alarcão, "a escola nunca está verdadeiramente feita, mas se encontra sempre em construção. A escola tem que se conscientizar de que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem".

No entanto, como conseguir com que a educação seja mais construtivista, os alunos sejam mais participativos, com que haja toda uma remodelação na educação, ou falarmos no resgate da dignidade humana, por meio de uma educação digna, se os alicerces estão podres? Se a corrupção come a merenda escolar, se a corrupção destrói cadeiras, lousas, não paga professores de maneira justa?

Quando não se tem infraestrutura, quando as famílias não têm com o que se alimentar, porque a corrupção comeu a cesta básica. A luta é desigual. A educação perde para a violência, perde para a evasão escolar.

Em seu artigo, *Entenda porque países com melhor educação são menos corruptos*, Sabine, da Folha de São Paulo, diz que "com menos desvio de dinheiro, sobra mais dinheiro para educação. E como uma sociedade mais bem educada acompanha, participa e cobra mais do governo, a corrupção tende a diminuir. Na Dinamarca, Nova Zelândia, Finlândia, Suécia e Noruega, os governos são mais honestos e as escolas são boas. Mas não é só isso: o transporte público é bom, os hospitais são bons, as universidades são boas".

“Nesses países, a educação funciona porque tudo funciona. E tudo funciona também porque há menos corrupção”, diz Alcadipani, da FGV.

Na tentativa de propor uma educação comprometida com a dignidade, a escola pode ainda eleger, com base em textos constitucionais, princípios que estão descritos no PCN- Temas Transversais / Ética, como segue:

Dignidade da pessoa humana, que implica no respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de uma vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas.

Igualdade de direitos que refere-se à necessidade de garantir que todos tenham a mesma dignidade e possibilidade de exercício da cidadania. Para tanto, há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existam diferenças (éticas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada.

Participação, que como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e, sim, marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.

Corresponsabilidade pela vida social, que implica em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva.

Ante ao exposto é possível afirmar que a educação escolar resulta num instrumento básico para o exercício da cidadania e da dignidade humana.

Ela não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é inegavelmente a grande ferramenta para o resgate da dignidade humana, e o Brasil tem procurado investir nos fatores de infraestrutura, material didático e formação de professores, o que não se torna visível quando constatamos que, por meio das avaliações como o SAEB, SPAECE, ENEM, entre outros, os esforços governamentais a respeito não resultam satisfatórios, como o dar conta dos aspectos mais básicos, isto é, a aquisição da leitura e da escrita.

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas

experiências do que é ser professor (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; TARDIF & LESSARD, 2005; CUNHA, 2006). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Mas o resultado é frustrante. Não dificilmente os professores se queixam de que os meninos de hoje não leem, decodificam.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão** Porto Editora, Portugal, 1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se Trata?** São Paulo, FE-USP, 2000 (palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).
- BOAVENTURA, Edivaldo M. A Constituição e a educação brasileira. **Revista de Informação Legislativa** nº 127, Brasília: Senado Federal, 1995.
- BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. v. 19, n. 38, São Paulo, 1999.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente.
- BRASIL, **Lei n.º 9394/96**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, Diário da União, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. **Terra dos Homens**, Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.
- FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.
- FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **O direito de antena em face do direito ambiental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- GALDINO, Flávio. **Legitimação dos Direitos Humanos**, Rio de Janeiro: Renovar,
- LIMA JÚNIOR, Jaime Benvenuto (org.). **Relatório brasileiro de direitos humanos econômicos, sociais e**

culturais – meio ambiente, saúde, moradia adequada, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, Projeto Relatores Nacionais em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, 2003, p. 123. Disponível em <http://www.idh.org.br/noticia-10-04.htm>. Acesso em 20 junho 2014.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes: a doutrina do direito e a doutrina da virtude.** Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.tt

LIBÂNEO, J. C. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** Revista de Educação da AEC, Ano 27, n. 109, out./dez. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior.** In: Marcondes, E. (Org.). Educação Médica. São Paulo: Saraiva, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas.** In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. São Paulo: Papirus, 2001.

NUNES, Eliane R. **Ensino jurídico – Didática e metodologia de ensino numa perspectiva crítica. Dissertação de Mestrado.** Mestrado em Educação da UCG. Goiânia: UCG, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética.** Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

SILVA, J. A. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, p. 84-94, abr./jun. 1998.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Autor(a): **Marcelo Domingues Mello**

Resumo

Delors (org.) em sua obra *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (2005) oferece um leque de comentários, sob vários pontos de vista, no que diz respeito às diferentes questões da educação atual, em que o desejo manifesto dos educadores, é de se mostrarem à altura dos desafios antigos e novos. Versando sob as questões das novas exigências que se desenham, para com este século (XXI), Blondel (2005, p187-188), afirma que a estrutura de emprego vem se modificando, e assim, compreende que um novo modelo de organização deve ser configurado, apontando para a necessidade cada vez maior de aptidões intelectuais ao indivíduo, em que a atividade produtiva passa a depender de conhecimentos.

Palavras-chaves: Escola; Formação; Professor;

INTRODUÇÃO

Segundo Dermeval Saviani, *Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas*, em nosso país ou em diversos outros países, existe, por um lado, a necessidade de propiciar formação pedagógica, segundo a exigência do modelo pedagógico-didático, também aos professores secundários, isto é, àqueles que, no Brasil, correspondem às quatro últimas séries do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Tal necessidade é eloquentemente ilustrada por uma enquête realizada na Itália em 1992, que chegou à seguinte conclusão:

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água, sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficientes a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada” (CAVALLI, a cura di, 1992, p. 243).

Por outro lado, a tendência de elevar ao nível superior à formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental corre o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo à força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio?

De acordo com Marília Costa Morosi, *Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional*, se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica.

Conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões.

É muito importante para os docentes que atuam na alfabetização conhecer bem os diversos métodos, pois as crianças são diferentes, têm formas diversas de aprender e construir significados. Muitas vezes, um método apenas não dá conta de atender a todas as crianças, por isso, saber como cada aluno compreende a leitura e a escrita pode ajudar, e muito, no planejamento dos encaminhamentos do professor.

A alfabetização na perspectiva construtivista é concebida como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de a criança ir para escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula.

Simone S. Rissato, diz em seu artigo, *Alfabetização e lúdico: um olhar para o “aprender d’alma”*, diz que alfabetizar, utilizando o lúdico, é construir o conhecimento em harmonia com os saberes das crianças e falar à linguagem que elas decifram e compreendem profundamente.

Para Emília Ferreira e Ana Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriarem de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações delas com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. Estas hipóteses estão descritas em seu livro “A Psicogênese da Língua Escrita”.

Para a Teoria da Psicogênese, toda criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita, até que se

apropriar da complexidade do sistema alfabético. São eles: o pré-silábico, o silábico, que se divide em silábico-alfabético, e o alfabético. Tais níveis são caracterizados por esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrário, são processos construtivos onde a criança leva em conta parte da informação recebida e introduz sempre algo subjetivo.

De acordo com a teoria exposta em Psicogênese da Língua Escrita, toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada:

- pré-silábica: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- silábica: interpreta a letra, a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- silábico-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- alfabética: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

O articulista Lucas Rischbieter, cita Bernard Shaw em uma metáfora para introduzir uma ideia de educação diferente: "Diz-se que se você lavar um gato, ele jamais voltará a lavar-se sozinho. Isto pode ou não pode ser verdade: o que é certo é que se você ensinar alguma coisa a um homem, ele jamais a aprenderá"; o pode parecer uma afirmação radical, mas não quando vista em relação à rigorosa e doutrinária escola inglesa do começo do século. Para Shaw, a educação tradicional inglesa era "alopática": "As doses de falsa doutrina administradas nas escolas públicas e universidades são tão grandes que elas sobrepujam a resistência que uma pequena dose provocaria".

Para Nóvoa (1992) a formação de professores deve fornecer um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo. Essa formação possibilita o desenvolvimento pessoal, em que a vida do professor será produzida pela viabilização da autoconfiança participada, e o pensamento independente do professor, reafirmando sua formação como investimento pessoal, que, por conseguinte, contribui tanto para construção de uma identidade pessoal quanto profissional.

A sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no "saber ingênuo". Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não transformadores que agem, pensam e modificam a realidade.

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO e TAVARES, 2003).

No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu artigo 63, bem como o “aperfeiçoamento profissional continuado” está em seu artigo 67. Assim, as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Emannuelle Oliveira diz em seu artigo *Formação Continuada de Professores*, que é necessário que o docente esteja em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois, com uma **formação continuada**, ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, visto que a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada à sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

Ele deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional, sobre sua docência, já que, é do processo reflexo que ele irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente, sendo capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando assim as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula.

O professor passa, então, a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes, alicerçado em sua compreensão e (re) organização, alcançados pela interlocução entre teoria e prática.

No Brasil, a introdução dessa temática acontece na década de 1990, especialmente, pelas obras de Schön, Tardif e, posteriormente de Gauthier, Nóvoa e Zeichner, dentre outros que, direta ou indiretamente, vêm tratando do saber docente. Estes autores defendem a emancipação do professor como alguém que deve decidir e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica.

Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, revolve o movimento dinâmico, dialético,

Paulo Freire questiona as atitudes de um professor passivo à realidade social e marionete do sistema e propõe que, para ser um profissional social, histórico, político e cultural, é preciso envolver-se e correr riscos.

Sem pegar o “trem do risco”, não acontecerá criatividade humana, mudança no mundo e construção da própria formação.

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor.

Aprende-se a ser professor.

E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo. Desejo de ser “profissional do humano” (ALARCÃO, 2007; PIMENTA; LIBÂNEO, 1999), de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro, de crescer e de fazer crescer. Pode parecer estranho ou até óbvio quando se pensa na fundamentação da natureza humana, mas os professores são pessoas que sentem e querem.

A EDUCAÇÃO É INEGAVELMENTE A GRANDE FERRAMENTA PARA O RESGATE DA DIGNIDADE HUMANA.

O Brasil tem procurado investir nos fatores de infraestrutura, material didático e formação de professores, o que não se torna visível quando constamos que, por meio das avaliações como o SAEB, SPAECE, ENEM, entre outros, os esforços governamentais a respeito não resultam satisfatórios, como o dar conta dos aspectos mais básicos, isto é, a aquisição da leitura e da escrita.

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; TARDIF & LESSARD, 2005; CUNHA, 2006). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Mas o resultado é frustrante. Não dificilmente os professores se queixam de que os meninos de hoje não leem, decodificam.

Rosalina Rocha Araújo Moraes, diz em seu artigo *Educação hoje: Reflexões Críticas*, que os alunos chegam ao final do ensino médio sem compreender o que leem e sem saber fazer uma redação; o aluno não consegue resolver um problema simples de matemática, porque nem entender o problema ele consegue.

O aluno não está mais aprendendo a ler e a escrever. Está chegando ao final da Educação Básica com deficiência séria nessa área. Sendo assim, todas as outras áreas do conhecimento ficam comprometidas, uma vez

que ele nem sabe escrever, nem compreende o que lê. Embora pareça determinismo demais falar dessa forma, os dados de desempenho em leitura e escrita apontam para essa conclusão.

Paulo Tough em seu artigo, *A Educação de Sucesso depende da Personalidade*, diz que “as evidências mostram que não damos a ênfase necessária ao desenvolvimento de algumas habilidades – traços de personalidade ou caráter –, como determinação, autocontrole, persistência, curiosidade e inteligência social. As notas altas não são determinantes para formar adultos felizes e bem-sucedidos. Damos importância quase exclusiva à avaliação de desempenho cognitivo, que mede o Q.I., e ignoramos as evidências, mostrando que os traços de personalidade importam, no mínimo, tanto quanto as habilidades intelectuais para que essas crianças sejam bem-sucedidas ao longo da vida.

De acordo com ALARCÃO, a agressividade da sociedade atual e a desagregação da vida familiar fizeram com que a escola se tornasse mais do que um centro de transmissão ou aquisição do saber, uma vez que se tornou, cada vez mais um local de custódia, de prevenção de riscos, de afetividade, e de orientação escolar. (*Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*, inscrito por Mary Rangel Organizadora do trabalho, Elma Corrêa de Lima, Isabel Alarcão e Naura Syria C. Ferreira).

Mas os valores estão sendo invertidos, ou seja, “a escola passou a ser um lugar onde os alunos permanecem um tempo, porque a família não tem como acolhê-los”. E temos muitos deles, desajustados, problemáticos, com problemas psiquiátricos.

A família tem se mostrado incapaz de educar. “E, o pior, as famílias vêm o professor como inimigo e a escola como depósito de estudantes”. (AED).

CRISE DE AUTORIDADE

Vivemos uma crise de autoridade, porque o autoritarismo foi substituído pela anarquia. Muito sabiamente, Jane Haddad, diz em sua entrevista para o Jornal O Tempo, que o professor passou a se sentir trabalhador da educação e, não, um educador. A sociedade deixou de respeitá-lo, pensando, dentro desse parâmetro, que ele passou de autoridade constituída ao status de empregado, levando os pais a se sentirem como “patrões”. Foi um grande erro essa visão de “trabalhadores” da educação. Todos perderam, quando a sociedade deixou de valorizar o professor, com seus salários baixos e com a falta de formação continuada, seja pela falta de tempo, seja pela falta de condições econômicas.

Neste contexto, quem mais perde é a família, uma vez que, pela falta de tempo, já que os filhos têm que ficar nas creches, perdeu-se o convívio entre pais e filhos, o que resultou na terceirização da educação, papel que não pode ser refeita pela escola, diz HADDAD.

CONCLUSÃO

Ensinar não é uma tarefa fácil, ou ao alcance de qualquer um. Pensar desta forma é sentenciar o ensino como uma atividade “natural”, o que resulta na não valorização do professor e na não consolidação e dimensão universitária da sua formação; busca-se uma educação que não seja baseada na instrumentalização e “adestramento”, limitando o professor às “receitas prontas”, como Rosalina Rocha, aponta.

Portanto, os desafios atuais da docência universitária parecem exigir saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico, ou seja, saberes pedagógicos, alicerçados na cultura e na construção da profissionalidade docente.

Outro desafio na Educação Superior está relacionado com a triangulação entre a docência, a pesquisa especializada e a pesquisa sobre a ação docente. Cada um dos ângulos tem suas especificidades, como por exemplo: a pesquisa na especialidade alimentando a docência e esta sendo movida e transformada tanto pelo exercício dessa pesquisa, como pelo exercício da pesquisa de sua própria ação docente, com fundamento em uma concepção sobre o pedagógico.

Segundo Gatti (2004) a formação do professor universitário não pode prescindir de uma formação em pesquisa e, até, em pesquisa de diferentes áreas que confluem em seu campo específico.

E, se de certa forma a corrupção, as injustiças sociais, e o descaso da sociedade quanto ao educador geram a violência nas escolas, fazendo com o que o resgate da dignidade do professor seja o seu abandono da própria profissão, a escola deve como meio de coibir isto, trazer a própria sociedade para dentro dela; escola que por sua vez não apenas seja uma acumuladora de informações para o aluno, mas que o torne participativo numa educação compartilhada onde a responsabilidade é de todos, e, aí, sim, formando cidadãos mais dignos e responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão** Porto Editora, Portugal, 1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se Trata?** São Paulo, FE-USP, 2000 (palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos).
- BOAVENTURA, Edivaldo M. A Constituição e a educação brasileira. **Revista de Informação Legislativa** nº 127, Brasília: Senado Federal, 1995.
- BOTO, C. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. v. 19, n. 38, São Paulo, 1999.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: Secretaria de

Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente.

BRASIL, **Lei n.º 9394/96**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, Diário da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética**. vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. Ed. Scipione. São Paulo. 1998.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **Terra dos Homens**, Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **O direito de antena em face do direito ambiental no Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2000.

GALDINO, Flávio. **Legitimação dos Direitos Humanos**, Rio de Janeiro: Renovar,

LIMA JÚNIOR, Jaime Benvenuto (org.). **Relatório brasileiro de direitos humanos econômicos, sociais e culturais – meio ambiente, saúde, moradia adequada, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural**. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, Projeto Relatores Nacionais em Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais, 2003, p. 123. Disponível em <http://www.idh.org.br/noticia-10-04.htm>. Acesso em 20 junho 2014.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes: a doutrina do direito e a doutrina da virtude**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.tt

LIBÂNEO, J. C. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** Revista de Educação da AEC, Ano 27, n. 109, out./dez. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Discutindo o processo ensino/aprendizagem no ensino superior**. In: Marcondes, E. (Org.). Educação Médica. São Paulo: Saraiva, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas**. In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. Temas e textos em metodologia do ensino superior. São Paulo: Papirus, 2001.

NUNES, Eliane R. Ensino jurídico – **Didática e metodologia de ensino numa perspectiva crítica. Dissertação de Mestrado.** Mestrado em Educação da UCG. Goiânia: UCG, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação Superior, Direito e Estado.** São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

SIEGEL, Norberto. **Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética.** Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). Indaial: Ed. ASSELVI, 2005.

SILVA, J. A. A dignidade da pessoa humana como valor supremo da democracia. **Revista de Direito Administrativo**, v. 212, p. 84-94, abr./jun. 1998.

A VALORIZAÇÃO DO SABER

Autor(a): **Odacira Zin da Silva**

Resumo

Neste artigo será abordado a importância da presença do saber e da cultura do estudante no processo didático – pedagógico da escola. Além da valorização e do respeito entre os indivíduos e suas capacidades globais, pois é preciso refletir sobre a negação da educação para o cidadão, quando seu saber e sua cultura não são reconhecidos e levados em consideração. Cabe aqui especificar alguns conceitos relacionados a figura do Conselho Escolar, o qual possui um papel fundamental no processo de ensino e aprendizado visando a colaboração e participação de todos da unidade escolar, com o intuito de garantir uma educação segura e eficaz e que ultrapasse os muros da escola.

Palavras-chaves: Estudante; Conselho de Escolar; Capacidade.

INTRODUÇÃO

Alguns segmentos desconhecem o seu papel dentro do espaço da escola e outros, embora reconheçam a sua importância, não apresentam sinais de que desejem contribuir com o estabelecimento de uma nova cultura na escola, baseada na socialização de decisões e informações. Em grande parte, principalmente no segmento dos professores, as questões objetivas de vida, como a questão da remuneração e dos planejamentos das aulas são mais debatidas do que a possibilidade de tornar o Conselho um interlocutor entre a escola e a comunidade e como mediador das relações dentro do próprio espaço escolar.

Na prática, o Conselho Escolar não é vislumbrado como instância de participação, cidadania e democracia. As próprias lideranças presentes no Conselho Escolar não são representativas, uma vez que em sua grande maioria não foram escolhidas por seus pares e sim apontados por outros segmentos, como no caso dos representantes dos alunos, ou simplesmente indicados pela direção da escola. A ausência da representação da comunidade provoca uma lacuna na construção de uma prática democrática, notadamente pela não realização de parcerias entre esta e a escola, implicando na perda de contribuição

deste segmento e no intercâmbio de experiências que poderiam ser criados entre escola e comunidade. Embora o Conselho Escolar não seja o único espaço que possa contribuir com a participação da comunidade, ele poderá ser um grande aliado na construção coletiva, na busca de soluções conjuntas.

Apesar de todos os problemas vivenciados, acredito que o terreno é fértil de possibilidades para o Conselho Escolar. Este se constitui, de fato, como um instrumento de socialização e debate de ideias, tendo como eixo centralo compartilhamento de decisões com a comunidade escolar. Porém, isso só poderá ocorrer quando no espaço escolar for construída uma nova cultura baseada no exercícioda democracia, do diálogo e da participação, tendo como eixo central o resgate da cidadania dos segmentos excluídos dos processos decisórios. Esse entendimento, porém, só será construído na medida em que todos os segmentos escolares compreenderem seu papel de participantes de uma ação coletiva na busca de forjar espaços de participação, compartilhamento e descentralização de ações na escola. Notadamente não é uma tarefa das mais fáceis, mas é indispensável na construção denovas formas de vivenciar o cotidiano escolar.

A maioria de nossos alunos se sente desmotivados em relação aos conteúdos apresentados. Não conseguem relacionar o conhecimento visto em sala de aula com o que é usado no cotidiano, fazendo com que o mesmo se torne algo morto esem sentido para ele. É importante levar em consideração seus conhecimentos prévios, pois chegam à escola com a educação vivenciada na família e na comunidade. O seu saber e patrimônio cultural não podem ser desrespeitados, nem devem ser apenas o ponto de partida para a educação escolar. Seu saber e patrimônio cultural devem fazerparte do processo da formação escolar.

A escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam a educação básica de qualidade para todos.A prática educativa escolar tem a função de contribuir para que cada um dos estudantes:

amplie seu conhecimento e a capacidade de descobrir, criar, questionar, criticar e transformar a realidade;

- amplie sua capacidade de viver, de se alegrar e de trabalhar com os ou-tros, na co-responsabilidade sociopolítica e cidadã;
- que torne maior sua sensibilidade para encontrar sentido na realidade, nasrelações e nas coisas, contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana, fundada em relações sociais de colaboração, co- responsabilidade e solidariedade.

O Conselho Escolar é o espaço que todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade local têm para discutir e encaminhar ações que assegurem as condições necessárias à aprendizagem na escola, para que as crianças, adolescentes e jovens possam ser cidadãos que participam plenamente da vida social.

Como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e adolescentes? Para responder a essa pergunta partimos de duas crenças: a primeira é que, para entender o que se passa no presente, é necessário um mergulho na nossa história. A segunda é que o Brasil é muito grande e diverso para caber em uma única fórmula ou receita.

Trataremos aqui especialmente da educação escolar obrigatória, tendo o Estado a responsabilidade de oferta primária e as famílias o dever de matricular e enviar seus filhos à escola. Então, cabe aqui definir os termos: Escola e Família:

→ **Escola:** Parte do sistema público de ensino que é responsável primário pela educação escolar. Segundo a LDB (1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão compreendida como:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”.

→ **Família:** Utilizamos aqui o conceito amplo de família, no sentido de quem exerce as funções de cuidados básicos de higiene, saúde, alimentação, orientação e afeto, mesmo sem laços de consanguinidade.

O texto da Constituição Federal de 1988 diz no art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração. No mundo familiar as crianças são filhos; no mundo escolar elas são alunos. A passagem de filho a aluno não é uma operação automática e, dependendo da distância entre o universo familiar e o escolar, ela pode ser traumática. Dentro da escola, o responsável direto pela condução dos alunos é o professor, um adulto que também passou por um processo de formação para alcançar a condição de profissional da educação. As crianças que chegam à

escola são membros dependentes de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo. Os professores, conectados ou não com o lugar social deste aluno, têm como principal função garantir o direito educacional de cada menino e menina, guiando-se pelas diretrizes do sistema/estabelecimento de ensino com o qual tem vínculo de trabalho. O conjunto de professores, funcionários, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares configura uma comunidade escolar, que tem funções deliberativas sobre vários aspectos do projeto da escola. As famílias estão inseridas em uma comunidade, localizada em determinado território, com seus costumes, valores e histórias a que chamaremos de contexto social. As escolas fazem parte de um sistema ou rede de ensino, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que compartilha um mesmo marco regulatório (leis, decretos, atos normativos do Conselho Nacional de Educação, entre outros) com as Secretarias de Estado e o Ministério da Educação. A essas relações denominaremos contexto institucional. A comunidade local se organiza como sociedade civil para exercer direitos e deveres, enquanto o sistema de ensino representa o poder público que, em um Estado democrático de direito, tem obrigação de cobrar deveres e garantir o exercício da cidadania também pela oferta de serviços sociais a toda a população.

Dewey propõe uma educação com consciência, que fortalece a liberdade, propicia a integração e colaboração. Esta educação é um requisito necessário para o exercício da democracia.

FUNÇÕES E ORGANIZAÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR

São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas.

Os conselhos de gestão de políticas públicas setoriais, caracterizados simples e essencialmente como conselhos da cidadania, sociais ou populares, nascem das categorias associadas de pertencimento e participação e se tornam a expressão de uma nova institucionalidade cidadã. A nova categoria de participação cidadã tem como eixo a construção de um projeto de sociedade, que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos, sujeitos portadores de poder e de direitos relativos comum qualidade de vida.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Nos espaços da federação temos conselhos municipais, estaduais ou nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, da saúde, da cultura, do trabalho, dos esportes, da assistência social, da previdência social, do meio ambiente, da ciência e tecnologia, da defesa dos direitos da pessoa humana,

de desenvolvimento urbano. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos.

Na área dos direitos humanos temos os conselhos dos direitos da mulher, da criança e do adolescente, do idoso, das pessoas portadoras de deficiência. No interior das organizações públicas (não tratamos aqui das de caráter privado) vamos encontrar os conselhos próprios de definição de políticas institucionais, de gestão e de fiscalização.

No processo de gestão democrática da coisa pública, consignada pela Constituição de 1988, os conselhos assumem uma nova institucionalidade, com dimensão de órgãos de Estado, expressão da sociedade organizada. Não se lhes atribuem responsabilidades de governo, mas de voz plural da sociedade para situar a ação do Estado na lógica da cidadania. São espaços de interface entre o Estado e a sociedade. Como órgãos de Estado, os conselhos exercem uma função mediadora entre o governo e a sociedade.



Figura 3: *Conselho*
Escolar: Funções e Organizações

A Constituição e a LDB estabelecem princípios e diretrizes necessários ao projeto nacional de educação, atribuindo aos sistemas campos de atuação e competências prioritárias. A hierarquia é estabelecida pela abrangência da lei, e a limitada autonomia são as competências nela definidas. O regime de colaboração, princípio basilar da lei na organização dos sistemas de ensino, fundamenta-se na concepção de uma só cidadania brasileira, que não se divide segundo os sistemas. Assim, as competências educacionais dos sistemas, atribuídas pela LDB, são complementares, não concorrentes, o que requer articulação e planejamento integrado. Essa é a principal função do Plano Nacional de Educação.

CONCLUSÃO

Os conselhos de educação situam-se como órgãos de deliberação coletiva na estrutura de gestão dos sistemas de ensino. Um conselho constitui uma assembléiade pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questõesde interesse público, em sentido amplo ou restrito. Os Conselhos desde suas origens mais remotas, sejam eles colegiados de anciãos, de notáveis ou de representação popular, constituam formas de deliberação coletiva, representando a pluralidade das vozes do grupo social, inicialmente por meio de assembléias legitimadas pela tradição e costumes e, mais adiante, por normas escritas sobre os assuntos de interesse. Estado. Alguns princípios, fundamentais ao funcionamento dos conselhos, estavam presentes desde suas origens: o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido do pertencimento.

Um conselho de educação é um colegiado de educadores (cônsules ou magistrados, no sentido de que são representantes, defensores da cidadaniaeducacional, dotados de poder de deliberação), que fala publicamente ao governo em nome da sociedade, por meio de pareceres ou decisões, em defesa dos direitos educacionais da cidadania, fundados em ponderação refletida, prudente e de bom senso.Colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberaçãoplural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder. O termo, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que estes só assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que re- presentam.O termo colegiado é usado genericamente para caracterizar a ação dos conselhos, masassume especificidade própria nas instituições de ensino, uma vez que, na sua origem, eram constituídos somente por colegas (professores), que se congregavam (congregações) para deliberar sobre os assuntos de natureza institucional.

Os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes.

Em geral, as normas sobre conselhos referem-se a funções deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, fiscal, recursal e outras. Na verdade, nacondição de órgãos colegiados, os

conselhos sempre deliberam, ora como decisão comeficiência administrativa, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de competência, ora como simples aconselhamento, quando oferecem uma orientação. As funções denominadas como normativa, recursal e outras tem caráter deliberativo ou consultivo, de acordo com o grau de autonomia e as competências que a lei confere ao conselho, e sempre estabelecem uma mediação entre o governo e a sociedade.

Em instância final, as decisões do conselho, a não ser nos casos em que este assume funções também executivas, o que não é da sua natureza, dependem, para serem objetivadas em ação, do ato administrativo da homologação pelo Executivo. Para maior clareza didática, com base na análise das normas correntes dos conselhos de educação, este documento estabelece a divisão das competências dos conselhos em quatro principais: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora.

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal, In: FERREIRA, N. S. C. (org.), **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

BLOG DA FILIA: UM ESPAÇO DE IDEIAS. **Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Disponível em

<<http://blogdafilia.blogspot.com.br/2011/12/conselho-escolar-e-o-respeito-e.html>> Acesso em 10 jul. 2014.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em <www.mec.gov.br/legislação>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. **Conselhos Escolares – Legislação**: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Link Legislação - Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Fortalecimento dos Sistemas de Ensino**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br>> Link Publicações: **Gestão Democrática**. Acesso em 09 jun. 2014.

_____. **Interação Escola e Família: Subsídios para práticas escolares**.

<<http://portal.mec.gov.br>> Link Publicações: **Escola e Família**. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. **Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios.** Brasília: CNTE, 2004. No prelo.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394/**

- Disponível em: <www.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 08 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação: **PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasil, 2004.

_____. PUBLICAÇÕES SEB – PRÓ - CONSELHO. **Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação.**

- DISPONÍVEL EM <www.portal.mec.gov.br> Acesso em 07 jun. 2014.

CURSO EAD - Coordenador Pedagógico. **O Coordenador Pedagógico: Reflexões e Práticas – O Estudo da Liderança. Gestão Colaborativa e Liderança Democrática.** Curso São Vicente: EAD SV. Site <www.ead.saovicente.sp.gov.br> maio/jun. 2014.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

- DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EMBAIXADA DOS ESTADOS UNIDOS NO BRASIL. **O que é a Democracia.** Disponível em: <<http://www.embaixada-americana.org.br/democracia/what.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2014. FLOR ESSÊNCIA: Democracia e Educação em Direitos Humanos. Vídeo- aula 10. Disponível em: <<http://flor-essencia.blogspot.com.br/2011/07/4-video-aula-10-democracia-e-educacao.html>> Acesso em 10 jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 20ª edição, editora Paz e Terra, 1991.

_____. NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora (Organizadores). **Na Escola que fazemos: Uma reflexão interdisciplinar em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1990.

GRUPO DOMINANTE DA ESCOLA. **Democracia na Escola.** DISPONÍVEL EM <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2013_09_29_archive.html> Acesso em 10 jul. 2014

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola.** Campinas, SP: Papirus, 1994. 143p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola Pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 2001.

LIMA, J. Á. de. **A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?** In: LIMA, J. A. (Org.). Pais e professores – um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.133-173. MARANGON, Cristiane. **O direito de aprender.** Revista Nova Escola. DISPONÍVEL EM

<[http://revistaescola.abril.com.br/politicas- publicas/legislacao/direito-aprender-425381.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/direito-aprender-425381.shtml)>

Acesso em 08 jul. 2014.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontificia Universidade Gregoriana, 1984.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, SP: Ática, 1998. 119p.

REVISTA NOVA ESCOLA. Políticas Públicas – Legislação – Federal: **O direito de aprender**. DISPONÍVEL EM <[http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/direito- aprender-425381.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/direito-aprender-425381.shtml)> Acesso em jul. 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Cadernos Conselhos Escolares: **Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Ministério da Educação, Ano 2013/2014.

A DESALFABETIZAÇÃO PELA TELEVISÃO

Autor(a): **Odacira Zin da Silva**

Resumo

A desalfabetização é o processo pelo qual uma pessoa perde habilidades de leitura e escrita previamente adquiridas. Isso pode ocorrer por diferentes motivos e em diferentes contextos, incluindo fatores sociais, econômicos, educacionais e individuais. A desalfabetização pode ser temporária ou permanente, e seus impactos variam de acordo com a extensão e a causa desse processo. É importante notar que a desalfabetização pode ter consequências significativas para o indivíduo e para a sociedade em geral. Indivíduos que perdem suas habilidades de leitura e escrita podem enfrentar dificuldades no acesso à informação, na participação em atividades cotidianas e na obtenção de oportunidades de emprego. Portanto, é fundamental adotar medidas para prevenir a desalfabetização, promover a educação

Palavras-chaves: desalfabetização; aprendizagem; mídia; televisão.

INTRODUÇÃO

A desalfabetização pela televisão é um fenômeno que tem sido estudado e discutido no contexto da influência dos meios de comunicação na educação e no desenvolvimento cognitivo das pessoas. É importante ressaltar que a televisão pode ter impactos tanto positivos quanto negativos, dependendo de como é utilizada e dos conteúdos que são veiculados.

No Brasil, diversos autores e pesquisadores têm abordado essa questão, trazendo reflexões importantes sobre os efeitos da televisão na alfabetização e na formação cultural das pessoas. Um dos estudiosos que discute essa temática é Muniz Sodré, em sua obra "Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede" (2002), o autor analisa a relação entre a televisão e a formação de identidades culturais, destacando os aspectos positivos e negativos desse meio de comunicação.

Outro autor brasileiro que contribui para essa discussão é Ismar de Oliveira Soares, em seu livro "Alfabetização Midiática e Informacional" (2016), que aborda a importância de desenvolver competências críticas em relação aos meios de comunicação, incluindo a televisão, para que as pessoas

possam se tornar leitores críticos e ativos da informação.

Além disso, estudos realizados por instituições como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Universidade de São Paulo (USP) têm investigado os impactos da programação televisiva na educação e no processo de alfabetização, fornecendo dados e análises que contribuem para o entendimento desse fenômeno no contexto brasileiro.

Assim sendo, a desalfabetização pela televisão é um tema complexo que requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo não apenas a área da comunicação, mas também a educação, a psicologia e outras disciplinas, para compreender de forma mais ampla os efeitos desse meio de comunicação na sociedade brasileira.

A SOCIALIZAÇÃO DA ESCRITA

A socialização da escrita refere-se ao processo pelo qual os indivíduos adquirem habilidades relacionadas à leitura e à escrita dentro de um contexto social e cultural. Essa socialização começa desde a infância e continua ao longo da vida, sendo influenciada por diversos fatores, como a família, a escola, os meios de comunicação e a interação com outras pessoas.

Família: A socialização da escrita muitas vezes tem início no ambiente familiar, onde as crianças são expostas a livros, revistas, jornais e outras formas de texto. Os pais desempenham um papel fundamental ao incentivar a leitura em casa, compartilhar histórias com os filhos e proporcionar um ambiente rico em estímulos literários.

Escola: A escola é outro espaço crucial para a socialização da escrita. É nesse ambiente que as crianças formalizam seus conhecimentos sobre a língua escrita, aprendem a ler e a escrever de forma sistemática e desenvolvem habilidades de interpretação e produção de textos. O papel dos professores é essencial nesse processo, pois são responsáveis por ensinar técnicas de escrita, promover a leitura e estimular o gosto pela escrita criativa.

Interação social: Além da família e da escola, a interação social desempenha um papel significativo na socialização da escrita. As crianças aprendem sobre a escrita ao interagir com amigos, colegas de classe e outros membros da comunidade. Essas interações proporcionam oportunidades para praticar habilidades de comunicação escrita, compartilhar ideias e receber feedback.

Meios de comunicação: Os meios de comunicação, como livros, jornais, revistas, televisão e internet, também desempenham um papel na socialização da escrita. Eles fornecem modelos de linguagem escrita, ampliam o repertório de vocabulário e estimulam a reflexão crítica sobre diferentes

tipos de texto.

Cultura e contexto: A socialização da escrita é influenciada pelo contexto cultural em que ocorre. Cada cultura tem suas próprias práticas e normas em relação à escrita, e essas influências culturais moldam a forma como os indivíduos percebem e utilizam a escrita em seu dia a dia.

A socialização da escrita é um processo complexo e contínuo que envolve múltiplos agentes sociais e contextos. É por meio dessa socialização que os indivíduos adquirem as habilidades necessárias para se comunicar eficazmente por meio da escrita, expressando ideias, compartilhando informações e participando ativamente da sociedade letrada em que vivem.

Ainda hoje a escrita é um poder? Segundo o Milton José de Almeida:

É. Só que a partir do século XIX houve uma socialização da escrita, surgiu a proposta do ensino público para todos. É uma proposta mas não é uma prática. Até hoje, a rigor, a escrita está restrita a um grupo pequeno, principalmente no Brasil. Está ligado à deflagração de um código de um grupo social que domina esse código. E quando o ensino público deveria ganhar um impulso maior por causa da industrialização, apareceu a televisão, que veio descaracterizar o valor da escrita, da leitura, das atividades escolares mais intelectuais. O entendimento do mundo por intermédio das imagens e sons acaba, do ponto de vista cultural desalfabetizando as pessoas, porque vai se montando uma nova forma de entendimento que é muito próxima do que se entende quando uma pessoa está falando. Esse é um dos aspectos que eu chamo de nova oralidade. (Milton José de Almeida (professor da UNICAMP) – Revista Nova Escola, nº 70, 1997, p. 42/44)

A televisão tem impactos significativos na educação, tanto positivos quanto negativos. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a TV pode influenciar a educação:

Acesso à informação: A televisão é uma fonte poderosa de informação e conhecimento. Programas educativos, documentários e noticiários podem fornecer conteúdo educacional relevante e atualizado para estudantes de todas as idades.

Estímulo à curiosidade: Programas educativos bem produzidos podem despertar o interesse e a curiosidade dos espectadores sobre uma variedade de assuntos, desde ciência e história até arte e cultura.

Diversificação de experiências: A TV pode expor os espectadores a diferentes culturas, pontos de vista e experiências, ampliando assim seus horizontes e promovendo a compreensão intercultural.

Reforço do aprendizado: Alguns programas educativos são projetados para reforçar conceitos aprendidos na escola, fornecendo uma abordagem visual e prática que complementa o ensino tradicional.

Alcance em larga escala: A televisão tem um alcance massivo, atingindo audiências em todo o país e até mesmo globalmente. Isso significa que a educação por meio da TV pode chegar a comunidades remotas ou desfavorecidas que podem ter acesso limitado a outras formas de aprendizado. Por outro lado, é importante considerar os impactos negativos da TV na educação:

Superficialidade: Muitos programas de TV são projetados para entretenimento e podem oferecer apenas uma visão superficial ou distorcida de determinados assuntos, o que pode levar a uma compreensão limitada ou inadequada por parte dos espectadores.

Excesso de conteúdo não educacional: A TV também é uma fonte de entretenimento que pode ser altamente comercializada, levando a um excesso de conteúdo não educacional, como reality shows, programas de celebridades e propagandas, que podem distrair os espectadores do aprendizado.

Passividade: Assistir TV é uma atividade passiva, onde os espectadores geralmente consomem informações sem interagir ativamente ou participar do processo de aprendizagem, o que pode limitar a retenção e o engajamento.

Desinformação: Assim como pode fornecer informações precisas, a TV também pode ser uma fonte de desinformação, especialmente em programas de notícias tendenciosos ou sensacionalistas, que podem distorcer fatos e prejudicar a compreensão dos espectadores sobre determinados assuntos.

Portanto, é essencial adotar uma abordagem equilibrada ao utilizar a TV na educação, aproveitando seus benefícios enquanto se mantém consciente de seus potenciais limites e desafios. O uso responsável da TV como ferramenta educacional requer seleção cuidadosa de conteúdo, mediação dos pais e educadores, e estímulo à participação ativa e crítica dos espectadores.

E o que a escola pode fazer? Segundo o Professor Milton José de Almeida (professor da UNICAMP)– Revista Nova Escola, nº 70 1997, p, 42/44

Levar a criança, que já tem uma inteligência do mundo via imagens e sons, a gostar da escrita e da leitura, que lhe darão a possibilidade de de um outro entendimento do mundo. Isso possibilitará que a criança tenha uma visão crítica. Nunca a TV é uma droga e não deve ser vista. Tem que assistir, sim, porque essa visão crítica deve ter um movimento duplo: eu faço a crítica porque tenho o prazer de conhecer. E esse prazer de conhecer vai me dar a oportunidade de me defender, de não me deixar enganar por essa sociedade de livre mercado, cujo objetivo é tornar as pessoas infantis e indefesas, apesar de pregar a liberdade.(Professor Milton José de Almeida (professor da UNICAMP)– Revista Nova Escola, nº 70 1997, p, 42/44

O papel da escola na interferência da televisão pode ser significativo, especialmente no que diz

respeito aos efeitos da televisão na educação e no desenvolvimento dos alunos. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a escola pode desempenhar um papel importante nesse sentido:

Educação para a mídia: A escola pode ensinar habilidades de pensamento crítico e análise de mídia, ajudando os alunos a compreenderem de forma mais profunda os conteúdos televisivos e a avaliarem criticamente as mensagens e informações veiculadas pela televisão. Isso inclui a capacidade de identificar vieses, avaliar fontes de informação e entender os diferentes gêneros e formatos de programas de TV.

Promoção de conteúdo educativo: As escolas podem selecionar e promover ativamente conteúdos televisivos educativos e de qualidade, recomendando programas que complementem o currículo escolar e estimulem o interesse dos alunos por temas relevantes para seu aprendizado.

Uso pedagógico da televisão: Os professores podem utilizar a televisão de forma pedagógica, incorporando vídeos educativos, documentários e programas temáticos em suas aulas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e proporcionar diferentes perspectivas sobre os conteúdos abordados.

Discussão e reflexão: A escola pode oferecer espaços para discussões e reflexões sobre os impactos da televisão na sociedade, na cultura e na educação, incentivando os alunos a pensarem criticamente sobre os conteúdos midiáticos e a desenvolverem uma visão mais consciente e informada sobre o papel da televisão em suas vidas.

Orientação aos pais: Além de trabalhar diretamente com os alunos, a escola também pode fornecer orientação e recursos aos pais e responsáveis sobre como monitorar e controlar o tempo de exposição dos filhos à televisão, como selecionar programas adequados à idade e como promover o uso saudável e consciente da televisão em casa.

A escola pode desempenhar um papel fundamental na interferência da televisão, não apenas abordando os efeitos da televisão na educação dos alunos, mas também fornecendo estratégias e orientações para uma relação mais equilibrada e benéfica com os conteúdos televisivos.

CONCLUSÃO

A mídia tem um impacto significativo na educação, influenciando tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a forma como os indivíduos adquirem conhecimento e se relacionam com a informação. Aqui está um resumo dos principais impactos da mídia na educação:

No entanto, é importante ressaltar que o impacto da mídia na educação também apresenta desafios, como a necessidade de promover o uso responsável e crítico da informação, a identificação e combate à desinformação e fake news, e a garantia de acesso equitativo e inclusivo aos recursos

mediáticos, considerando as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos alunos. Portanto, a integração eficaz da mídia na educação requer uma abordagem equilibrada, que valorize os benefícios da mídia como ferramenta educacional, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades críticas e conscientes em relação ao seu uso.

REFERÊNCIAS

COLL, Cesar/MONEREO, Cartes/ FREITAS, Naila, "Psicologia da Educação Virtual, Editora Artmed, SP 2010

FREIRE, Paulo, "A Pedagogia do Oprimido", Paz e terra, 2019

ILLICH, Ivan, "A Sociedade Desescolarizada" ABPEducom - SP, 1971

Revista Nova Escola, nº 70 1997

SOARES, Ismar de Oliveira Soares "Alfabetização Midiática e Informacional", Editora ABPEducom (2016)

GLOBALIZAÇÃO E OS SEGUIMENTOS INSTITUCIONAIS

Autor(a): **Vanessa Rodrigues Puerta**

RESUMO

As instituições globalizadas, como a ONU, a OMC e o FMI, têm evoluído para enfrentar desafios contemporâneos complexos. As instituições globais estão cada vez mais focadas em questões ambientais, promovendo políticas para mitigar as mudanças climáticas e incentivar a sustentabilidade. Iniciativas como o Acordo de Paris refletem esses esforços. A transformação digital está sendo abraçada para melhorar a eficiência e a transparência. A digitalização dos serviços financeiros, o comércio eletrônico e a governança digital são exemplos de como essas instituições estão se adaptando às novas realidades tecnológicas. Há um esforço crescente para promover a equidade e a inclusão social, econômica e de gênero. Isso inclui políticas que visam reduzir a desigualdade e fomentar o desenvolvimento inclusivo, garantindo que os benefícios da globalização sejam distribuídos mais amplamente. A importância da cooperação multilateral está sendo reforçada, especialmente em tempos de crise global como a pandemia de COVID-19.

INTRODUÇÃO

A humanização das políticas públicas e das instituições do Estado é justificada pela necessidade de: Toda pessoa tem o direito de ser tratada com respeito e dignidade, um princípio fundamental nas democracias modernas; Combater desigualdades sociais e garantir que todos os cidadãos tenham acesso às mesmas oportunidades; Assegurar que os direitos básicos, como saúde, educação, segurança e liberdade, sejam protegidos e promovidos. Políticas humanizadas contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, próspera e pacífica.

DIREITOS HUMANOS

Função: Monitoramento e promoção dos direitos humanos.

Órgãos: Comissões de Direitos Humanos, Defensoria Pública.

Atuação: Implementação de programas de conscientização e defesa de grupos vulneráveis.

A organização do Estado e suas diferentes funções são essenciais para a promoção da humanização. Através de leis, políticas públicas, serviços e a defesa dos direitos humanos, o Estado busca garantir que todos os cidadãos vivam com dignidade e tenham suas necessidades básicas atendidas.

A reforma do Estado tem um “norte” fundamental: humanizar e reequilibrar a sociedade. E as empresas têm de assumir a sua responsabilidade social e ambiental neste processo. Mas isto são os desejos. A realidade é que enquanto o planeta encolhe e tudo se torna mais próximo, as populações encavalam nos espaços urbanos, o precipício econômico e social entre as populações aumenta rapidamente. (DOWBOR, 1994, p. 11)

A globalização aprimora o princípio econômico ao promover uma melhor alocação de recursos, incentivar a inovação, aumentar a eficiência e competitividade, e proporcionar benefícios diretos aos consumidores. Essa integração econômica global resulta em um crescimento econômico mais robusto e sustentável. O princípio econômico refere-se à otimização dos recursos para maximizar a produção e o bem-estar. No contexto da globalização, este princípio é significativamente melhorado devido a vários fatores que promovem eficiência, inovação e crescimento econômico.

Aumento da Eficiência Produtiva

Países e empresas podem se especializar na produção de bens e serviços em que possuem vantagem comparativa, ou seja, naquilo que produzem com maior eficiência. Isso leva a uma melhor alocação dos recursos globalmente. Com acesso a mercados globais, empresas podem aumentar a escala de produção, reduzindo custos unitários e aumentando a eficiência.

Empresas têm acesso a um mercado consumidor muito maior, o que aumenta as oportunidades de venda e crescimento. A globalização permite que empresas diversifiquem seus mercados, reduzindo riscos associados à dependência de um único mercado.

Difusão Tecnológica

A globalização facilita a transferência de tecnologia entre países, permitindo que tecnologias avançadas sejam adotadas globalmente. A competição global estimula empresas a inovarem continuamente para se manterem competitivas, resultando em avanços tecnológicos e melhorias de produtos e processos.

A competição em mercados globais eleva os padrões de qualidade, uma vez que consumidores têm mais opções e podem exigir produtos de melhor qualidade. A adoção de normas e certificações internacionais melhora a qualidade e segurança dos produtos e serviços. A globalização tende a reduzir tarifas e barreiras comerciais, diminuindo os custos de importação e exportação. Melhorias na logística e na gestão da cadeia de suprimentos global permitem reduções significativas nos custos de transporte e armazenamento.

Aumento da Competitividade

Empresas enfrentam maior concorrência, o que as força a melhorar continuamente suas operações e reduzir custos para se manterem competitivas. A pressão competitiva global leva a melhores práticas de gestão e inovação contínua. A globalização permite que países e empresas acessem recursos naturais, financeiros e humanos de qualquer parte do mundo, melhorando a eficiência na utilização desses recursos.

Maior Variedade de Produtos

Os consumidores têm acesso a uma gama mais ampla de produtos e serviços de diferentes partes do mundo. A competição global e a eficiência produtiva resultam em preços mais baixos para os consumidores.

Um quinto eixo essencial do processo é a transformação estrutural do trabalho. O conceito de “jobless growth” das Nações Unidas é muito útil, pois nos coloca com clareza o fato que o desemprego já não resulta da ausência de crescimento econômico, mas do próprio crescimento econômico. ((DOWBOR, 1994, p. 11)

A transformação estrutural do trabalho refere-se às mudanças fundamentais na organização e na natureza do trabalho ao longo do tempo, muitas vezes impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças econômicas e sociais, e novas formas de organização empresarial. Este processo pode ser dividido em várias etapas e fatores principais:

Avanços Tecnológicos

A introdução de novas tecnologias tem sido um dos principais motores da transformação do trabalho. Desde a Revolução Industrial, a mecanização e, mais recentemente, a digitalização, têm alterado significativamente como e onde o trabalho é realizado. Tecnologias como a automação, a inteligência artificial e a internet das coisas (IoT) continuam a remodelar a força de trabalho, substituindo tarefas repetitivas e manuais por processos automatizados e aumentando a demanda por habilidades técnicas e analíticas.

Mudanças Econômicas

Mudanças nas estruturas econômicas globais também impactam o trabalho. A globalização permitiu a terceirização e a deslocalização de empregos para regiões com custos laborais mais baixos, enquanto o crescimento do setor de serviços e da economia do conhecimento tem criado novas oportunidades de emprego em áreas como tecnologia, saúde e educação.

Mudanças Sociais e Demográficas

Mudanças demográficas, como o envelhecimento da população e o aumento da participação feminina na força de trabalho, têm influenciado a estrutura do trabalho. Além disso, a crescente demanda por equilíbrio entre vida profissional e pessoal e a busca por trabalho mais significativo e alinhado com valores pessoais têm levado a uma maior flexibilidade no local de trabalho e ao surgimento de modelos de trabalho alternativos, como o trabalho remoto e o freelancing.

Novas Formas de Organização Empresarial

A forma como as empresas se organizam e gerem seus funcionários também está mudando. Estruturas hierárquicas rígidas estão sendo substituídas por organizações mais ágeis e flexíveis, que incentivam a colaboração e a inovação. Métodos de gestão como o Agile e o Scrum são exemplos de abordagens que visam aumentar a eficiência e a adaptabilidade das equipes de trabalho.

Impacto nas Habilidades e na Educação

Com a transformação estrutural do trabalho, há uma crescente demanda por novas habilidades e qualificações. A educação e a formação contínua tornaram-se essenciais para acompanhar as mudanças e permanecer competitivo no mercado de trabalho. Há uma ênfase maior em habilidades digitais, pensamento crítico, resolução de problemas e adaptabilidade.

Impacto nas Relações de Trabalho

As relações de trabalho também estão mudando. A tradicional relação empregador-empregado está sendo complementada por novos tipos de contratos de trabalho, como contratos temporários, trabalho por projeto e trabalho freelance. Essas mudanças podem proporcionar maior flexibilidade para os trabalhadores, mas também podem trazer desafios em termos de segurança no emprego e benefícios sociais. A transformação estrutural do trabalho é um processo contínuo e multifacetado, impulsionado por uma combinação de fatores tecnológicos, econômicos, sociais e organizacionais. Para navegar por essas mudanças, trabalhadores e empregadores precisam ser adaptáveis e proativos na aquisição de novas habilidades e na adoção de novas formas de trabalho.

CONCLUSÃO

A globalização é um fenômeno multifacetado que envolve a crescente interconexão e interdependência

dos mercados, das culturas e das pessoas em escala global. Esse processo tem sido impulsionado por avanços tecnológicos, políticas de liberalização econômica e a expansão do comércio internacional.

Os seguimentos institucionais, incluindo governos, organizações internacionais, empresas multinacionais e instituições financeiras, desempenham um papel crucial na moldagem e na regulação da globalização. Governos e organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criam e implementam regras que facilitam o comércio e o investimento transfronteiriço. Empresas multinacionais, por sua vez, promovem a globalização ao expandirem suas operações para novos mercados e ao transferirem tecnologia e conhecimentos entre países.

No entanto, a globalização também apresenta desafios significativos. Questões como desigualdade econômica, impacto ambiental, perda de soberania nacional e a pressão sobre culturas locais são frequentemente citadas como consequências negativas. Para enfrentar esses desafios, é essencial que os seguimentos institucionais trabalhem de forma colaborativa e coordenada, buscando soluções que promovam um crescimento inclusivo e sustentável.

Em suma, a globalização tem o potencial de gerar benefícios econômicos e culturais substanciais, mas requer uma governança eficaz e um compromisso contínuo com a equidade e a sustentabilidade. A capacidade dos seguimentos institucionais de adaptarem-se e responderem aos desafios emergentes determinará o futuro da globalização e seu impacto nas sociedades ao redor do mundo.

BIBLIOGRAFIA

- DOWBOR, Landislau & IANNI, Otaviano & RESENDE, Edgar, A. Desafios da Globalização. 4ª edição, Editora Vozes. Petrópolis, 2002
- HOBBSBORN, Eric. A era dos extremos – o breve século XX (1991 – 1994), SP, Cia. das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. A Sociedade global. RJ: Civilização Brasileira, 1992.
- MARRAMAO, Gacomo. “Paradoxos do universalismo”. Editora UNESP, SP, 1995.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto del Partito Comunista. Torino: Einaudi Editore, 1967
- NETO, Antenor Nascimento. A roda global, Revista veja, 03/04/1996, p, 80
- SCHUMPETER, Joseph A. Capitalismo socialismo e democracia. RJ Zahar Editores, 1984
- VIGEVANI, Tullo (org.), Liberalismo e socialismo: velhos e novos paragmas. Editora UNESP, SP 1995.

CONHECENDO O CYBERBULLYING

Autor(a): **Vanessa Rodrigues Puerta**

RESUMO

O cyberbullying é uma forma de assédio ou intimidação que ocorre através de meios digitais, como redes sociais, mensagens de texto, e-mails, fóruns e outros canais de comunicação online. Essa prática envolve comportamentos agressivos, repetidos e intencionais que visam humilhar, ameaçar ou ferir outra pessoa. As vítimas de cyberbullying podem enfrentar sérios problemas emocionais e psicológicos, como ansiedade, depressão e baixa autoestima. A facilidade de anonimato e a ampla disseminação de conteúdo na internet agravam os impactos do cyberbullying, tornando essencial a conscientização, a educação e a implementação de medidas preventivas para combater essa questão.

Palavras chaves: Cyberbullying; Redes sociais; Anônimos.

INTRODUÇÃO

O cyberbullying é uma prática que envolve o uso de tecnologias digitais para assediar, ameaçar, humilhar ou intimidar uma pessoa. Essa forma de bullying pode ocorrer em várias plataformas online, incluindo redes sociais, e-mails, mensagens de texto, fóruns e aplicativos de mensagens instantâneas. As consequências do cyberbullying podem ser graves, afetando profundamente a saúde mental e emocional das vítimas.

No Brasil, o cyberbullying é tratado sob diversas legislações que buscam proteger os cidadãos contra crimes virtuais e agressões. Algumas das principais leis e regulamentações incluem:

Lei nº 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann)

Essa lei tipifica crimes cibernéticos e inclui disposições sobre a invasão de dispositivos informáticos para obtenção, adulteração ou destruição de dados sem autorização do titular, o que pode estar relacionado a casos de cyberbullying que envolvam a invasão de contas ou a divulgação não autorizada de informações pessoais.

Lei nº 13.185/2015 (Programa de Combate à Intimidação Sistemática - Bullying)

Esta lei institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) no Brasil e abrange explicitamente o cyberbullying como uma das formas de intimidação sistemática. Ela estabelece medidas de prevenção, diagnóstico e combate ao bullying nas escolas, além de promover a conscientização sobre o problema.

Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - LGPD)

Embora a LGPD trate principalmente da proteção de dados pessoais, ela também estabelece responsabilidades para a proteção da privacidade e segurança dos dados dos indivíduos, o que pode ser relevante em casos de cyberbullying envolvendo a exposição de informações pessoais. Diversos artigos do Código Penal Brasileiro podem ser aplicados em casos de cyberbullying, como:

- **Artigo 138 (Calúnia)**
- **Artigo 139 (Difamação)**
- **Artigo 140 (Injúria)**

Esses artigos criminalizam a difamação, a injúria e a calúnia, que são comuns em situações de cyberbullying. Além da legislação, várias medidas podem ser adotadas para prevenir e combater o cyberbullying, tais como:

Educação e Conscientização

Programas educacionais nas escolas para ensinar crianças e adolescentes sobre os perigos do cyberbullying e como se proteger, disponibilização de apoio psicológico para vítimas de cyberbullying. Campanhas públicas para aumentar a conscientização sobre os impactos do cyberbullying e as formas de denunciá-lo, implementação de filtros, bloqueios e sistemas de monitoramento em plataformas online para identificar e impedir comportamentos abusivos.

Denúncia e Proteção

As vítimas de cyberbullying devem ser encorajadas a denunciar os abusos às autoridades competentes, como a polícia e órgãos especializados. Também é importante que as plataformas online forneçam mecanismos eficientes para a denúncia de conteúdos abusivos e para a proteção da privacidade dos usuários. A combinação de uma legislação robusta, educação, conscientização e suporte adequado pode ajudar a mitigar os efeitos do cyberbullying e oferecer um ambiente online mais seguro para todos.

Apesar da sensação de segurança em que o agressor acredita estar, ele está cometendo crime e pode ser punido. O cyberbullying é passível de punição por meio do Código Penal quando configura os crimes contra a honra (calúnia, difamação e injúria – Artigo 138 do Código Penal Brasileiro), crime de injúria

racial (ataques racistas– Artigo 140 do Código Penal Brasileiro) e exposição de imagens de conteúdo íntimo, erótico ou sexual (Artigo 218-C do Código Penal Brasileiro incluído pela Lei 13.718, de 2018).

A frequência de casos de cyberbullying no Brasil tem aumentado nos últimos anos, refletindo a crescente adoção de tecnologias digitais e o uso intensivo das redes sociais entre jovens e adolescentes. Estudos e pesquisas indicam que o cyberbullying é um problema significativo e em expansão no país. A pesquisa TIC Kids Online Brasil, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), é uma das principais fontes de dados sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no país. Segundo a edição de 2022:

- Aproximadamente 16% das crianças e adolescentes relataram ter sido vítimas de alguma forma de cyberbullying.
- O cyberbullying ocorre mais frequentemente entre adolescentes de 11 a 17 anos.
- As plataformas mais citadas para ocorrências de cyberbullying incluem redes sociais como Instagram, Facebook e WhatsApp.

A Safer Net Brasil, organização que atua na promoção dos direitos humanos na internet, também realiza estudos sobre o cyberbullying. Em 2021, a Safer Net recebeu milhares de denúncias relacionadas a crimes e violações de direitos humanos na internet, com o cyberbullying sendo um dos temas recorrentes, plataformas de redes sociais e serviços de mensagens instantâneas publicam regularmente relatórios de transparência e segurança, que incluem dados sobre denúncias de cyberbullying. Por exemplo:

- O Facebook e o Instagram relataram um aumento nas denúncias de conteúdos relacionados ao bullying e assédio.
- O WhatsApp, comumente usado por jovens, também registra casos de cyberbullying, principalmente em grupos e conversas privadas.

Tendências e Impactos: Aumento na Frequência

A digitalização crescente, especialmente durante a pandemia de COVID-19, intensificou o uso da internet para educação e socialização, aumentando a exposição de crianças e adolescentes a riscos online, incluindo o cyberbullying. Os impactos do cyberbullying podem ser devastadores, levando a problemas emocionais e psicológicos graves. Estudos apontam que vítimas de cyberbullying podem experimentar ansiedade, depressão, isolamento social e, em casos extremos, pensamentos suicidas.

A frequência de cyberbullying pode variar de acordo com a região e o acesso à internet. Regiões com maior conectividade e uso de redes sociais tendem a relatar mais casos. Diante do aumento dos casos, várias iniciativas estão sendo implementadas para combater o cyberbullying no Brasil:

Um levantamento realizado pelo instituto de pesquisa Ipsos revelou que o Brasil é o segundo no ranking de cyberbullying no mundo. A pesquisa entrevistou mais de 20 mil pessoas em 28 países. No Brasil, 30% dos pais ou responsáveis entrevistados afirmaram ter conhecimento de que os filhos envolveram-se ao menos uma vez em casos de cyberbullying. O primeiro colocado no ranking é a Índia. (PORFIRIO, p. 18, 2024)

Esforços para educar crianças, adolescentes e pais sobre os riscos do cyberbullying e como lidar com ele, ações promovidas por ONGs, empresas de tecnologia e órgãos governamentais para aumentar a conscientização sobre o problema, disponibilização de serviços de apoio psicológico para vítimas de cyberbullying, implementação e fortalecimento de leis e políticas que visam proteger os jovens contra o cyberbullying. O, o cyberbullying é um problema crescente no Brasil, refletindo tendências globais. A conscientização, a educação, e a aplicação de leis específicas são essenciais para mitigar os impactos desse fenômeno e proteger os jovens no ambiente digital.

Nos últimos anos, diversas melhorias têm sido implementadas para combater o cyberbullying, refletindo esforços conjuntos de governos, organizações não-governamentais, empresas de tecnologia e a sociedade civil. Essas melhorias abrangem legislação, educação, tecnologias de monitoramento e suporte às vítimas. Aqui estão algumas das principais melhorias:

Legislação e Políticas Públicas

Vários países, incluindo o Brasil, têm fortalecido suas legislações para incluir disposições específicas sobre o cyberbullying. A Lei nº 13.185/2015 no Brasil, por exemplo, estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática e inclui medidas específicas para prevenir e combater o cyberbullying. A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) no Brasil, que entrou em vigor em 2020, também contribui indiretamente para a proteção contra o cyberbullying ao garantir a privacidade e a segurança dos dados pessoais dos usuários.

Escolas estão implementando programas de educação digital que ensinam alunos sobre os riscos do cyberbullying, como se proteger online e como responder se forem vítimas. Esses programas muitas vezes incluem atividades interativas, palestras e workshops, campanhas públicas, muitas vezes conduzidas por ONGs e empresas de tecnologia, visam aumentar a conscientização sobre o cyberbullying e seus efeitos. Essas campanhas utilizam mídias sociais, vídeos educativos e materiais impressos para alcançar uma audiência ampla.

Tecnologia e Monitoramento

Plataformas de redes sociais e serviços de mensagens estão adotando tecnologias avançadas, como inteligência artificial e aprendizado de máquina, para detectar e remover conteúdos de cyberbullying de

forma mais eficaz. Essas ferramentas podem identificar palavras-chave, padrões de comportamento e sinais de assédio.

Melhorias nas configurações de privacidade das plataformas permitem que os usuários controlem quem pode ver e interagir com suas postagens, ajudando a prevenir o cyberbullying, as plataformas online têm aprimorado seus sistemas de denúncia, tornando mais fácil e rápido para os usuários reportarem casos de cyberbullying. Essas denúncias são frequentemente revisadas por equipes dedicadas de moderadores.

Serviços de Apoio

Organizações e instituições estão oferecendo serviços de apoio psicológico e emocional para vítimas de cyberbullying. Isso inclui linhas de apoio, chat online e aconselhamento presencial. Sites e aplicativos fornecem recursos educacionais e guias para ajudar vítimas e pais a lidarem com o cyberbullying. Esses recursos incluem informações sobre como denunciar abusos, estratégias de enfrentamento e contatos de serviços de suporte.

Parcerias Globais

Países e organizações estão colaborando em nível internacional para compartilhar melhores práticas e desenvolver estratégias conjuntas para combater o cyberbullying. Isso inclui conferências, tratados e programas de intercâmbio. Organizações internacionais, como a ONU e a UNESCO, estão promovendo programas globais para educar e proteger crianças e adolescentes contra o cyberbullying. Professores e funcionários escolares estão recebendo formação específica sobre como identificar e responder ao cyberbullying. Isso inclui estratégias para criar um ambiente escolar seguro e inclusivo.

Guias e workshops estão sendo disponibilizados para ajudar os pais a entender o cyberbullying e a apoiar seus filhos, proporcionando ferramentas para monitorar e gerenciar a atividade online de seus filhos, empresas como Google, Facebook e Twitter estão lançando iniciativas próprias para combater o cyberbullying, incluindo políticas rigorosas, ferramentas de segurança e campanhas educativas.

Essas melhorias refletem um esforço multifacetado para abordar o cyberbullying de maneira abrangente e eficaz, combinando legislação, tecnologia, educação e apoio comunitário.

CONCLUSÃO

cyberbullying no Brasil é um problema crescente e significativo, refletindo a ampla utilização das tecnologias digitais e das redes sociais, especialmente entre jovens e adolescentes. A crescente digitalização e o aumento do uso de dispositivos conectados intensificaram a exposição ao cyberbullying,

trazendo sérios impactos emocionais e psicológicos para as vítimas.

Para enfrentar esse desafio, o Brasil tem avançado em várias frentes. A legislação específica, como a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), proporcionam uma base legal robusta para a proteção contra abusos online. Além disso, esforços contínuos em educação e conscientização, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral, são essenciais para prevenir e combater o cyberbullying.

As plataformas de tecnologia estão aprimorando suas ferramentas de detecção e remoção de conteúdos abusivos, e sistemas de denúncia estão se tornando mais acessíveis e eficazes. O apoio psicológico e emocional para as vítimas também é uma área crucial que vem recebendo atenção, com serviços dedicados e recursos disponíveis para aqueles afetados pelo cyberbullying.

Apesar desses avanços, o combate ao cyberbullying exige uma abordagem multifacetada e contínua, envolvendo todos os setores da sociedade. A colaboração entre governo, instituições educacionais, empresas de tecnologia e a comunidade é vital para criar um ambiente digital mais seguro e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

FLÔRES, Vanessa M. da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A Gestão na Educação Infantil: Concepções e Práticas. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

SANTADE, Susimara. O papel do Gestor Escolar na Educação Infantil. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº 01/2015. São Paulo: SME, 2015.

COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME. Das creches aos CEIs. Revista Magistério, edição especial, São Paulo: SME, 2018.

BARROS, Maria Isabel Amando. Desemparedamento da Infância. São Paulo: Alana, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Currículo da Cidade de São Paulo: Educação

Infantil. São Paulo: SME, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME). Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Autor(a): **Rita de Cassia Simões Julio**

RESUMO

O artigo aborda a rica e diversa história da arte brasileira, destacando sua evolução ao longo dos períodos colonial, imperial e modernista. Durante o período colonial, a arte foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, com destaque para o barroco mineiro representado por Aleijadinho. Com a independência em 1822, o neoclassicismo dominou a cena artística, refletindo influências europeias, especialmente francesas. O Modernismo brasileiro ganhou força com a Semana de Arte Moderna de 1922, promovendo a renovação e a busca por novas formas de expressão.

Palavras-chave: arte brasileira, história da arte, ensino da arte, Semana de Arte Moderna.

INTRODUÇÃO

A história da arte no Brasil é rica e diversa, refletindo a complexidade cultural e histórica do país. Ela pode ser dividida em vários períodos, cada um com características e influências distintas.

Período Colonial (1500-1822)

A arte no Brasil começou com a chegada dos portugueses em 1500. Durante o período colonial, a produção artística foi fortemente influenciada pela Igreja Católica. As principais manifestações artísticas eram a arquitetura, a pintura e a escultura sacra, que adornavam igrejas e mosteiros. O barroco mineiro, exemplificado pelas obras de Aleijadinho, é um dos pontos altos desse período.

Período Imperial (1822-1889)

Com a independência em 1822, o Brasil começou a desenvolver uma identidade artística própria. O

neoclassicismo foi o estilo dominante, refletindo a influência europeia, especialmente francesa. A Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1816, teve um papel crucial na formação de artistas e na promoção de um estilo acadêmico.

Primeira República e Modernismo (1889-1930)

A virada do século XIX para o XX foi marcada por uma busca por renovação e modernização. O Modernismo no Brasil ganhou força com a Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo. Artistas como Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, e Oswald de Andrade buscaram romper com as tradições acadêmicas e criar uma arte autenticamente brasileira, incorporando elementos da cultura indígena e afro-brasileira.

Período Contemporâneo (1930 ao presente)

Após a década de 1930, a arte brasileira passou a explorar uma variedade de estilos e movimentos, refletindo as transformações sociais e políticas do país. O Concretismo e o Neoconcretismo, nas décadas de 1950 e 1960, destacam-se pela busca de uma linguagem visual baseada em formas geométricas e cores vibrantes, com artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark. A partir da década de 1970, a arte brasileira tornou-se cada vez mais diversificada, incluindo tendências como a arte conceitual, a arte pop, e a performance.

No cenário contemporâneo, a arte brasileira continua a se destacar pela sua diversidade e inovação. Artistas como Vik Muniz, Beatriz Milhazes, e Adriana Varejão ganharam reconhecimento internacional, contribuindo para a posição do Brasil como um importante centro de produção artística global. A arte urbana, com nomes como Os Gêmeos, também tem tido grande influência, integrando o Brasil ao movimento global de arte de rua.

Palavras chaves; História; Cultura; Artístico

DESENVOLVIMENTO DA ARTE NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO

O desenvolvimento da arte no período colonial no Brasil (1500-1822) foi profundamente influenciado pelos colonizadores portugueses e pela Igreja Católica, que desempenhou um papel central na produção artística. Este período pode ser dividido em três fases principais: a fase inicial do século XVI, o auge do Barroco nos séculos XVII e XVIII, e a transição para o Neoclassicismo no início do século XIX. Os primeiros contatos entre os europeus e os indígenas resultaram em um intercâmbio cultural inicial, mas a produção artística significativa

começou a tomar forma com a instalação das primeiras missões jesuítas. Os missionários usavam a arte como ferramenta de catequização, e assim surgiram as primeiras igrejas e colégios, que incorporavam elementos europeus, mas também começavam a mostrar influências locais.

SÉCULO XVII: ESTABELECIMENTO DO BARROCO

Durante o século XVII, a colonização portuguesa se consolidou, e a arte barroca começou a se desenvolver. Este estilo, marcado por sua exuberância e dramaticidade, era utilizado principalmente na arquitetura religiosa. As igrejas e conventos erguidos durante este período, como o Mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro, são exemplos notáveis do barroco colonial. As pinturas e esculturas desse período também seguiram o estilo barroco, com temas religiosos sendo predominantes. O século XVIII marcou o auge do Barroco no Brasil, especialmente na região de Minas Gerais, impulsionada pela descoberta de ouro. Cidades como Ouro Preto, Mariana e Congonhas tornaram-se centros de intensa atividade artística. Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa) é o artista mais destacado desse período, conhecido por suas esculturas e projetos arquitetônicos, como as estátuas dos profetas no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos em Congonhas. A produção artística do período também incluiu a talha dourada em altares, pinturas sacras e ornamentos que adornavam as igrejas. Os trabalhos de Mestre Ataíde (Manuel da Costa Ataíde), um renomado pintor, são exemplos representativos da pintura barroca brasileira, com suas cores vivas e cenas religiosas dramáticas.

TRANSIÇÃO PARA O NEOCLASSICISMO

No início do século XIX, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, iniciou-se uma transição do Barroco para o Neoclassicismo. A fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, com a Missão Artística Francesa, trouxe uma nova orientação estética, baseada nos princípios clássicos de simetria, proporção e racionalidade. Este período preparou o terreno para o desenvolvimento artístico do Brasil imperial. A arte colonial brasileira foi predominantemente religiosa, refletindo a influência da Igreja Católica. Além da arquitetura e das artes plásticas, a música sacra também desempenhou um papel importante, com composições para coro e orquestra executadas em cerimônias religiosas. A arte serviu como um meio de catequese e celebração da fé católica, mas também começou a incorporar elementos da cultura indígena e africana, criando uma identidade artística singular.

Embora tenha existido um processo de formação, este aconteceu apenas de forma superficial, sem preparação dos professores para trabalhar com a vasta complexidade das diversas expressões artísticas. Entre os anos de 1970 e 1980, os professores tinham a responsabilidade desta prática polivalente, ao ensinar as várias linguagens artísticas no

ensino fundamental e médio. Em consequência, a qualidade do ensino é empobrecida, pois a Educação Artística é trabalhada de forma ampla, diluída, sem concentração com maior qualidade em alguma das expressões artísticas. (SILVA, Gislene Santos de Paula e, p.15, 2015).

A década de 1970 no Brasil foi marcada pela ditadura militar, que durou de 1964 a 1985. Esse período viu uma repressão a liberdades políticas e culturais, mas também gerou um movimento de resistência que influenciou a produção artística e educacional. Em resposta à censura e à repressão, muitos educadores e artistas buscaram maneiras inovadoras de ensinar arte, promovendo a criatividade e a expressão pessoal como formas de resistência e crítica social.

REFORMAS EDUCACIONAIS

Durante os anos 1970, o governo brasileiro implementou diversas reformas educacionais, visando a modernização do sistema de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, por exemplo, estabeleceu diretrizes para a educação artística nas escolas, enfatizando a importância da arte como parte integrante do currículo escolar. O Movimento Escolinha de Arte, iniciado por Augusto Rodrigues nos anos 1940, continuou a influenciar o ensino da arte nos anos 1970. Este movimento defendia a educação pela arte, enfatizando a importância da liberdade de expressão e da criatividade no desenvolvimento integral das crianças. As Escolinhas de Arte se espalharam pelo país, promovendo oficinas e atividades artísticas que incentivavam a experimentação e a expressão pessoal.

A PROPOSTA DE MÃE BARBOSA

Uma das figuras mais influentes no ensino da arte durante os anos 1970 foi Ana Mae Barbosa, que desenvolveu a Proposta Triangular, uma metodologia de ensino da arte que integra três eixos: fazer artístico, apreciação e contextualização. Essa abordagem buscava proporcionar uma educação artística mais completa, conectando a prática artística à análise crítica e ao conhecimento histórico e cultural. A formação de professores de arte também passou por mudanças significativas nos anos 1970. As universidades brasileiras começaram a oferecer cursos de licenciatura em artes visuais, música, teatro e dança, formando profissionais capacitados para atuar no ensino fundamental e médio. Essas instituições buscavam integrar teoria e prática, preparando os futuros professores para uma abordagem pedagógica que valorizasse a criatividade e a expressão individual dos alunos.

ARTE-EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

Projetos de arte-educação também ganharam destaque, com iniciativas voltadas para a inclusão social e a democratização do acesso à cultura. Muitos artistas e educadores desenvolveram projetos comunitários que levavam a arte para espaços públicos, comunidades carentes e escolas públicas, promovendo a participação ativa da população e a valorização da cultura local. Os projetos de ensino de arte dos anos 1970 deixaram um legado significativo para a educação brasileira. Eles ajudaram a consolidar a importância da arte na formação integral dos alunos, promovendo a criatividade, o pensamento crítico e a expressão cultural. Apesar dos desafios impostos pelo contexto político da época, esses projetos contribuíram para a formação de uma geração de educadores e artistas comprometidos com a transformação social e cultural do Brasil.

De acordo com a proposta de Barbosa (1991), a arte-educação é muito diferenciada da formação de artistas. De acordo com a pesquisadora, o essencial é o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno a construção de sua cidadania e sua capacidade de perceber e refletir sobre os diversos fenômenos artísticos. (1991, p.32)

A diferença entre "arte e educação" e "arte artística" reside principalmente nos objetivos, contextos e abordagens de cada uma. Embora ambos os conceitos estejam interligados e se influenciem mutuamente, eles servem a propósitos distintos e operam em esferas diferentes.

Arte e Educação

A principal finalidade é o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo a criatividade, a sensibilidade estética, a expressão pessoal e o pensamento crítico. Envolve métodos pedagógicos para ensinar arte, incluindo técnicas, história da arte, apreciação estética e contextualização cultural. Frequentemente, a arte na educação é usada como ferramenta para inclusão social, ajudando a integrar indivíduos de diferentes contextos e promover a igualdade de oportunidades.

O CONTEXTO EDUCACIONAL

Principalmente em escolas, universidades, e programas comunitários. Faz parte do currículo formal e informal, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Inclui uma variedade de atividades como aulas de desenho, pintura, música, teatro, dança, e projetos interdisciplinares que utilizam a arte como meio de aprendizagem.

PROCESSO PEDAGÓGICO

Integra a arte com outras disciplinas, como história, literatura e ciências sociais, enfatiza o processo de criação artística e o desenvolvimento de habilidades ao invés do produto final, encoraja a participação ativa dos alunos, promovendo a colaboração e a autoexpressão.

A ARTE ARTISTICA

A principal finalidade é a expressão individual do artista, comunicando ideias, emoções e visões de mundo, envolve a exploração de técnicas, estilos e formas estéticas para criar obras de arte. Busca impactar o público e a cultura, influenciando a sociedade, desafiando normas e provocando reflexões.

Contextos:

Principalmente em galerias, museus, espaços culturais, teatros, e locais de performance também está presente no mercado de arte, onde obras são compradas, vendidas e colecionadas, inclui festivais, bienais, exposições e outros eventos culturais que celebram e promovem a arte.

INOVAÇÃO

Foca na originalidade, inovação e experimentação, buscando novas formas de expressão, o produto final é geralmente o foco, com grande atenção aos detalhes, técnica e estética. Os artistas frequentemente trabalham de forma independente, guiados por suas próprias visões e motivações.

INFLUÊNCIAS MÚTUAS

Apesar das diferenças, "arte e educação" e "arte artística" se influenciam e se beneficiam mutuamente. Muitos artistas atuam como educadores, trazendo sua experiência e visão artística para o ambiente educacional, A educação artística prepara indivíduos para se tornarem artistas profissionais, oferecendo a base técnica e teórica necessária.

A educação em arte ajuda a formar um público mais crítico e apreciador da arte, contribuindo para a valorização e o apoio à produção artística.

"Arte e educação" e "arte artística" são duas áreas interconectadas, mas com focos distintos. Enquanto a primeira se concentra no desenvolvimento pessoal e na integração da arte na educação, a segunda está voltada para a expressão individual e a contribuição cultural do artista. Ambas são essenciais para a formação de uma

sociedade rica e culturalmente diversa.

CONCLUSÃO

A década de 1970 foi um período de intensas mudanças e desafios para o ensino da arte no Brasil. As reformas educacionais, a influência de movimentos inovadores como o Movimento Escolinha de Arte, e a implementação de metodologias como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, contribuíram para a construção de um ensino de arte mais diversificado, crítico e conectado com a realidade social e cultural do país. Esses esforços continuam a influenciar o ensino da arte no Brasil até os dias de hoje.

Os projetos de ensino da arte no Brasil durante a década de 1970 refletiram um período de significativas transformações políticas e sociais, influenciados pelo regime militar e pela efervescência cultural que buscava novas formas de expressão e resistência. A educação artística passou por uma série de mudanças que procuravam modernizar e diversificar a abordagem do ensino da arte nas escolas.

O período colonial foi fundamental para a formação da identidade artística brasileira, estabelecendo as bases de uma tradição que evoluiria ao longo dos séculos seguintes. A riqueza e diversidade da produção artística desse período refletem a complexa interação entre influências europeias e a realidade local, resultando em um legado cultural significativo e duradouro.

BIBLIOGRAFIA

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempo.** São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

AGUIAR, Glorinha. **Educação Artística: primeiro grau.** São Paulo: Ática, 1980.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394, 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.** Brasília, 1997.

BRASIL. **Parecer do Conselho Federal de Educação nº 540 de 10 de fevereiro de 1977.** Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Brasília, 1977.

- CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: o ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1996.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Rio de Janeiro, Melhoramentos. Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que Arte-educação?** 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. 3ª ed. - Goiânia, GO: Alternativa, 2001.
- SILVA, Gislene Santos de Paula e, UFMG, **PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU**, 2015

HISTÓRIA E GLOBALIZAÇÃO

Autor(a): **Rosa Maria Santos Oliveira**

RESUMO

O artigo analisa a evolução da globalização ao longo dos séculos, destacando a interconexão e interdependência entre países e economias. Desde a Globalização Industrial nos séculos XIX e XX até a contemporânea Era da Informação e Integração Econômica, a globalização tem impulsionado mudanças econômicas, culturais e tecnológicas. São discutidos os benefícios, como crescimento econômico e cooperação internacional, e os desafios, como desigualdade econômica e impactos ambientais. O texto ressalta a importância de políticas equilibradas para promover uma globalização mais justa e sustentável. Com uma abordagem histórica e crítica, o artigo destaca a complexidade desse fenômeno global e seu potencial para criar um mundo mais conectado e interdependente.

Palavras-chave: globalização, evolução, desafios, sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A globalização é um processo histórico que envolve a crescente interconexão e interdependência dos países e das economias ao redor do mundo. Sua evolução pode ser dividida em várias fases distintas:

Globalização Industrial (Séculos XIX e XX)

Melhorias na navegação, ferrovias e comunicação (telégrafo) facilitaram o comércio internacional. Potências europeias controlavam vastos territórios na África, Ásia e América Latina, explorando recursos e integrando economias coloniais aos mercados globais.

A Primeira Guerra Mundial, interrompeu temporariamente o comércio internacional, levou a um período de protecionismo econômico, o período Pós-Segunda Guerra Mundial organiza-se com a criação de instituições internacionais como a ONU, FMI e Banco Mundial para promover a cooperação econômica e a reconstrução dos países afetados pela guerra.

Era da Informação e Integração Econômica:

Avanços na Tecnologia da Informação, Internet e comunicação digital revolucionaram a conectividade global, Criação de acordos como NAFTA, União Europeia e Mercosul, que facilitaram o comércio e a mobilidade de capitais. Empresas multinacionais passaram a operar em escala global, fragmentando a produção em diferentes países, formando nas aldeias globais.

Palavras chaves; Globalização; Potências Europeias; Banco Mundial;

DESAFIOS E CRÍTICAS A GLOBALIZAÇÃO

A desigualdade econômica, com a crescente disparidade entre ricos e pobres, tanto entre países quanto dentro deles, Impactos Ambientais: Aumento da poluição e exploração de recursos naturais, Críticas ao poder das corporações multinacionais e aos efeitos sociais e culturais da globalização.

A globalização, portanto, é um fenômeno complexo e multifacetado que tem moldado a economia, a política e a cultura mundial ao longo dos séculos, com impactos tanto positivos quanto negativos.

TRANSIÇÃO

A criação da globalização foi impulsionada por várias necessidades humanas e econômicas ao longo da história. A busca por recursos naturais que não estavam disponíveis localmente, como especiarias, metais preciosos e outras matérias-primas, levou ao estabelecimento de rotas comerciais e colônias, a necessidade de expandir mercados para bens e produtos incentivou as nações e empresas a buscar clientes além de suas fronteiras nacionais.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA E CONHECIMENTO

A disseminação de ideias, tecnologias e conhecimento científico entre diferentes culturas e regiões acelerou o progresso tecnológico e o desenvolvimento humano. Necessidades de melhorias na navegação marítima e, posteriormente, no transporte ferroviário e aéreo para facilitar viagens e transporte de mercadorias em longas distâncias.

A Revolução Industrial exigiu uma grande quantidade de matérias-primas e novos mercados para produtos manufaturados, estimulando o comércio internacional, a necessidade de investimentos em infraestrutura e desenvolvimento econômico levou à busca por capital estrangeiro e integração financeira global.

ESTABILIDADE POLÍTICA

A promoção de relações comerciais e diplomáticas foi vista como uma maneira de assegurar a paz e a estabilidade política entre nações, reduzindo a probabilidade de conflitos. A criação de organizações internacionais como a ONU, FMI e Banco Mundial após a Segunda Guerra Mundial teve o objetivo de promover a cooperação econômica e resolver disputas de forma pacífica.

Necessidade de Mobilidade Humana

A busca por melhores oportunidades de emprego, condições de vida e segurança levou à migração de pessoas ao redor do mundo, contribuindo para a integração cultural e econômica. A expansão do turismo internacional como uma indústria importante para muitas economias, necessitando de maior conectividade e facilidades de viagem.

A necessidade de comunicação rápida e eficiente impulsionou o desenvolvimento de tecnologias como o telégrafo, telefone, e, mais recentemente, a internet e as redes sociais, conectando o mundo de maneiras sem precedentes. A disseminação de notícias e entretenimento globalmente, criando uma cultura compartilhada e aumentando a conscientização sobre questões globais.

QUESTÕES AMBIENTAIS

Problemas ambientais como mudanças climáticas, poluição e conservação da biodiversidade exigem soluções globais e cooperação internacional, doenças e pandemias globais, como o HIV/AIDS e a COVID-19, mostram a necessidade de uma resposta coordenada e compartilhamento de recursos e informações entre países.

A globalização surgiu como resposta a uma combinação de necessidades econômicas, tecnológicas, políticas e sociais, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida, promover o desenvolvimento econômico, assegurar a paz e enfrentar desafios globais de forma coordenada.

Assim, a globalização que “envolve diversos processos simultâneos” como a “difusão internacional da notícia, redes como a Internet, o tratamento internacional de temas como meio ambiente e direitos humanos e a integração econômica global” guarda em seu bojo, um lado perverso. (NETO, 1996, p. 89)

A globalização, embora tenha trazido muitos benefícios, também apresenta diversos pontos negativos que têm sido objeto de críticas e preocupações. A globalização pode exacerbar a diferença econômica entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, com os primeiros frequentemente se beneficiando mais do que os últimos. A riqueza gerada pela globalização nem sempre é distribuída de maneira equitativa dentro dos países,

levando ao aumento da disparidade de renda e oportunidades.

PERDA DE SOBERANIA NACIONAL

Grandes empresas multinacionais podem ter uma influência significativa sobre as políticas econômicas e regulatórias de países menores, diminuindo sua autonomia, a adesão a acordos comerciais internacionais pode limitar a capacidade dos governos de implementar políticas que protejam indústrias locais e trabalhadores.

IMPACTOS AMBIENTAIS

A busca por recursos naturais e a expansão industrial podem levar à destruição de ecossistemas, poluição e mudanças climáticas, a demanda global por produtos pode levar à exploração excessiva de recursos naturais, resultando em esgotamento e danos ambientais. Empresas podem realocar a produção para países com mão-de-obra mais barata, resultando em perda de empregos em seus países de origem, trabalhadores em países em desenvolvimento podem ser explorados, recebendo baixos salários e trabalhando em condições precárias.

PERDA DE CULTURAS LOCAIS

A predominância de culturas globais, especialmente a cultura ocidental, pode levar à erosão de tradições e identidades culturais locais, a promoção de um estilo de vida consumista pode impactar negativamente as culturas locais e valores tradicionais.

A interconexão das economias globais pode significar que crises financeiras em uma região do mundo tenham repercussões negativas em outras regiões. Países podem se tornar excessivamente dependentes de mercados externos para sua estabilidade econômica, tornando-os vulneráveis a flutuações no comércio global.

QUESTÕES SOCIAIS

A globalização pode facilitar o tráfico de pessoas, incluindo exploração sexual e trabalho forçado, a migração econômica, muitas vezes motivada por disparidades de riqueza, pode levar a tensões sociais e políticas nos países receptores.

A globalização pode facilitar a disseminação de atividades terroristas e do crime organizado devido ao aumento da mobilidade e das redes de comunicação. A interconectividade digital pode expor países e empresas a ciberataques e violações de segurança. Podemos concluir que enquanto a globalização tem potencial para promover o desenvolvimento econômico e cultural, seus efeitos negativos destacam a necessidade de políticas e práticas que mitiguem seus impactos adversos, promovendo uma globalização mais justa e sustentável.

Aparentemente, isso parece pôr em xeque o próprio sucesso decisivo via governos e Estado. Por sua vez, a trajetória política dos Estados vem demonstrando a possibilidade real da mobilização popular contra governos impopulares – Irã teocrático aos Estados Unidos – centro do poder mundial, reforçando o surgimento do “povo organizado”, um novo e forte testemunho na História atuando em favor dos seus próprios e coletivos direitos. (DOWBOR & IANNI & RESENDE, 2002, p. 301)

A globalização, ao longo das últimas décadas, trouxe diversos benefícios que têm transformado economias, sociedades e culturas em todo o mundo, a globalização tem potencializado o crescimento econômico, a inovação tecnológica, a diversificação cultural e a cooperação internacional, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a redução da pobreza em várias partes do mundo. No entanto, esses benefícios são acompanhados de desafios que precisam ser gerenciados para garantir uma globalização mais equitativa e sustentável.

AS POSITIVIDADES DA GLOBALIZAÇÃO: CRESCIMENTO ECONÔMICO E DESENVOLVIMENTO

A globalização promoveu a expansão do comércio internacional, permitindo que países exportem e importem bens e serviços de forma mais eficiente, países em desenvolvimento tiveram oportunidades para crescer economicamente ao se integrar ao mercado global, atraindo investimentos estrangeiros e criando empregos.

A globalização facilita a disseminação de tecnologias e inovações, permitindo que países em desenvolvimento adotem novas ferramentas e processos mais rapidamente, a colaboração internacional em pesquisa e desenvolvimento tem acelerado o avanço tecnológico em áreas como medicina, comunicação e transporte.

DIVERSIFICAÇÃO CULTURAL

A globalização promove a troca de culturas, ideias e valores, aumentando o entendimento e a apreciação entre diferentes povos. Pessoas ao redor do mundo têm acesso a uma vasta gama de produtos culturais, incluindo música, filmes, literatura e arte de diferentes regiões. A globalização aumentou a disponibilidade de produtos e serviços, melhorando a qualidade de vida ao proporcionar mais opções aos consumidores. Maior acesso a informações e recursos educacionais de todo o mundo, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento pessoal.

PROBLEMAS GLOBAIS

A globalização incentivou a cooperação internacional para enfrentar desafios globais, como mudanças

climáticas, saúde pública e segurança. A criação de instituições como a ONU, FMI e OMS promove a cooperação e coordenação em questões econômicas, sociais e ambientais. A globalização promove a eficiência econômica ao permitir que os países se especializem na produção de bens e serviços onde têm vantagem comparativa. A competição global incentiva a inovação, a melhoria da qualidade dos produtos e serviços e a redução de custos.

MOBILIDADE HUMANA

Facilita a migração e o movimento de pessoas em busca de melhores oportunidades de vida e trabalho, avanços em tecnologia da informação e comunicação conectam pessoas de diferentes partes do mundo, facilitando o compartilhamento de informações e ideias. Em muitas regiões, a globalização ajudou a reduzir a pobreza ao criar empregos e aumentar a renda. Pequenos produtores e empresas em países em desenvolvimento têm maior acesso a mercados globais, potencialmente melhorando seus rendimentos e padrões de vida.

A globalização tem potencializado o crescimento econômico, a inovação tecnológica, a diversificação cultural e a cooperação internacional, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e a redução da pobreza em várias partes do mundo. No entanto, esses benefícios são acompanhados de desafios que precisam ser gerenciados para garantir uma globalização mais equitativa e sustentável.

CONCLUSÃO

A história da globalização é uma narrativa complexa e multifacetada, marcada por avanços e retrocessos ao longo dos séculos. Desde as antigas rotas comerciais que conectavam civilizações distantes, passando pela era das grandes navegações e revoluções industriais, até a contemporânea era da informação, a globalização tem sido um motor poderoso de mudança econômica, cultural e tecnológica.

Os pontos positivos da globalização incluem o crescimento econômico, o acesso a novas tecnologias, a diversificação cultural, a melhoria da qualidade de vida e a cooperação internacional. Esses benefícios têm ajudado a transformar sociedades, promovendo inovação e eficiência, além de proporcionar novas oportunidades e melhorar o padrão de vida de muitas pessoas ao redor do mundo.

No entanto, a globalização também apresenta desafios significativos, como a desigualdade econômica, a perda de soberania nacional, os impactos ambientais, o desemprego e a precarização do trabalho, a homogeneização cultural e vulnerabilidades econômicas e sociais. Esses aspectos negativos destacam a

necessidade de políticas equilibradas que mitiguem os efeitos adversos e promovam uma globalização mais justa e sustentável.

Em conclusão, a globalização é um processo contínuo e dinâmico que, apesar de seus desafios, tem potencial para criar um mundo mais conectado e interdependente. O futuro da globalização dependerá de nossa capacidade de gerenciar seus impactos e de promover um desenvolvimento que beneficie a todos de maneira equitativa.

REFEFÊNCIAS

- DOWBOR, Landislau & IANNI, Otaviano & RESENDE, Edgar, A. Desafios da Globalização. 4ª edição, Editora Vozes. Petrópolis, 2002
- HOBBSBAWN, Eric. A era dos extremos – o breve século XX (1991 – 1994), SP, Cia. das Letras, 1995.
- IANNI, Octavio. A Sociedade global. RJ: Civilização Brasileira, 1992.
- MARRAMAO, Gacomo. “Paradoxos do universalismo”. Editora UNESP, SP, 1995.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto del Partito Comunista. Torino: Einaudi Editore, 1967
- NETO, Antenor Nascimento. A roda global, Revista veja, 03/04/1996, p, 80
- SCHUMPETER, Joseph A. Capitalismo socialismo e democracia. RJ Zahar Editores, 1984
- VIGEVANI, Tullo (org.), Liberalismo e socialismo: velhos e novos paragmas. Editora UNESP, SP 1995.

A ARTE INDÍGENA: CERÂMICA

Autor(a): **Rosa Maria Santos Oliveira**

RESUMO

A arte da cerâmica indígena no Brasil é uma das manifestações culturais mais ricas e diversificadas das comunidades indígenas do país. Esta tradição milenar envolve a criação de objetos utilitários e decorativos feitos de argila, que são moldados, decorados e queimados de maneira artesanal. Cada tribo e região apresenta estilos e técnicas únicas. Por exemplo, a cerâmica marajoara, da ilha de Marajó, é famosa por suas formas elaboradas e desenhos geométricos. Já a cerâmica dos povos da Amazônia é frequentemente decorada com padrões que refletem a fauna e a flora locais. As técnicas variam de tribo para tribo, mas geralmente incluem o uso de moldes feitos de barro ou pedra e a aplicação de padrões com pigmentos naturais. A queima pode ser feita em fornos rudimentares ao ar livre. A cerâmica indígena não é apenas utilitária, servindo para armazenamento de alimentos e água, mas também tem uma função cerimonial e simbólica. Muitas vezes, as peças cerâmicas são usadas em rituais e possuem significados espirituais e cosmológicos. Os motivos decorativos frequentemente incluem elementos da natureza, como animais, plantas, e figuras mitológicas. Os desenhos podem ser pintados, incisos ou relevados na superfície da cerâmica. A produção de cerâmica indígena é sustentável, utilizando recursos naturais de maneira consciente e respeitosa com o meio ambiente. A coleta de argila, por exemplo, é feita de forma a não esgotar os recursos naturais. A cerâmica indígena é uma expressão da identidade cultural dos povos indígenas e uma importante forma de transmitir conhecimentos e tradições através das gerações. Contudo, a modernização e a pressão externa representam ameaças à continuidade destas práticas. Esforços de preservação e valorização da cerâmica indígena são essenciais para garantir a sobrevivência destas ricas tradições culturais.

Palavras chaves: Arte e cerâmica, Técnicas; Desenhos.

INTRODUÇÃO

A herança das habilidades artísticas indígenas brasileiras é um legado cultural de grande riqueza e diversidade, refletindo a criatividade, a espiritualidade e o conhecimento profundo da natureza dos povos indígenas do Brasil. Esta herança abrange diversas formas de expressão artística, incluindo cerâmica, cestaria, pintura corporal, arte plumária, música, dança e narrativas orais.

CERÂMICA

Como mencionado anteriormente, a cerâmica indígena é uma das mais notáveis expressões artísticas, com estilos distintos de acordo com as diferentes tribos e regiões. A cerâmica marajoara e a dos povos amazônicos são exemplos icônicos. A habilidade de transformar argila em objetos utilitários e decorativos, com técnicas tradicionais de modelagem e queima, reflete um profundo conhecimento técnico e artístico.

Cestaria e Trançados

A cestaria indígena é outra habilidade ancestral, utilizando fibras vegetais para criar cestos, esteiras, redes e outros objetos. As técnicas de trançado variam conforme a tribo, mas todas demonstram um domínio do material e uma capacidade de criar padrões intrincados e funcionais.

Pintura Corporal e Arte Gráfica

A pintura corporal, feita com pigmentos naturais, é uma forma importante de expressão entre muitos povos indígenas. Os padrões e cores utilizados têm significados simbólicos e são usados em rituais, festas e no dia a dia. Além disso, a arte gráfica, incluindo a decoração de objetos e a criação de desenhos em tecidos e outros materiais, reflete a cosmovisão e as narrativas culturais das tribos.

Arte Plumária

O uso de penas para criar adornos como cocares, mantos e colares é uma prática altamente desenvolvida entre os indígenas brasileiros. A arte plumária é uma expressão de status, identidade e conexão espiritual com a natureza, e exige habilidades técnicas precisas na manipulação e combinação de diferentes tipos de penas.

Música e Dança:

A música indígena, utilizando instrumentos tradicionais como flautas, tambores e chocalhos, é parte essencial dos rituais e celebrações. As danças, muitas vezes realizadas em conjunto, contam histórias e mitos, reforçando a coesão social e a transmissão de conhecimentos culturais.

Narrativas Oraís

As histórias, mitos e lendas passadas oralmente de geração em geração são uma forma vital de preservar e transmitir a cultura indígena. Estes relatos são ricos em simbolismo e oferecem uma compreensão profunda

das cosmologias indígenas e da relação desses povos com a natureza.

A arte indígena brasileira influenciou e continua a influenciar a cultura nacional, seja na moda, no design, na música ou nas artes visuais contemporâneas. Muitos artistas brasileiros incorporam elementos indígenas em suas obras, ajudando a manter viva essa herança cultural. No entanto, a preservação dessas habilidades artísticas enfrenta desafios, incluindo a pressão da modernização, a perda de territórios tradicionais e a falta de reconhecimento e valorização. Iniciativas de preservação cultural, museus, projetos educacionais e o fortalecimento das comunidades indígenas são essenciais para garantir que estas tradições artísticas continuem a florescer.

A criatividade indígena no campo da cerâmica tem despertado a atenção dos estudiosos. Os licocós modelados pelos índios Karajá apresentam uma semelhança com Vênus do paleolíticos europeu. Sua característica principal é a representação desproporcional da figura humana, transfigurada em uma massa redonda de grande beleza plástica. Fazendo um exame minucioso destas pelas antigas ressaltamos a grande plasticidade das mesmas, apesar da pobreza temática relativa. (FILHO, 1990, p. 19)

A arte indígena brasileira está profundamente entrelaçada com a religiosidade e a espiritualidade das diversas comunidades indígenas do país. Para muitos povos indígenas, a criação artística não é apenas uma forma de expressão estética, mas também uma maneira de conectar-se com o mundo espiritual, os ancestrais e as forças da natureza. Esta inter-relação é manifestada de várias formas, desde a cerâmica e a pintura corporal até a música, dança e arte plumária.

Principais Aspectos da Relação entre Arte e Religiosidade:

Simbolismo e Mitologia

A arte indígena frequentemente incorpora símbolos e figuras mitológicas que representam deuses, espíritos e forças naturais. Estes elementos são usados para contar histórias de criação, transmitir ensinamentos espirituais e preservar mitos ancestrais. Por exemplo, desenhos e esculturas podem representar animais totem, que são vistos como ancestrais espirituais e guardiões.

Cerimônias e Rituais

Muitas formas de arte são criadas especificamente para uso em cerimônias e rituais religiosos. Os cocares de penas, máscaras, instrumentos musicais e objetos cerâmicos são utilizados em celebrações que marcam

eventos importantes como a colheita, iniciações, curas e outras festividades sagradas. Durante essas cerimônias, a arte serve como uma ponte entre o mundo material e o espiritual.

Pintura Corporal e Transformação Espiritual

A pintura corporal, aplicada com pigmentos naturais, é uma prática comum em muitas tribos e tem significados espirituais profundos. Os padrões e cores utilizados são escolhidos com base em crenças religiosas e podem simbolizar proteção, força ou a presença de espíritos. A pintura corporal é frequentemente parte de rituais de cura, proteção e transformação espiritual.

Cestaria e Arte Utilitária

Objetos como cestos, esteiras e cerâmicas, embora sejam utilitários, também têm significados espirituais. A maneira como são confeccionados, os padrões e materiais usados, todos refletem uma cosmovisão que vê todos os aspectos da vida como interconectados com o mundo espiritual. A produção desses objetos é muitas vezes acompanhada de cantos e orações.

Música e Dança

A música e a dança são formas essenciais de expressão religiosa. Canções tradicionais e danças cerimoniais são usadas para invocar espíritos, celebrar deuses e garantir a harmonia entre os seres humanos e o cosmos. Instrumentos musicais como flautas, tambores e chocalhos são frequentemente decorados com motivos espirituais e são considerados sagrados.

Arte Plumária

O uso de penas na criação de adornos como cocares e mantos não é apenas estético, mas também profundamente espiritual. As penas são vistas como presentes dos pássaros, que são mensageiros dos deuses. A arte plumária é usada em rituais para invocar proteção, cura e orientação espiritual.

Importância da Arte na Preservação da Religião

A arte indígena é vital para a preservação das tradições religiosas. Ela serve como um meio de transmitir conhecimentos espirituais e culturais de geração em geração. Ao criar e utilizar arte em contextos religiosos, os povos indígenas reforçam suas identidades culturais e espirituais, resistindo à assimilação e à perda cultural.

Desafios e Resiliência:

Apesar da pressão da modernização e das ameaças aos seus territórios e modos de vida, muitos povos indígenas continuam a praticar e preservar suas tradições artísticas e religiosas. Esforços de revitalização cultural, incluindo o ensino das artes tradicionais aos jovens e a realização de cerimônias e festivais, são essenciais para a continuidade dessa herança, a arte indígena brasileira não pode ser dissociada da religiosidade. Ela é uma expressão integral das crenças, valores e cosmovisões dos povos indígenas, desempenhando um papel crucial na manutenção da conexão espiritual com o mundo e na preservação das identidades culturais.

(...) Obtêm a tintura das sementes maduras e frescas do urucum, usada habitualmente com uma base de óleo vegetal que além de realçar seu brilho vermelho, facilita sua aplicação e lhe dá vida mais longa. O sumo do fruto verdoso do jenipapo é aplicado ao vivo sobre a pele, ganhando aquela cor negra esverdeada. (FILHO, 1990, p. 21)

A preservação da cultura indígena brasileira é um desafio complexo que envolve uma combinação de esforços governamentais, iniciativas de ONGs, apoio da comunidade internacional e, principalmente, a resistência e resiliência das próprias comunidades indígenas. A cultura indígena, rica em diversidade e tradições milenares, enfrenta ameaças constantes devido à modernização, desmatamento, invasões de terras, e pressões socioeconômicas. No entanto, diversos mecanismos e projetos estão sendo implementados para garantir que estas culturas continuem a prosperar.

Principais Esforços de Preservação

A Constituição Brasileira de 1988 reconhece os direitos dos povos indígenas às suas terras tradicionais e à manutenção de suas culturas. A demarcação e a proteção legal dessas terras são fundamentais para a preservação cultural, pois garantem um espaço onde as práticas tradicionais podem continuar a ser realizadas. A implementação de escolas indígenas bilíngues e interculturais é essencial para a preservação das línguas e conhecimentos tradicionais. Estas escolas são administradas por educadores indígenas e seguem currículos que incorporam saberes ancestrais junto com a educação formal.

Museus e centros culturais dedicados à cultura indígena desempenham um papel crucial na preservação e divulgação das tradições e histórias desses povos. O Museu do Índio, no Rio de Janeiro, e o Museu Magüta, no Amazonas, são exemplos de instituições que trabalham para documentar e exibir a riqueza cultural indígena.

Revitalização Linguística

Diversos projetos de revitalização linguística buscam salvar línguas indígenas em risco de extinção. Estes

projetos envolvem a documentação de línguas, a criação de materiais didáticos e o ensino das línguas às novas gerações. Projetos que promovem a sustentabilidade e a economia tradicional ajudam as comunidades a manterem seus modos de vida sem depender de práticas que danifiquem o meio ambiente. O apoio à produção de artesanato, ecoturismo e manejo sustentável de recursos naturais são exemplos de como estas iniciativas podem ser implementadas.

Protagonismo Indígena

Cada vez mais, líderes indígenas estão assumindo papéis de destaque na política, na academia e em organizações não governamentais, defendendo seus direitos e promovendo a valorização de suas culturas. O protagonismo indígena é crucial para que as decisões sobre suas vidas e terras sejam tomadas de acordo com seus interesses e necessidades.

Desmatamento e Invasões

O desmatamento na Amazônia e a invasão de terras indígenas por grileiros, mineradores e madeireiros ilegais continuam sendo grandes ameaças. A destruição ambiental impacta diretamente as culturas indígenas, que estão intimamente ligadas à terra e aos recursos naturais. As comunidades indígenas enfrentam pressões para se integrar economicamente ao modelo de desenvolvimento dominante, o que pode levar à perda de práticas tradicionais. Além disso, muitas comunidades enfrentam desafios socioeconômicos, incluindo pobreza e acesso limitado a serviços básicos. O preconceito e a discriminação contra os povos indígenas persistem, dificultando a valorização e o respeito por suas culturas. A educação e a sensibilização da sociedade em geral são necessárias para combater esses preconceitos.

Resiliência e Inovação

Apesar dos desafios, as comunidades indígenas demonstram uma resiliência notável. Inovações tecnológicas, como o uso de drones para monitoramento de terras e redes sociais para advocacy, estão sendo adotadas para defender e promover seus direitos e culturas.

Em resumo, a preservação da cultura indígena brasileira é um esforço multifacetado que requer a colaboração entre governos, ONGs, comunidades indígenas e a sociedade em geral. Enquanto muitos desafios persistem, os avanços na legislação, educação, economia sustentável e protagonismo indígena oferecem um caminho promissor para a continuidade e o florescimento das culturas indígenas no Brasil.

CONCLUSÃO

A arte indígena brasileira, em particular a cerâmica, é uma expressão profunda da cultura, identidade e espiritualidade dos povos indígenas do Brasil. Esta tradição milenar reflete uma compreensão sofisticada dos materiais naturais, técnicas de produção e significados simbólicos que vão além da mera funcionalidade dos objetos criados.

A cerâmica indígena não só serve a propósitos utilitários, como armazenamento de alimentos e água, mas também possui um valor cerimonial e espiritual significativo. Os padrões decorativos e formas das peças cerâmicas frequentemente carregam símbolos mitológicos e cosmológicos, sendo utilizadas em rituais e celebrações que reforçam a conexão com os ancestrais e as forças da natureza.

A preservação desta arte enfrenta desafios devido à modernização, perda de territórios e pressões socioeconômicas. No entanto, iniciativas de revitalização cultural, educação bilíngue e intercultural, e a promoção de práticas sustentáveis são essenciais para garantir a continuidade dessas tradições.

Concluimos portanto que, a cerâmica indígena brasileira é uma manifestação rica e vital do patrimônio cultural do país. Ela não apenas preserva e transmite conhecimentos ancestrais, mas também celebra a resiliência e a criatividade das comunidades indígenas. Continuar a apoiar e valorizar essa arte é fundamental para a preservação das identidades culturais e espirituais dos povos indígenas do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Mendes de. De Anita ao Museu. SP, Perspectiva, 1976
- AMARAL, Aracy Abreu. Artes Plásticas na Semana de 22, SP, Perspectiva, 1976
- ARANTES, Otilia B.F., “De Opinião, 65 à 18ª, Bienal. Novos Estudos Cebrap, SP, nº 15, julho de 1986
- BARATA, Mário, “As artes Plásticas de 1808 a 1889”, História Geral da Civilização Brasileira, Direção Sérgio Buarque de Holanda, tomo II, 3º volume, SP Difusão Europeia do Livro, 1967
- BARDI, Pietro Maria, História da Arte Brasileira, SP Melharamentos, 1975
- ~~~~~ O modernismo no Brasil. SP, Sudameris, 1978
- CAVALCANTE, Carlos, Como entender a pintura moderna. 2ª edição, RJ Civilização Brasileira, 1984
- FILHO, Duílio Battistoni, Iniciação as Artes Plásticas no Brasil, Papirus, Campinas, SP, 1990
- PEDROSA, Mario. Mundo, Homem, Arte em Crise, SP, Perspectiva, 1975.
- SOUZA, Wladimir Alves de et alii. Aspectos da Arte Brasileira. RJ. Funarte, 1981
- ZANINI, Walter(org.), História geral da arte no Brasil. SP, Instituto Walter Moreira Salles, 1983, 2,v.

A EVOLUÇÃO DAS CIÊNCIAS COGNITIVAS

Autor(a): Giovana Barbosa Almeida Sartorelli

RESUMO

O artigo aborda a evolução das ciências cognitivas, desde a filosofia grega até a consolidação da psicologia como disciplina científica. Explora o interesse histórico na mente humana durante o Renascimento e o Iluminismo, destacando as contribuições de filósofos como Descartes e Locke. O estabelecimento do primeiro laboratório de psicologia por Wilhelm Wundt marcou o início da investigação experimental da mente, culminando na revolução cognitiva dos anos 1950 e 1960. A fusão da psicologia cognitiva com a neurociência resultou na neurociência cognitiva, integrando diversas disciplinas para compreender a mente de forma holística. A pesquisa utiliza uma abordagem histórica e interdisciplinar para analisar a evolução do estudo da mente e do comportamento humano, destacando a importância de diferentes correntes filosóficas e científicas ao longo do tempo. Conclui-se que a compreensão da mente humana é um processo complexo e contínuo, influenciado por diversas correntes de pensamento ao longo da história.

Palavras-chave: evolução, ciências cognitivas, psicologia, neurociência.

INTRODUÇÃO

A evolução das ciências cognitivas é uma história complexa que envolve o desenvolvimento de várias disciplinas que contribuem para a compreensão do funcionamento da mente e do comportamento humano. Os primeiros esforços para entender a mente e o comportamento humano remontam à filosofia grega antiga, com filósofos como Platão e Aristóteles discutindo temas como a natureza da alma, percepção e conhecimento. Durante a Antiguidade e Idade Média, outras tradições filosóficas, como o neoplatonismo e o escolasticismo, continuaram explorando questões sobre a mente, embora predominantemente de uma perspectiva metafísica e teológica.

RENASCIMENTO E ILUMINISMO

Com o Renascimento, houve um renascimento do interesse científico e filosófico na mente humana. Filósofos como René Descartes e John Locke começaram a abordar a mente de maneiras mais sistemáticas. Descartes, por exemplo, introduziu o dualismo mente-corpo, enquanto Locke desenvolveu o empirismo,

sugerindo que a mente era uma tábula rasa moldada pela experiência.

Wilhelm Wundt fundou o primeiro laboratório de psicologia em 1879, marcando o início da psicologia como uma disciplina científica. Ele e outros pioneiros, como William James, começaram a investigar a mente usando métodos experimentais. Surgida na Alemanha no início do século XX, essa abordagem enfatizou que os processos mentais devem ser entendidos como um todo organizado, e não apenas como a soma de suas partes.

O BEHAVIORISMO NO SÉCULO XX

Dominou a psicologia nas primeiras décadas do século XX, com figuras como John B. Watson e B.F. Skinner focando no comportamento observável e rejeitando a investigação de processos mentais internos, que consideravam subjetivos e não científicos. **Revolução Cognitiva:** Nos anos 1950 e 1960, houve uma mudança significativa com a emergência da psicologia cognitiva. Pesquisadores como George Miller, Noam Chomsky e Herbert Simon argumentaram que os processos mentais internos podiam ser estudados cientificamente. Chomsky, em particular, criticou o behaviorismo e mostrou que a linguagem humana não podia ser explicada apenas por condicionamento.

Com o advento dos computadores, pesquisadores começaram a desenvolver teorias da mente baseadas em processamento de informação. A conferência de Dartmouth em 1956 é frequentemente citada como o nascimento da inteligência artificial, onde cientistas como John McCarthy, Marvin Minsky e Allen Newell exploraram a possibilidade de construir máquinas inteligentes.

FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

Neurociência Cognitiva A fusão da psicologia cognitiva com a neurociência resultou no campo da neurociência cognitiva. Pesquisas usando técnicas de imagem cerebral, como a ressonância magnética funcional (fMRI), permitiram mapear funções cognitivas para estruturas cerebrais específicas.

As ciências cognitivas tornaram-se uma área altamente interdisciplinar, integrando psicologia, inteligência artificial, linguística, filosofia, antropologia, neurociência e outras disciplinas para entender a mente e o comportamento humano de maneira holística. Surgiram novas abordagens que enfatizam que a cognição não está apenas no cérebro, mas é influenciada pelo corpo e pelo ambiente. A teoria da cognição distribuída sugere que os processos cognitivos se estendem além do indivíduo, incorporando ferramentas e outras pessoas.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Com o avanço da tecnologia, a utilização de grandes volumes de dados (big data) e inteligência artificial está transformando a pesquisa em ciências cognitivas, permitindo análises mais detalhadas e previsões mais precisas sobre comportamento e processos mentais. O conhecimento das ciências cognitivas está sendo aplicado em áreas como educação, saúde mental, desenvolvimento de tecnologias assistivas e interação humano-computador, mostrando seu impacto prático crescente na sociedade. A evolução das ciências cognitivas reflete uma busca contínua por entender como pensamos, sentimos e agimos, combinando insights de múltiplas disciplinas e abordagens metodológicas.

Para a Psicologia cognitiva e a teoria da informação, a aquisição do conhecimento na escola está voltada para que os alunos pensem além dos fatos que lhes são apresentados, ou seja, que eles pensem sobre como estruturaram o seu pensamento. (BORUCHOVITCH, p 59, 1999)

Compreensão de conceitos como conservação (a quantidade de uma substância não muda, mesmo que sua forma mude), seriação (capacidade de organizar objetos em uma ordem lógica) e reversibilidade (entender que uma ação pode ser revertida). Os adolescentes desenvolvem a capacidade de pensar de maneira abstrata e hipotética. Eles podem considerar questões morais, filosóficas e políticas e usar o raciocínio dedutivo.

Capacidade de pensar em múltiplas dimensões, considerar hipóteses, e compreender conceitos abstratos e simbólicos.

Lev Vygotsky enfatizou o papel crucial da interação social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, as crianças aprendem através da colaboração e da comunicação com outras pessoas, especialmente aquelas mais experientes. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky descreve a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda, destacando a importância do apoio social no desenvolvimento cognitivo. A linguagem é uma ferramenta essencial no desenvolvimento do pensamento infantil. Ela permite que as crianças expressem seus pensamentos, aprendam novos conceitos e se envolvam em interações sociais que promovem o desenvolvimento cognitivo.

As experiências diárias e o ambiente em que a criança cresce desempenham um papel fundamental na estruturação do pensamento. Oportunidades de exploração, brincadeiras, resolução de problemas e interações sociais enriquecem o desenvolvimento cognitivo.

A Psicologia cognitiva avança em seus pressupostos ao tomar o sujeito como um sujeito/indivíduo; isto é, o sujeito possui uma faculdade mental independente, sendo constituído de uma intencionalidade que marca a autonomia de cada um. Esse avanço rompe com as colocações marcadas pelo behaviorismo sobre a mente humana e o papel do meio sobre ela. (PAULA & MENDONÇA, 2009, p. 149)

O behaviorismo é uma abordagem psicológica que se concentra no estudo do comportamento observável e nas respostas aos estímulos do ambiente, negligenciando os processos mentais internos. Surgido no início do século XX, o behaviorismo teve um impacto significativo na psicologia, especialmente através das contribuições de figuras como John B. Watson e B.F. Skinner.

PRINCIPAIS CONCEITOS DO BEHAVIORISMO

O behaviorismo enfatiza que a psicologia deve estudar apenas o comportamento que pode ser observado e medido, ao invés de processos mentais subjetivos como pensamentos e sentimentos. O comportamento é entendido como uma resposta a estímulos ambientais. Um estímulo é qualquer evento ou situação que provoca uma reação, e a resposta é a reação observável do organismo.

Introduzido por Ivan Pavlov, o condicionamento clássico é um processo pelo qual um estímulo neutro, quando emparelhado repetidamente com um estímulo incondicionado que naturalmente provoca uma resposta, eventualmente começa a provocar essa resposta por si mesmo. Por exemplo, o famoso experimento dos cães de Pavlov, onde os cães associavam o som de uma campainha (estímulo neutro) à comida (estímulo incondicionado) e começavam a salivar (resposta condicionada) ao ouvir a campainha.

CONDICIONAMENTO

Popularizado por B.F. Skinner, o condicionamento operante é um processo no qual a frequência de um comportamento é modificada por suas consequências. Reforços (positivos ou negativos) aumentam a probabilidade de um comportamento, enquanto punições diminuem essa probabilidade. Skinner demonstrou esse conceito através de experimentos com ratos e pombos usando a "caixa de Skinner".

Impacto e Aplicações do Behaviorismo

As técnicas de reforço e punição do condicionamento operante são amplamente utilizadas em ambientes educacionais para moldar comportamentos e promover a aprendizagem. Por exemplo, recompensas como elogios e notas altas são usadas para incentivar comportamentos desejáveis nos alunos. O behaviorismo tem aplicações significativas na terapia comportamental, onde técnicas baseadas em condicionamento são usadas para tratar fobias, dependências e outros problemas psicológicos. A terapia de exposição, por exemplo, é usada para dessensibilizar pacientes a estímulos que provocam medo.

Programas de modificação de comportamento aplicam princípios behavioristas para mudar comportamentos indesejáveis e promover comportamentos positivos em diversas áreas, incluindo saúde,

trabalho e reabilitação. Apesar de suas contribuições, o behaviorismo enfrenta críticas por sua abordagem reducionista. Críticos argumentam que o behaviorismo ignora os processos mentais internos, como emoções, pensamentos e a consciência, que são essenciais para uma compreensão completa do comportamento humano. A psicologia cognitiva emergiu como uma resposta a essas limitações, enfatizando a importância dos processos mentais internos.

CONCLUSÃO

A estruturação do pensamento infantil é um processo multifacetado que envolve a interação de fatores biológicos, sociais e ambientais. Os estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget fornecem um quadro para entender como as habilidades de pensamento das crianças evoluem ao longo do tempo. Complementando essa perspectiva, a ênfase de Vygotsky na interação social e a importância do ambiente e das experiências mostram que o desenvolvimento cognitivo é um processo colaborativo e dinâmico. Compreender essas nuances é essencial para promover um ambiente de aprendizagem que apoie o crescimento intelectual das crianças.

O behaviorismo proporcionou uma base sólida para o estudo científico do comportamento humano, destacando a importância dos estímulos ambientais e das respostas observáveis. Sua ênfase em métodos experimentais rigorosos e quantificáveis trouxe um novo nível de objetividade à psicologia. Embora suas limitações tenham levado ao desenvolvimento de outras abordagens, como a psicologia cognitiva, os princípios behavioristas continuam a influenciar áreas como a educação, a terapia e a modificação de comportamento, demonstrando sua relevância contínua no campo da psicologia.

REFERÊNCIA

ARTIGOS

- Formação Social da Mente. 5ª edi. São Paulo Martins Fontes, 1988
- Formação Social da Mente. São Paulo Martins Fontes, 1987.
- Pensamento e Linguagem. São Paulo Martins Fontes, 1988.

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos Psicologia do Desenvolvimento ideológica, SP, Atica, 1993

DESCARTE, Rene, Coleção Fofinhos, v.01, Editora Tomo Editorial, 2011

HERRMANN, Ffábio. O que é Psicanalise. SP, Abril cultural: Brasiliense, 1984

- HOBBS, Thomas & LOCK, John, “História da Filosofia para quem tem pressa”, Editora Valente, 2021.
- MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação: Interação e individualidade, SP FTD, 1994
- OLIVEIRA, Zilma M.R.(Org.) A Criança e o seu Desenvolvimento, SP, Cortez, 1995
- PAULA, Ercília M. A. Teixeira de e MENDONÇA, F. Woff, “ Psicologia do Desenvolvimento, IESDE, 2009
- VYGOTSKY, L.S. Psicologia Psicológica – Liev, Semionovich Vygotsky. Tradução de: SCHILLING, Claudio. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WUNDT, Wilhelm, “A Fundamentação da Psicologia Científica”, Editora Ampla, 2018.

IDEIAS E REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA NACIONAL

Autora: **Roseli Reis da Silva**

RESUMO

O modelo de escola nacional atual no Brasil é projetado para garantir acesso universal e inclusivo à educação, desde a primeira infância até o ensino superior. Este modelo é estruturado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e abrange a educação básica, a educação superior e a educação profissional e tecnológica. A escola nacional no Brasil é abrangente e estruturado para atender a uma população diversa, visando oferecer uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Apesar dos desafios, diversas iniciativas e políticas públicas buscam melhorar continuamente a educação no país, tornando-a mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Escola nacional; LDB; Educação profissionalizante; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O modelo da escola brasileira é caracterizado por uma estrutura complexa e diversificado, refletindo a vasta extensão territorial e a diversidade cultural do país. A educação no Brasil é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) e segue as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. A LDB organiza a educação em três níveis principais: educação básica, educação superior e educação profissional e tecnológica.

A educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, sendo dividida em três etapas; atende crianças de 0 a 5 anos e é subdividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). O foco é no desenvolvimento integral da criança em aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Com duração de nove anos, é dividido em dois segmentos; (1º ao 5º ano): Voltado para crianças de 6 a 10 anos.

Os anos finais corresponde as séries (6º ao 9º ano): Para alunos de 11 a 14 anos. O currículo abrange disciplinas básicas como português, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física e ensino religioso, entre outras. Última etapa da educação básica, destinada as jovens de 15 a 17 anos. Tem duração de três anos e prepara os alunos para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior. O currículo é

composto por disciplinas obrigatórias e, mais recentemente, com a reforma do ensino médio, inclui itinerários formativos que permitem aos estudantes aprofundar-se em áreas de seu interesse.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Oferecida em diversas modalidades, a educação profissional e tecnológica visa preparar os estudantes para o mercado de trabalho em áreas específicas. Incluem, cursos técnicos, geralmente de nível médio, focados em diversas áreas como saúde, indústria, tecnologia, serviços, entre outras. Podem ser integrados ao ensino médio ou subsequentes (para quem já concluiu o ensino médio).

A educação brasileira enfrenta desafios significativos, incluindo desigualdades regionais, qualidade do ensino, infraestrutura inadequada em algumas regiões, e a necessidade de formação e valorização dos professores. Nos últimos anos, o governo tem implementado diversas iniciativas para melhorar a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica.

O Brasil também tem se esforçado para promover uma educação inclusiva, garantindo acesso à educação para estudantes com necessidades especiais e desenvolvendo políticas para integrar esses alunos em escolas regulares com apoio especializado. O modelo da escola brasileira é dinâmico e está em constante evolução, buscando atender a uma população diversa e enfrentar os desafios de um país continental. Através de políticas públicas, reformas educacionais e iniciativas de inclusão, o Brasil continua a trabalhar para proporcionar uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos.

(...) consideram que é preciso buscar novas formas e perspectivas de diálogo entre paradigmas psicológicos e suas aplicações nas instituições escolares. O conhecimento de diferentes correntes psicológicas é de suma importância para o professor, para que possa compreender melhor a sua prática, refletir sobre ela e utilizar seus conhecimentos com os alunos. (SOUZA & REGO, 2002, P. 19)

A profissão de educador é fundamental na formação intelectual, emocional e social dos indivíduos, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. No Brasil, os educadores podem atuar em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, além de áreas específicas como a educação profissional e a educação especial. A seguir, descrevo as principais características, responsabilidades e desafios associados à profissão de educador.

Para se tornar um educador no Brasil, é necessário obter uma formação adequada, que varia conforme

o nível de ensino em que se deseja atuar requer a formação específica. Em Pedagogia, que é um curso de graduação com duração média de quatro anos. Pedagogos também podem atuar na gestão escolar e na coordenação pedagógica e nas séries iniciais. Já os educadores de licenciaturas em formação específica na área de atuação (por exemplo, Licenciatura em Matemática, História, Biologia, etc.). Esses cursos também têm duração média de quatro anos. Com essas formações, os profissionais de ensino podem atuar no ensino do 5^a ao 9^o ano do Ensino Fundamental II e também podem ministrar aulas no Ensino Médio e técnico.

COMPROMISSOS

As responsabilidades de um educador podem variar significativamente de acordo com o nível de ensino e a instituição em que trabalha, mas geralmente incluem: Desenvolver planos de aula que atendam aos objetivos curriculares, utilizando metodologias e recursos didáticos variados para facilitar o aprendizado, conduzir aulas de maneira dinâmica e interativa, promovendo a participação ativa dos alunos e adaptando-se às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, elaborar e aplicar avaliações formativas e somativas para monitorar o progresso dos alunos e identificar áreas que necessitam de reforço.

APOIO, ORIENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.

Oferecer suporte acadêmico e emocional aos alunos, identificando dificuldades e trabalhando em conjunto com outros profissionais da escola para proporcionar um ambiente de aprendizagem saudável, participar de cursos de capacitação e formação continuada para manter-se atualizado com as novas tendências e práticas educacionais, os educadores enfrentam vários desafios em seu cotidiano, tais como:

Lidar com a diversidade socioeconômica dos alunos, que pode afetar seu desempenho e acesso a recursos educativos, muitas escolas, especialmente em regiões mais carentes, enfrentam falta de recursos materiais e infraestrutura inadequada, remuneração e as condições de trabalho dos educadores nem sempre são adequadas, o que pode afetar a motivação e o desempenho, a carga de trabalho dos educadores pode ser pesada, envolvendo não apenas a ministração de aulas, mas também planejamento, correção de provas e atividades extracurriculares.

IMPACTO SOCIAL

O impacto de um educador vai além da sala de aula. Educadores têm o poder de influenciar positivamente a vida de seus alunos, inspirando-os a alcançar seu potencial máximo, promovendo valores éticos

e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Convém lembrar que a profissão de educador é de suma importância e envolve uma combinação de conhecimento teórico, habilidades práticas e um profundo compromisso com o desenvolvimento humano. Apesar dos desafios, a recompensa de contribuir para o crescimento e sucesso de seus alunos torna essa carreira extremamente gratificante e essencial para o progresso da sociedade.

(...) sem escola não há cidadania sustentável, nem há desenvolvimento possível. Em suma: não há transformação nem social, nem humana. Uma pessoa sem escolaridade é, sem dúvida, meio cidadão, é meia pessoa, em certo sentido. Ou melhor, ela permanece embotada, aprisionada no presente, vivendo à sombra (ou mesmo a mercê) daquele que têm seus direitos garantidos. (AQUINO, 1998, P. 138)

O sentimento de uma pessoa analfabeta é moldado por uma combinação de fatores internos e externos. Vergonha, baixa autoestima, frustração e isolamento são sentimentos comuns, mas a resiliência e a determinação também desempenham um papel importante na vida dessas pessoas. Com o apoio adequado e oportunidades de alfabetização, muitas conseguem superar esses sentimentos negativos, experimentando um renovado senso de esperança e realização. A conscientização sobre esses sentimentos é crucial para a criação de políticas e programas que promovam a inclusão e a alfabetização para todos.

Muitas pessoas analfabetas sentem vergonha e humilhação devido à sua incapacidade de ler e escrever. Essa vergonha pode ser exacerbada em situações sociais ou profissionais onde a alfabetização é esperada. Por exemplo, uma pessoa pode se sentir envergonhada ao precisar de ajuda para preencher um formulário ou ao ser incapaz de ler um aviso público.

AUTOESTIMA E FRUSTRAÇÃO

A baixa autoestima é comum entre pessoas analfabetas, pois a sociedade frequentemente associa a alfabetização à inteligência e competência. A insegurança pode surgir em várias situações cotidianas, como a incapacidade de entender rótulos de medicamentos, mapas ou instruções escritas, o que pode levar a sentimentos de inadequação e inferioridade. A dependência de outras pessoas para realizar tarefas básicas que envolvem leitura e escrita pode ser frustrante. A necessidade constante de pedir ajuda pode levar à sensação de perda de autonomia e independência, gerando frustração e até ressentimento.

ANSIEDADE E ISOLAMENTO SOCIAL

O medo de ser descoberto como analfabeto pode causar ansiedade constante. Muitas pessoas analfabetas desenvolvem estratégias para esconder sua condição, o que pode ser mentalmente exaustivo e estressante. Esse medo pode também limitar suas interações sociais e profissionais, restringindo suas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

O analfabetismo pode levar à exclusão social, já que a participação plena em muitas atividades comunitárias, culturais e políticas exigem habilidades de leitura e escrita. A sensação de não pertencer a certos grupos ou atividades pode resultar em isolamento social, afastando a pessoa de amigos, familiares e da comunidade em geral, a percepção de oportunidades perdidas devido ao analfabetismo pode gerar tristeza e desesperança, a sensação de que é tarde demais para aprender a ler e escrever ou a falta de recursos e apoio para a alfabetização pode fazer com que a pessoa se sinta sem perspectivas de mudança ou melhoria de vida.

A DETERMINAÇÃO PARA REALIZAÇÕES FUTURAS

Apesar dos desafios, muitas pessoas analfabetas exibem uma notável resiliência e determinação. A vontade de superar obstáculos e a busca por oportunidades de aprendizagem e crescimento são sentimentos comuns entre aqueles que se esforçam para se alfabetizar, seja através de programas de educação de jovens e adultos, seja com a ajuda de familiares e amigos. Quando têm acesso a programas de alfabetização e começam a desenvolver habilidades de leitura e escrita, muitas pessoas experimentam um renovado sentido de esperança e realização. A sensação de progresso e o reconhecimento de suas capacidades podem transformar sua percepção de si mesmas e de seu potencial, levando a um maior engajamento social e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

“Os pressupostos psicológicos amplamente disseminados se apoiam na ideia de existência de uma natureza humana universal, não submetida a qualquer tipo de influência do contexto social e cultural.” (SOUZA & REGO, 2002, p. 9).

A natureza humana universal abrange um conjunto de características e tendências compartilhadas por todos os seres humanos. Essas características incluem necessidades fisiológicas e de segurança, busca por relacionamentos sociais, expressão emocional, curiosidade, criatividade, busca por significado, moralidade, resiliência e capacidade de amor e compaixão. Embora a expressão dessas características possa variar de acordo com contextos culturais e individuais, elas formam a base comum da experiência humana, conectando-nos uns

aos outros como membros da mesma espécie.

Ela constrói-se através de comportamentos e tendências inerentes que são compartilhadas por todos os seres humanos, independentemente de suas culturas, contextos históricos ou sociais. Embora haja uma grande diversidade entre indivíduos e culturas, algumas características fundamentais são comumente reconhecidas como universais na experiência humana.

CONCLUSÃO

O modelo de escola nacional no Brasil representa um esforço contínuo para proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos os cidadãos. As ideias e reflexões sobre esse modelo revelam tanto os avanços significativos quanto os desafios persistentes que precisam ser enfrentados para que o sistema educacional atenda plenamente às necessidades de uma sociedade diversificada e em constante evolução.

A promoção da inclusão e da equidade no sistema educacional é uma prioridade inegociável. Garantir que todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, capacidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária. Programas e políticas de inclusão devem ser fortalecidos e expandidos para alcançar este objetivo.

Os professores são os pilares do sistema educacional. A valorização da profissão docente, por meio de melhores condições de trabalho, salários justos e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, são essenciais para garantir a qualidade do ensino. Investir na formação e no bem-estar dos professores resulta diretamente em melhores resultados educacionais.

A integração da tecnologia na educação é uma tendência inevitável que pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Ferramentas digitais e recursos online oferecem novas possibilidades para a personalização da aprendizagem e o acesso a um vasto acervo de conhecimento. Contudo, é fundamental que essa integração seja acompanhada de estratégias que garantam a equidade no acesso às tecnologias. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, estudantes, professores e gestores, é crucial para o sucesso do modelo educacional. A construção de um ambiente educacional colaborativo e inclusivo fortalece a relação entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação mais contextualizada e relevante.

O modelo de escola nacional no Brasil está em constante transformação, buscando adaptar-se às novas demandas e desafios. Reflexões sobre esse modelo revelam a importância de um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade educacional, a inclusão e a equidade. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades, o sistema educacional pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade mais educada, equitativa e próspera. É essencial que todos os setores da sociedade se unam para apoiar e fortalecer a educação, reconhecendo que o futuro do país depende do investimento e da atenção dedicada ao

desenvolvimento integral de seus cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

ARTIGOS

- Formação Social da Mente. 5ª edi. São Paulo Martins Fontes, 1988
- Formação Social da Mente. São Paulo Martins Fontes, 1987.
- Pensamento e Linguagem. São Paulo Martins Fontes, 1988.
- AQUINO, Julio Groppa (Org.), Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summos, 1998
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos Psicologia do Desenvolvimento ideológica, SP, Atica, 1993.
- FONTANA, Roseli, A. C.; CRUZ, Nazaré, Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo Atual, 1997.
- HERRMANN, Ffabio. O que é Psicanalise. SP, Abril cultural: Brasiliense, 1984
- MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação: Interação e individualidade, SP FTD, 1994
- OLIVEIRA, Zilma M.R.(Org.) A Criança e o seu Desenvolvimento, SP, Cortez, 1995
- PAULA, Ercília M. A. Texeira de e MENDONÇA, F. Woff, “ Psicologia do Desenvolvimento, IESDE, 2009
- PIAGET, Jean, “ A Psicologia da Criança, 9ª edi. São Paulo, n, 26 vol. 121, 993
- REGO, Tereza Cristina, Vygotsky: Uma Perspectiva histórica-cultural de educação. Petrópolis: Vozes, 1995
- VYGOTSTKY, L.S. Psicologia Psicológica – Liev, Semionovich Vygotsky. Tradução de: SCHILLING, Claudio. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEGISLAÇÃO E CYBERBULLYING NO BRASIL: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Autora: **Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto**

Resumo

O artigo aborda a importância da legislação no combate ao cyberbullying no Brasil, destacando avanços e desafios na aplicação das leis relacionadas ao tema. São mencionadas leis como o Marco Civil da Internet, a Lei Carolina Dieckmann e a Lei de Combate à Intimidação Sistemática, que visam proteger as vítimas, responsabilizar os agressores e promover um ambiente online mais seguro. O Código Penal Brasileiro também é citado como uma ferramenta para punir casos de cyberbullying. Apesar dos avanços legislativos, a aplicação efetiva das leis enfrenta obstáculos, como a dificuldade na identificação de agressores e a lentidão dos processos judiciais. O artigo ressalta a importância da educação, políticas eficazes e apoio psicológico na prevenção do cyberbullying.

Palavras-chave: cyberbullying, legislação, Brasil, proteção, punição.

INTRODUÇÃO

O cyberbullying é um fenômeno cada vez mais presente na sociedade contemporânea, trazendo consigo impactos negativos profundos e duradouros para suas vítimas. Nesse contexto, a legislação desempenha um papel fundamental no combate a essa forma de violência virtual, estabelecendo diretrizes, responsabilidades e punições para os agressores. No Brasil, avanços significativos têm sido feitos na regulamentação do uso da internet e na criminalização de condutas relacionadas ao cyberbullying.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da legislação no enfrentamento do cyberbullying, destacando as principais leis brasileiras que abordam o tema, como o Marco Civil da Internet, a Lei Carolina Dieckmann e a Lei de Combate à Intimidação Sistemática. Além disso, será discutida a aplicação prática dessas leis, os desafios enfrentados no processo de responsabilização dos agressores e a necessidade de medidas educativas e de apoio psicológico para prevenir e lidar com o cyberbullying.

Por meio de uma análise aprofundada dessas questões, busca-se contribuir para a compreensão da legislação como uma ferramenta essencial na proteção das vítimas, na promoção de um ambiente online mais seguro e na conscientização da sociedade sobre os impactos do cyberbullying.

A IMPORTÂNCIA DA LEGISLAÇÃO

A legislação sobre cyberbullying é crucial para enfrentar e mitigar os impactos negativos desse comportamento nocivo na sociedade moderna. Sua importância pode ser destacada em diversos aspectos:

Proteção das Vítimas: As leis oferecem uma base legal para proteger as vítimas de cyberbullying, proporcionando-lhes um recurso para buscar justiça e reparação. Isso pode incluir ordens de restrição contra agressores, remoção de conteúdos ofensivos e suporte psicológico.

Responsabilização dos Agressores: A legislação ajuda a responsabilizar aqueles que cometem cyberbullying, desencorajando tais comportamentos ao prever punições que podem variar de multas a penas de prisão. Isso envia uma mensagem clara de que o cyberbullying é um crime sério e inaceitável.

Educação e Conscientização: As leis podem incluir provisões para programas de educação e conscientização nas escolas e comunidades, promovendo um entendimento mais profundo sobre os impactos do cyberbullying e como preveni-lo. Educar jovens e adultos sobre o uso responsável da internet é um passo vital para reduzir a incidência de cyberbullying.

Segurança e Bem-Estar: A existência de leis específicas contra o cyberbullying contribui para a criação de um ambiente online mais seguro e saudável, onde os indivíduos podem se expressar e interagir sem medo de assédio ou intimidação. Isso é especialmente importante para jovens e adolescentes, que são frequentemente as principais vítimas.

A legislação ajuda a reforçar normas sociais de comportamento aceitável, promovendo uma cultura de respeito e civilidade tanto online quanto offline. Isso pode ter um impacto positivo na sociedade como um todo, diminuindo a prevalência de comportamentos agressivos e tóxicos. As leis fornecem diretrizes claras para escolas, universidades e empresas sobre como lidar com casos de cyberbullying, estabelecendo procedimentos para prevenir e responder a incidentes. Isso ajuda essas instituições a protegerem seus alunos e funcionários, garantindo um ambiente mais seguro e produtivo.

Em resumo, a legislação sobre cyberbullying é essencial para proteger indivíduos, responsabilizar agressores, educar a sociedade e promover um ambiente online mais seguro e respeitoso.

Apesar da sensação de segurança em que o agressor acredita estar, ele está cometendo crime e pode ser punido. O cyberbullying é passível de punição por meio do Código Penal quando

configura os crimes contra a honra (calúnia, difamação e injúria – Artigo 138 do Código Penal Brasileiro), crime de injúria racial (ataques racistas – Artigo 140 do Código Penal Brasileiro) e exposição de imagens de conteúdo íntimo, erótico ou sexual (Artigo 218-C do Código Penal Brasileiro incluído pela Lei 13.718, de 2018).

No Brasil, a legislação relacionada ao cyberbullying tem avançado, mas ainda enfrenta desafios em sua aplicação e eficácia.

Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014): Este é um marco importante na regulamentação do uso da internet no Brasil. Ele estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no país, incluindo a proteção da privacidade e a liberdade de expressão. O Marco Civil da Internet também prevê a responsabilização dos provedores de serviços de internet quando não cumprirem suas obrigações de remover conteúdo ilegal após notificação.

Lei Carolina Dieckmann (Lei nº 12.737/2012): Esta lei é específica para crimes cibernéticos e prevê penas para quem acessar indevidamente dispositivos eletrônicos para obter, adulterar ou destruir dados. É um avanço importante, pois criminaliza ações que podem ser usadas em casos de cyberbullying, como invasão de dispositivos eletrônicos para roubo de dados pessoais.

Lei de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) (Lei nº 13.185/2015): Embora esta lei trate principalmente do bullying escolar, ela inclui medidas que podem ser aplicadas ao cyberbullying, especialmente em ambientes educacionais. Ela prevê ações de prevenção, identificação e combate ao bullying, incluindo o cyberbullying, nas escolas.

Código Penal Brasileiro: O Código Penal também dispõe de dispositivos que podem ser aplicados a casos de cyberbullying, como os artigos sobre injúria, difamação e calúnia (arts. 138 a 140), que penalizam a ofensa à dignidade ou à honra de pessoas. A aplicação desses artigos pode ser crucial para lidar com casos de cyberbullying.

Desafios na Aplicação:

Muitas vezes, os agressores utilizam perfis falsos ou o anonimato da internet para cometer seus atos, dificultando a identificação e a responsabilização. Processos judiciais podem ser lentos, e a falta de recursos e infraestrutura para investigar crimes cibernéticos pode atrasar a aplicação da lei. A falta de compreensão sobre as implicações legais e a importância da privacidade na internet pode levar a dificuldades na aplicação efetiva das leis.

Medidas Complementares:

Educação e Conscientização: Programas educativos e campanhas de conscientização são fundamentais para prevenir o cyberbullying, ajudando a criar uma cultura de respeito e responsabilidade online. Plataformas online têm um papel importante na identificação e remoção de conteúdo abusivo. Muitos serviços têm políticas e ferramentas próprias para lidar com casos de cyberbullying. É essencial oferecer suporte psicológico e social às vítimas, garantindo que tenham acesso a serviços de apoio e orientação. Em resumo, enquanto a legislação brasileira já dispõe de instrumentos importantes para coibir o cyberbullying, sua eficácia depende da combinação de ações legais, educacionais e tecnológicas, bem como do fortalecimento da cultura de respeito e responsabilidade no uso da internet.

Um levantamento realizado pelo instituto de pesquisa Ipsos revelou que o Brasil é o segundo no ranking de cyberbullying no mundo. A pesquisa entrevistou mais de 20 mil pessoas em 28 países. No Brasil, 30% dos pais ou responsáveis entrevistados afirmaram ter conhecimento de que os filhos envolveram-se ao menos uma vez em casos de cyberbullying. O primeiro colocado no ranking é a Índia. (<https://www.redeomnia.com/nossos-sites/brasil-escola>)

O cyberbullying pode ter consequências graves e de longo prazo tanto para as vítimas quanto para os agressores. Estas consequências podem ser psicológicas, emocionais, sociais e até legais. As vítimas podem desenvolver ansiedade, depressão e outros transtornos mentais. Comentários negativos e humilhações públicas podem diminuir a autoestima das vítimas. As vítimas frequentemente sentem vergonha e culpa, mesmo que não tenham feito nada errado.

Consequências Físicas

O estresse emocional pode levar a sintomas físicos, como dores de cabeça, problemas gastrointestinais e distúrbios do sono, pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, resultando em notas baixas e desinteresse pela escola, medo e ansiedade podem levar à evasão escolar ou ao afastamento do trabalho.

Isolamento Social

As vítimas podem se isolar dos amigos e da família por medo de julgamento ou mais assédio, a confiança nas pessoas pode ser abalada, dificultando a formação de novas amizades ou relacionamentos, infelizmente, em casos extremos, o cyberbullying pode levar a pensamentos suicidas ou até mesmo tentativas de suicídio.

Consequências Legais:

Agressores podem enfrentar processos legais, incluindo multas e penas de prisão, condenações podem resultar em um registro criminal, afetando negativamente o futuro educacional e profissional. Agressores podem enfrentar expulsão ou suspensão da escola ou local de trabalho.

Um histórico de comportamento abusivo pode resultar na perda de oportunidades educacionais e profissionais, as agressões online podem resultar na perda de amigos e relações familiares. Agressividade repetida pode levar ao desenvolvimento de comportamentos antissociais a longo prazo.

Impacto Psicológico:

Alguns agressores podem sentir culpa e arrependimento após compreenderem o impacto de suas ações. Comportamentos agressivos podem estar associados a problemas de saúde mental que precisam de intervenção.

Consequências Sociais

O cyberbullying pode contribuir para um ambiente escolar ou de trabalho tóxico, afetando todos os envolvidos. Comunidades afetadas por casos de cyberbullying podem experimentar divisões e desconfiança entre seus membros.

Em resumo, o cyberbullying tem o potencial de causar danos profundos e duradouros a todos os envolvidos. É essencial abordar e prevenir o cyberbullying através de educação, políticas eficazes e apoio psicológico.

CONCLUSÃO

O cyberbullying é uma questão complexa e preocupante que afeta inúmeras pessoas em todo o mundo, especialmente jovens e adolescentes. Ele se caracteriza pela utilização de tecnologias digitais para assediar, humilhar ou intimidar indivíduos, com consequências devastadoras para as vítimas. As implicações vão desde problemas sérios de saúde mental, como depressão e ansiedade, até casos extremos de suicídio. Além disso, os agressores podem enfrentar consequências legais e sociais significativas, que podem impactar negativamente suas vidas futuras.

Embora a legislação brasileira já disponha de marcos importantes, como o Marco Civil da Internet e a Lei Carolina Dieckmann, a eficácia no combate ao cyberbullying ainda enfrenta desafios, como a dificuldade na identificação dos responsáveis e a necessidade de uma aplicação mais célere e eficiente das leis. É fundamental que continuemos a avançar na criação de políticas públicas, programas educativos e campanhas de conscientização, promovendo uma cultura de respeito e responsabilidade no ambiente digital.

Além disso, é crucial fortalecer o apoio às vítimas, oferecendo serviços de suporte psicológico e criando ambientes seguros, onde todos possam se sentir protegidos e respeitados. O engajamento de pais, educadores, instituições e a própria sociedade é essencial para construir uma internet mais segura, onde a dignidade e os direitos de cada indivíduo sejam preservados. Combater o cyberbullying é, portanto, um esforço coletivo que requer ação contínua e comprometida de todos nós.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.185, de 06 de novembro de 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

MARQUES, P. Brasil é o segundo país com mais casos de bullying virtual contra crianças. R7. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018>.

REVISTA GALILEU. Cyberbullying: uma ameaça digital. Disponível em:

<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/10/cyberbullying-uma-ameaca-digital.html>.

CANALTECH. Pesquisa da Intel revela dados sobre cyberbullying no Brasil. Disponível em: <https://canaltech.com.br/comportamento/pesquisa-da-intel-revela-dados-sobre-cyberbullying-no-brasil46105/>.

MARQUES, Pablo. Brasil é o 2º país com mais casos de bullying virtual contra crianças. R7. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/brasil-e-o-2-pais-com-mais-casos-de-bullying-virtual-contra-criancas-11072018>

PORFÍRIO, Francisco. "Cyberbullying"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em 10 de junho de 2024."

BRASIL ESCOLA. Cyberbullying. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

REDE OMNIA. Nossos sites - Brasil Escola. Disponível em: <https://www.redeomnia.com/nossos-sites/brasil-escola>. Acesso em: 10 jun. 2024.

FUNDAMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Autora: **Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto**

RESUMO

O cotidiano escolar é uma rotina organizada e estruturada que envolve diversos aspectos da vida acadêmica e social dos alunos, professores e demais funcionários da escola. O dia escolar é dividido em períodos ou aulas, cada uma dedicada a uma disciplina específica como matemática, português, ciências, história, entre outras. Os horários são geralmente fixos, começando pela manhã e podendo se estender até a tarde. Além das aulas teóricas, o cotidiano inclui atividades práticas, como experimentos em laboratório, aulas de educação física, atividades artísticas e projetos interdisciplinares. Essas atividades visam complementar o aprendizado teórico com experiências práticas. Durante o dia, há intervalos programados, também conhecidos como recreios, que permitem aos alunos descansarem, socializarem e se alimentarem. Esse tempo é essencial para a recuperação da energia e o bem-estar dos estudantes. Incluem a chamada dos alunos, a organização de materiais didáticos, reuniões entre professores para planejamento de aulas e avaliações. Há também a gestão administrativa da escola, como a coordenação de turmas, manutenção de infraestrutura e interação com os pais.

INTRODUÇÃO

Os alunos são avaliados por meio de provas, trabalhos e outras formas de avaliação contínua. Tarefas de casa e projetos também fazem parte do cotidiano escolar, incentivando a prática e o aprofundamento do conhecimento adquirido em sala de aula. A escola é um espaço importante para o desenvolvimento social dos alunos. Eles interagem com colegas e professores, aprendendo a conviver em grupo, respeitar diferenças e desenvolver habilidades sociais e emocionais.

O cotidiano escolar também pode incluir eventos especiais como feiras de ciências, campeonatos esportivos, apresentações culturais, excursões e outros projetos que enriquecem a experiência educacional. Muitos alunos contam com apoio pedagógico e psicológico, oferecido por orientadores e psicólogos escolares, para lidar com dificuldades de aprendizado, questões emocionais e planejamento de carreira.

Com a crescente integração da tecnologia na educação, o uso de computadores, tablets e outras ferramentas digitais tornou-se parte do cotidiano escolar, facilitando o acesso à informação e a execução de tarefas escolares. O cotidiano escolar, portanto, é uma combinação de aprendizado formal, atividades complementares e desenvolvimento social, preparando os alunos não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade.

A relação entre cultura e o ambiente escolar é profunda e multifacetada, refletindo como os valores, tradições e práticas culturais influenciam a dinâmica da educação e, por sua vez, como a escola contribui para a formação cultural dos estudantes as escolas são um microcosmo da sociedade, onde convivem alunos de diferentes origens étnicas, religiosas e socioeconômicas. Essa diversidade cultural enriquece o ambiente escolar, proporcionando oportunidades para que os alunos aprendam sobre diferentes culturas e desenvolvam respeito e empatia.

O currículo escolar pode incorporar elementos culturais, incluindo a história, a literatura, as artes e as tradições de diversas culturas. Isso ajuda os alunos a compreenderem e valorizarem a diversidade cultural, além de fortalecer a identidade cultural dos estudantes pertencentes a minorias. A língua é um componente crucial da cultura. A presença de diferentes línguas no ambiente escolar, seja como meio de instrução ou como segunda língua, promove o bilinguismo e a preservação de línguas minoritárias. Além disso, o ensino de outras línguas estrangeiras amplia o horizonte cultural dos alunos.

A cultura escolar não é isolada, mas interage constantemente com a cultura da comunidade ao redor. Projetos comunitários, parcerias com organizações culturais e a participação dos pais em atividades escolares são formas de fortalecer essa relação. A diversidade cultural também pode trazer desafios, como preconceitos, discriminação e conflitos interculturais. A escola tem o papel de mediar esses conflitos e promover um ambiente de respeito e inclusão, implementando políticas anti-bullying e programas de conscientização cultural.

Concluimos por tanto que a cultura e a escola estão intrinsecamente ligadas, com a cultura influenciando a forma como a educação é ministrada e a escola desempenhando um papel fundamental na formação cultural dos alunos. Essa relação dinâmica contribui para a construção de uma sociedade mais diversa, inclusiva e respeitosa.

A escola é um espaço sociocultural e é concebida como uma entidade ordenada em duas dimensões: institucionalmente, por meio de um conjunto de normas e regulamentos que buscam padronizar e definir ações dos/das indivíduos/as envolvidos; e no dia a dia, por uma intrincada rede de relações sociais entre os e as participantes, incluindo alianças e conflitos, imposição de normas e

estratégias individuais ou coletivas de transgressão e acordo. (SOUZA, 2024, p. 15)

No cotidiano escolar, as alianças entre indivíduos, como alunos, professores, administradores e pais, são cruciais para a imposição e manutenção de normas que regulam o comportamento e as práticas dentro da escola. Essas alianças ajudam a criar um ambiente seguro, organizado e propício ao aprendizado.

Os professores e a administração escolar se reúnem regularmente para discutir e alinhar políticas e normas. Essas reuniões servem para compartilhar preocupações, propor soluções e garantir que todos estejam cientes das expectativas e das regras. A coordenação entre professores e administradores no planejamento de currículos, eventos e atividades ajuda a garantir que as normas e expectativas sejam consistentes em toda a escola.

Conselhos formados por representantes de alunos e professores discutem questões relacionadas ao comportamento, desempenho acadêmico e normas escolares. Essas reuniões permitem que os alunos tenham voz na criação e revisão de regras. Alunos mais velhos ou com melhor desempenho podem atuar como monitores ou tutores, ajudando a orientar os colegas mais novos sobre as normas e práticas adequadas dentro da escola.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES

Essas associações proporcionam um fórum para que pais e professores colaborem na formulação e imposição de normas escolares. Eles discutem questões disciplinares, segurança e estratégias para melhorar o ambiente escolar. Através de boletins informativos, reuniões de pais e conferências, a escola mantém os pais informados sobre as normas e expectativas. A participação ativa dos pais reforça essas normas em casa, complementando o trabalho da escola.

LIDENÇA ESTUDANTIL

Grupos de liderança estudantil, como grêmios ou conselhos estudantis, desempenham um papel importante na promoção e imposição de normas. Eles organizam campanhas de conscientização, ajudam a resolver conflitos e promovem um ambiente de respeito. Programas onde alunos mais experientes orientam os mais novos ajudam a integrar novos estudantes à cultura e às normas da escola, promovendo um senso de comunidade e responsabilidade compartilhada.

APOIO ESCOLAR

Esses profissionais colaboram com professores e administradores para criar estratégias de intervenção

quando necessário, ajudando a impor normas e a apoiar alunos com dificuldades. Colaboram na manutenção de um ambiente seguro e organizado, implementando normas de segurança e bem-estar. Envolver toda a comunidade escolar na criação das normas pode aumentar a adesão e o respeito às regras. Quando alunos, professores e pais têm a oportunidade de contribuir para a formulação das normas, a implementação se torna mais eficaz.

Programas de Conscientização e Prevenção

Iniciativas como campanhas anti-bullying, programas de educação emocional e workshops de resolução de conflitos ajudam a estabelecer e reforçar normas comportamentais. Projetos que envolvem várias disciplinas e níveis de ensino podem reforçar normas específicas, como respeito, colaboração e responsabilidade. Essas alianças são fundamentais para a criação de um ambiente escolar positivo e eficaz. A colaboração entre diferentes membros da comunidade escolar garante que as normas sejam claras, justas e aplicadas de maneira consistente, promovendo um ambiente onde todos podem prosperar.

A dificuldade de se pensar a instituição escolar sem o reconhecimento das desigualdades e diferenças sociais dos/das estudantes, com um pretensão tratamento uniforme, tem o efeito de consagrar essas desigualdades e injustiças. Não se trata de fechar os olhos para as desigualdades, ao contrário, é necessário trabalhar o olhar e a sensibilidade em “relação a diversas dimensões do cotidiano escolar em que as diferenças culturais podem ou não se manifestar, interagir com os colegas sobre essas questões, elaborar planejamentos de práticas educativas interculturais, desenvolvê-las e analisá-las” (CANDAU, 2016, p. 812).

O cotidiano escolar é composto por diversas dimensões que interagem para criar um ambiente educativo completo. Essas dimensões englobam aspectos pedagógicos, sociais, administrativos, emocionais e físicos da vida escolar.

Dimensão Pedagógica:

Inclui o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas. Os professores preparam e ministram aulas, utilizam diferentes metodologias de ensino e avaliam o progresso dos alunos por meio de provas, trabalhos e projetos. Refere-se aos conteúdos e habilidades que os alunos devem aprender. O currículo é definido por diretrizes educacionais e pode incluir disciplinas como matemática, português, ciências, história, geografia, artes, educação física, entre outras. Envolvem clubes, esportes, música, teatro e outras atividades que

complementam o currículo formal e ajudam no desenvolvimento integral dos alunos.

Interações e Relacionamentos

Envolve as relações entre alunos, professores, administradores e outros funcionários. As interações diárias promovem habilidades sociais, cooperação e resolução de conflitos. Refere-se aos valores, normas, costumes e tradições que caracterizam a escola. A cultura escolar influencia o comportamento dos alunos e a atmosfera geral da instituição. A escola desempenha um papel importante na promoção do bem-estar emocional dos alunos. Isso inclui o apoio psicológico, programas de saúde mental, atividades de mindfulness e espaços seguros para discutir questões emocionais.

Um ambiente escolar positivo e inclusivo é essencial para o desenvolvimento emocional dos alunos. Isso envolve criar um clima de respeito, segurança e acolhimento.

Infraestrutura

Refere-se às instalações físicas da escola, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, ginásios, refeitórios e áreas recreativas. Um ambiente físico bem mantido é crucial para o aprendizado e o bem-estar dos alunos. Incluem livros, computadores, materiais didáticos e outros recursos que facilitam o ensino e a aprendizagem. A capacidade da escola de inovar e adaptar-se às mudanças tecnológicas é crucial para manter um ensino relevante e atualizado.

Parcerias e Colaborações

Inclui a colaboração com pais, empresas, organizações comunitárias e outras instituições educacionais. Essas parcerias podem proporcionar recursos adicionais e oportunidades de aprendizado para os alunos. A participação ativa dos pais na vida escolar, através de reuniões, eventos e comunicação regular, é fundamental para o sucesso dos alunos.

Diversidade e Inclusão

A escola deve promover a valorização da diversidade cultural e a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas origens étnicas, religiosas ou socioeconômicas. Envolve o ensino de valores democráticos, direitos humanos e responsabilidades cívicas, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos.

Essas dimensões interagem e se sobrepõem, contribuindo para um ambiente escolar complexo e

dinâmico. Cada uma delas é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONCLUSÃO

O cotidiano escolar é um sistema multifacetado que combina elementos pedagógicos, sociais, administrativos, emocionais, físicos, tecnológicos, comunitários e culturais. Essa complexa interação cria um ambiente educativo onde o aprendizado formal e o desenvolvimento pessoal acontecem simultaneamente. Cada dimensão do cotidiano escolar contribui para a formação integral dos alunos, preparando-os não apenas academicamente, mas também socialmente e emocionalmente para os desafios da vida.

A rotina escolar, com suas aulas estruturadas, atividades extracurriculares, interações sociais e apoio emocional, proporciona um espaço de crescimento contínuo. A gestão eficiente e as políticas bem definidas garantem um ambiente organizado e seguro. A inclusão da tecnologia e as parcerias comunitárias enriquecem ainda mais essa experiência.

Em suma, o cotidiano escolar é essencial para o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo conhecimentos, habilidades e valores que serão fundamentais ao longo de suas vidas. A escola, portanto, é um microcosmo da sociedade, onde os futuros cidadãos são moldados e preparados para contribuir de maneira significativa para o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIA

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n, 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 62-74.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 802-820.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 13-20.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares*: sobre educação e cultura.

Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128.

hooks, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie*: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-208.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de & DUTRA, Thiago. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, 2022, p. 713-717.

SOUZA, Jessica Duarte de, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n 40, p, 11-12 jan/abril 2024. Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

A INFLUÊNCIA DO CORONELISMO NAS OBRAS DE JORGE AMADO

Autor(a): **Julianni Guerra Carolino**

RESUMO

O artigo analisa a influência do coronelismo nas obras do escritor Jorge Amado, destacando a representação dos conflitos sociais e políticos presentes em sua narrativa. O objetivo da pesquisa é investigar como Amado aborda as relações de poder e as lutas de classes em suas obras, especialmente no contexto do ciclo do cacau na região da Bahia. A metodologia utilizada envolve a análise detalhada de trechos selecionados das obras de Amado, buscando identificar as representações dos coronéis, trabalhadores rurais e demais personagens envolvidos nesse cenário. A conclusão do estudo aponta para a habilidade de Amado em retratar de forma vívida e complexa as dinâmicas sociais da época, evidenciando as contradições e injustiças presentes no sistema coronelista. A autora destaca a importância da literatura como ferramenta de denúncia e reflexão sobre as estruturas de poder e dominação vigentes, ressaltando o papel do escritor na construção de uma consciência crítica na sociedade. Palavras-chave: coronelismo, Jorge Amado, lutas de classes, literatura brasileira.

Palavras-chave: coronelismo, Jorge Amado, lutas de classes, literatura brasileira.

INTRODUÇÃO

A obra de Amado, surgida na década de 30, embora adquirisse outras características depois, mostra em certo aspecto, as contradições da época. Adere à ideia de que o Brasil era um país controlado por uma minoria, voltada para seus próprios interesses, em detrimento das classes menos favorecidas.

As obras da geração de 30, apesar das diferenças individuais de cada autor, têm como características comuns o regionalismo e o compromisso com a denúncia dos problemas sociais. Percebe-se que tais romances escolhem como tema o real exterior, como a documentação da vida social brasileira, visto de perspectiva bastante crítica.

Há uma preocupação em dar uma amostra do real sensível, entrevisto sob a perspectiva da luta de classes, mas sempre atenuando o clima de opressão com uma pitada de lirismo. E é este lirismo que equilibra o clima de opressão, principalmente nos autores onde se verifica uma tomada de posição em prol dos desfavorecidos.

Amado representa o regionalismo baiano da zona rural do cacau e da zona urbana de Salvador. Sua grande

preocupação foi fixar tipos marginalizados para, através deles, analisar toda uma sociedade. Seus romances, vazados numa linguagem que retrata o falar do povo, são marcados pelo lirismo e pela postura ideológica. Acerca deste último aspecto, Amado nunca fez segredo de suas posições políticas, seja como homem público, seja como escritor, inclusive dedicou alguns livros a Luís Carlos Prestes, o Cavaleiro da Esperança e escreveu uma biografia do líder comunista brasileiro.

Iniciada com um cunho regionalista e de denúncia social, a obra de Amado atravessaria diferentes estágios até chegar à atual crônica de costumes.

Há a princípio, o romance engajado, onde a ideologia surge de maneira evidente, seja em digressões, seja na montagem de determinados personagens que encarnam ideais e que tomam consciência do processo histórico que fará justiça às massas. Há depois, um romance mais descompromissado, em que o autor faz a defesa da liberdade e do amor, através de tipos inocentes e exuberantes, verdadeiros símbolos do homem ligado diretamente à natureza, insensíveis ao processo descaracterizador e às leis sociais.

Em seus romances épicos, Amado é contido, imparcial, manobrando grandes massas, evitando o pieguismo lírico de *Capitães da Areia*, *Terras do sem fim* é o melhor exemplo de sua tendência épica.

Obras que se completam, *Terras do sem fim* e *São Jorge dos Ilhéus* ilustram muito bem o programa de Amado, através da eliminação do herói individual e da compreensão de que os problemas são o resultado da luta de classes.

Conhecido como ciclo do cacau, seus temas são as fazendas de cacau de Ilhéus e Itabuna, a exploração do trabalhador rural e os exportadores, a nova força econômica da região. *Cacau*, *Terras do sem-fim* e *São Jorge dos Ilhéus* pertencem a esse ciclo.

Amado desenvolveu uma literatura de cunho social, acessível aos leitores comuns. Em seus romances épicos, o autor conseguiu ser fiel a uma época, utilizava clichês e lugares-comuns, além do lirismo e as soluções fáceis em suas obras.

Essa fase, iniciada com *Jubiabá* e *Mar morto*, se consolidaria com *Gabriela, cravo e canela*, que apesar de apresentar a zona cacaueira como cenário, é uma crônica de costumes, estendendo-se às últimas produções do autor.

A partir de *Cacau*, Amado estabelece um modelo de estrutura narrativa repetida em quase toda a sua primeira fase:

O herói, oriundo das camadas populares, deve ter sempre um caráter positivo, precisa apresentar uma postura reivindicatória ou revolucionária. Porém, no início dos relatos, ele invariavelmente, encontra-se em estado de alienação de sua própria miséria, desconhecendo-lhe as causas.

No transcorrer da ação, o herói adquire consciência da opressão que o vitima. Os opressores serão genericamente o latifundiário, o burguês e o agente do imperialismo ianque. Com isso, o autor estabelece uma esquematização psicológica caricatural: os trabalhadores são necessariamente generosos e justos, enquanto os ricos sempre são pérfidos e exploradores. A partir da conscientização dos males sociais que o afligem, o herói parte para a

ação política e, no caso de *São Jorge dos Ilhéus* e *Seara Vermelha*, para uma explícita ação ideológica-partidária, conforme os preceitos do partido Comunista.

Ao propor a criação de um romance proletário, Amado esbarrou em um problema fundamental: nas fazendas de cacau havia o trabalhador rural clássico, explorado pelo coronel latifundiário. Contudo, na cidade, especificamente na cidade da Bahia, o proletário, no sentido marxista, o trabalhador de fábrica, não existia, era uma grave ausência.

Sem operários de fato, Amado os substituiu por marginais ou semi-marginais. Assim seus romances urbanos são povoados por vagabundos, malandros, jogadores prostitutas, meninos de rua, marinheiros, gente sem ocupação definida.

Esta idealização da vida popular traduz dois elementos:

- Uma fantasia geral da esquerda brasileira da época a respeito das condições propícias para a derrubada do sistema capitalista. A revolução socialista era inevitável e se aqui havia poucos operários, que se levantasse o país com pivetes e quengas.
- Uma concepção romântica-populista sobre a essência humana, manifesta na superioridade ética dos indivíduos marginais, transformados em heróis exemplares da nova sociedade prestes a nascer.

Por causa deste romantismo revolucionário e populista, Amado tem dificuldades para concretizar em ações realistas e análise psicológica convincente a consciência política de seus personagens. Apela então para o melodrama, criando situações de uma sentimentalidade inverossímil e patética. Ou utiliza um estilo poético, de resultado quase sempre duvidoso, valendo-se exageradamente de imagens relativas ao mar, à lua, à noite, à tempestade e ao vento. Troca a inconsistência psico-social dos protagonistas, por um redemoinho de imagens. Historicamente, esta camada social raríssimas vezes atinge um nível de consciência revolucionária, permanecendo à margem de movimentos de mudança da sociedade.

Já *Seara Vermelha*, apesar de enquadrado na ótica explicitamente ideológica do escritor, assinala uma importante mudança de cenário: pela primeira vez, o romancista abandona a zona do cacau e a cidade da Bahia, localizando o relato no sertão baiano.

Vítima da seca, mas sobretudo do latifúndio, uma família numerosa de sertanejos, chefiada pelo velho casal, Jerônimo e Jucundina, migra em busca de dias melhores. A marcha dessa gente com a inevitável seqüência de fome e angústia, sofrimento e esperança, morte e instinto de sobrevivência constitui algumas das páginas mais trágicas da ficção brasileira. Há, por exemplo, uma cena em que um mágico faminto e de miserável se exhibe para os retirantes, divertindo-os com um baralho de cartas enquanto junto deles uma menina estertora e morre. É uma cena quase insuportável para o leitor. Outro episódio pungente é o de Marta, a filha do casal, que se prostitui para garantir o sustento da família e a viagem rumo a São Paulo.

Na segunda parte do romance, o eixo narrativo se desloca para os três filhos homens de Jerônimo e Jucundina

- José, João e Juvêncio - que, muito jovens ainda, tinham partido de casa à procura seu destino. Cada um dos irmãos escolhe um caminho de protesto contra o latifúndio opressor: José vira Zé Trevoada, cangaceiro do bando de Lucas Arvoredo; João torna-se seguidor do beato Estevão; mas só Juvêncio ultrapassa a dimensão irracional do cangaço e do misticismo, pois como soldado acaba aderindo ao partido Comunista, participando inclusive da intentona golpista de 1935.

Política na Obra

Amado não vive como rigidez ou, antes, como uma camisa-de-força o que a crítica literária lhe imputa como tal. Considera naturais sua apreensão e aplicação do marxismo à literatura. Acha inclusive que sua condição de “comunista” lhe assegura uma autonomia na produção literária interdita aos produtores intelectuais cooptados pelo Estado, amarrados aos cargos do funcionalismo público.

O texto, em sendo acionado pelo autor para instruir politicamente os leitores, é visto como um instrumento para transformar a consciência destes leitores.

À função que se imputa ao autor, corresponde uma pretensão sua de produzir um texto acessível ao povo.

O autor, ao escrever para o povo, coloca os proletários membros do partido proletário como personagens centrais da narrativa. Instituído-os como os defensores dos interesses do povo, Amado os tem como intermediários imprescindíveis na consecução de seus objetivos, não abrindo mão do recurso de inseri-los de maneira privilegiada na situação narrada.

De acordo com o próprio Amado, em uma entrevista concedida ao editor do livro *Literatura Comentada*, Espinhosa, em 1981, o autor diz que nunca leu Marx e era apenas um homem que lutava por causas que lhe pareciam justas.

Na mesma entrevista, Amado comenta que quando foi eleito deputado, várias de suas emendas foram aprovadas e incorporadas à Constituição, como a da liberdade religiosa. Também propôs algumas leis em relação à cultura, algumas foram aprovadas na época, outras depois quando estava cassado, mas são de sua autoria.

Amado afastou-se da militância para voltar a escrever. Tinha de escolher: ou escrever ou continuar a militância partidária. Começou a ser político somente como escritor. Não abandonou a trincheira, fez política escrevendo, opinando cada vez que isso parecia necessário e útil.

Concordava que sua obra havia se modificado, pois antes, ele buscava o herói, o líder, o dirigente político, mas como cada vez acreditava menos nessa gente, cada vez estava mais perto do povo, do povo mais pobre, do povo miserável, explorado e oprimido. Cada vez, ele procurava mais o anti-herói, os vagabundos, as prostitutas, os bêbados. O

que nunca mudava em sua obra é sua posição de autor ao lado do povo.

OBRAS DE JORGE AMADO: *Gabriela Cravo e Canela*

Jorge Amado abandona o dogma de que a literatura não deveria ser mais do que um instrumento ideológico, partidário. *Gabriela, Cravo e Canela*, quase que sugere um novo Jorge Amado e, mesmo não abolindo os vínculos com suas obras anteriores, é outro o olhar que dirige às coisas do mundo e da vida. Este livro é um retorno ao chamado “ciclo do cacau”, ao universo de coronéis, jagunços, prostitutas e trambiqueiros de calibre variado, em um clima cotidiano mais descontraído, que completam o horizonte da sociedade cacaueira: uma Ilhéus rica da década de 20, ansiando pelos progressos.

Na história de Ilhéus, os anos 30 representam a civilização cacaueira - a saga dos coronéis do cacau - uma época em que os “frutos de ouro” garantiam o status de riqueza e poder. Os coronéis, enquanto conquistadores das terras do cacau, foram os fundadores da cidade e os agentes propulsores do desenvolvimento social e urbano.

O bar Vestúvio representa o centro de toda a história ficcional, local por onde ecoavam os principais acontecimentos da cidade. Verdadeiro reduto de culturas, aquele espaço físico abrigava desde os caixeiros-viajantes (que paravam para bebericar algum conhaque e se inteirar das principais notícias da cidade), até os ricos freqüentadores (assíduos do jogo de gamão). Além desses, as moças de família, que paravam para tomar sorvete ou algum refresco:

“Bar era bom negócio em Ilhéus, melhor só mesmo cabaré. Terra de muito movimento, de gente chegando atraída pela fama de riqueza, multidão de caixeiros-viajantes enchendo as ruas, muita gente de passagem, quantidade de negócios resolvidos nas mesas dos bares [...] O bar Vestúvio era o mais antigo da cidade. Ocupava o andar térreo de um sobrado de esquina numa pequena e linda praça em frente ao mar, onde se erguia a igreja de São Sebastião.” (AMADO, 1966, p.69).

O árabe Nacib era o proprietário do bar e, assim como muitos comerciantes da época, ansiava juntar dinheiro para comprar um pedaço de terra e se tornar coronel. Para tanto, trabalhava com afinco no bar e por meio de sua simpatia e dos bons serviços prestados aos clientes (bom atendimento, quitutes da Gabriela), conseguiu consolidar o empreendimento na cidade.

Outro bem simbólico material de grande destaque, na obra, é o Bataclan, um dos cabarés mais bem sucedidos de Ilhéus. Era freqüentado pelos ricos coronéis da cidade e de toda a região, pelos comerciantes em ascensão econômica e, até mesmo, pelos caixeiros-viajantes, quando estavam de passagem pela cidade. Numa época de costumes machistas, em que a cultura do ter forjava comportamentos e valores, era “normal” os homens freqüentarem cabarés como forma de demonstrar virilidade e poder.

O Bataclan e o Trianon eram os principais cabarés de Ilhéus, freqüentados pelos exportadores, fazendeiros, comerciantes, viajantes de grandes firmas. Mas nas ruas de canto havia outros, onde se misturavam trabalhadores do porto, gente vinda das roças, as mulheres mais baratas:

“O dinheiro rolava fácil, nos cabarés corria a champanha, nova carga de mulheres em cada navio, os estudantes fazendo concorrência aos moços do comércio e os caixeiros-viajantes no xodó das raparigas. Os coronéis pagando, pagando com largueza, rasgando dinheiro, notas de quinhentos mil - réis .”(Ibid, p. 369).

Ao destacar o trânsito e os costumes dos clientes do Bataclan, é ressaltada a sociedade ilheense coronelista dos anos 30, em que os ricos fazendeiros mantinham as suas esposas trancafiadas em casa, cuidando das atividades domésticas, enquanto eles, boêmios, divertiam-se à noite nos cabarés, quando não montavam casas para as amantes, visando a encontros.

Em *Gabriela, Cravo e Canela*, a Catedral de São Sebastião representa o palco de desfile para as esposas dos coronéis, das jovens moças casadoiras e das solteironas, as quais viam a igreja como um templo sagrado e também como uma opção de entretenimento, de lazer, uma forma de sair do convívio doméstico e se integrar às atividades sociais.

Os coronéis não se incomodavam com a saída das esposas para freqüentarem a igreja, eles até apoiavam, pois achavam que aquele era um local seguro para as suas mulheres, que naquele ambiente ficavam afastadas das tentações mundanas. Entretanto, nos dias de festa do padroeiro da cidade, São Jorge dos Ilhéus, os coronéis seguiam a procissão carregando o andor, já que essa postura representava riqueza e poder. Também faziam isso como forma de pedir ao padroeiro que abençoasse a cidade com a chuva, pois a seca prolongada prejudicaria o cultivo de cacau.

A religiosidade muito forte na cidade de Ilhéus faz com que seja importante destacar a Catedral de São Sebastião e toda a significância daquele patrimônio para a história social e cultural local. Essa importância bem apontada por Jorge Amado em *Gabriela...*, característica da identidade local, é fator de atração para o turista.

As transformações econômicas ocorridas na cidade de São Jorge dos Ilhéus, na década de 1920, refletidas no dia-a-dia da cidade e mostradas sob a forma de um imenso painel onde se agitam dezenas de destinos individuais interligados ao confronto histórico entre a velha e a nova ordem de poder na região cacauceira. Vive-se o momento em que os grandes coronéis desbravadores (representados sobretudo pelo coronel Ramiro, com seu poder político absoluto e pelo coronel Jesuíno, que assassina a mulher por surpreendê-la com um amante, conforme o código de honra da região) estão envelhecendo e morrendo. Uma nova classe, cristalizada na figura de Mundinho Falcão, o audacioso exportador que busca melhorias para a cidade.

A partir de *Gabriela, Cravo e Canela*, Jorge Amado minimiza a questão do proletário. Sua maior compreensão do tecido social e da existência pessoal, leva-o a humanizar coronéis e burgueses e a desconfiar da pretensa vocação revolucionária das massas.

A idéia de compor um painel abrangente da sociedade cacaueira, na década de 1920, leva o escritor a criar uma multiplicidade de situações e protagonistas. Um acontecimento chama outro e a trama se abre em dezenas de histórias paralelas.

A personagem Gabriela em sua tendência anti-moralista de fundo patriarcal-religioso antecipa, através de suas escolhas amorosas, novos princípios de comportamento que começavam a germinar no país, no fim dos anos de 1950.

Amado retrata a ascensão ao poder de homens comprometidos com mudanças sociais. Por isso, o herói positivo do relato é o exportador Mundinho Falcão. O seu triunfo é o triunfo do arrojo empresarial e da visão capitalista contra o universo semifeudal dos coronéis.

Terras do sem fim

O modelo do "romance proletário" é substituído por uma narrativa histórica centrada na luta dos coronéis do cacau pela posse das terras ainda devolutas do sul da Bahia.

O romance *Terras do sem fim* retrata as terras virgens conquistadas para a lavoura e a formação da sociedade do cacau, transformando uma região até então econômica e culturalmente inexpressiva. É o mundo de Juca Badaró e Horácio Silveira, do feiticeiro Jeremias, do negro Damião, de advogados interioranos, capangas e prostitutas. Mundo violento, simultaneamente rico e miserável, paraíso dos chamados "coronéis do cacau", inferno dos camponeses suarentos e esfarrapados. *Terras do sem fim* tematiza os primeiros tempos da região, as lutas sangrentas em torno do estabelecimento da propriedade.

Obra que narra a luta dos fazendeiros pela fixação e expansão das terras do cacau, ávidos pelo enriquecimento rápido. A história conta a luta entre o Coronel Horácio da Silveira, homem rude, capaz de tudo para ver aumentarem as terras, e o Coronel Sinhô Badaró, homem relativamente escrupuloso. A lei é determinada pelos dois clãs na ânsia de conquista:

"Em Tabocas quem era amigo e eleitor de Horácio mantinha sempre uma atitude de hostilidade em relação aos amigos e eleitores dos Badarós. Nas eleições havia barulhos, tiros e mortes."(Ibid,p.136)

O enredo é mesclado de lutas, mortes, traições, bem como a história de Ester, esposa de Horácio, que, educada, não suporta a vida da mata. Torna-se amante de Virgílio, o novo advogado do partido que frequenta a casa do coronel. Ester morre vitimada pelo tifo.

Virgílio é morto mais tarde, a mando de Horácio. No final, o Coronel Horácio vence a luta pela posse do Sequeiro Grande e torna-se o líder de São Jorge dos Ilhéus. Cada personagem pertence ao grupo de um ou outro dos

coronéis rivais, e todos por sua vez se subordinam à versão local de um ou outro dos coronéis.

O relato começa em um navio que se aproxima de Ilhéus trazendo trabalhadores, coronéis, prostitutas e aventureiros, todos obcecados com as possibilidades de riqueza abertas na região. Quatro palavras - repetidas durante todo o livro - marcam o mundo do qual essa gente cheia de ambição se aproxima: "terras, dinheiro, cacau, morte". Como podemos observar nesse trecho:

"Homens escreviam, homens que haviam ido antes, e contavam que era dinheiro fácil, que era fácil também conseguir um pedaço de terra e planta-la com uma árvore que se chamava cacaueteiro e que dava frutos cor de ouro que valiam mais que o próprio ouro. [...] De quando em vez também chegava a notícia de que um morrera de um tiro ou mordida de cobra, apunhalado no povoado ou baleado na tocaia."
(AMADO, 1968, p.25)

Em seguida, aparece a mata sendo desbravada a ferro e fogo pelos primeiros conquistadores, embora a parte ainda intacta da mesma (Sequeiro Grande) seja o alvo da cobiça e a causadora da sangrenta disputa entre os coronéis. Aparece também a origem dos pequenos povoados já delimitados em torno de grupos oligárquicos:

"Iria parar seu crescimento com a conquista de Sequeiro Grande, nos limites da qual nasceria o povoado de Pirangi, uma cidade feita em dois anos." (Ibid, p.128).

Depois, o foco narrativo centra-se em São Jorge dos Ilhéus, a cidade nuclear do universo cacaueteiro, onde as falcatruas jurídicas substituem os crimes e a violência que assolam a zona rural. E, por fim, dá-se o confronto definitivo entre os coronéis que encerra o romance.

Apesar de não esconder as condições dramáticas da vida dos trabalhadores, Amado concentra o foco narrativo nos coronéis, que são vistos como seres brutos, cruéis quando preciso, mas também como seres dotados de forte coragem pessoal e audácia ilimitada.

Retratando os grandes latifúndios baianos, no auge da exploração do cacau, o escritor conta como eram as manobras dos coronéis para se apossarem das matas do Sequeiro Grande, envolvendo pessoas de diferentes níveis sociais. Nesse mundo de traição, de roubo descarado e de miséria, misturam-se aventureiros, pistoleiros, prostitutas, pseudoletrados, montando um pequeno universo, verdadeiro retrato da realidade brasileira em crise, quando as oligarquias detinham o poder e o mando político, sob o beneplácito da ditadura.

CONCLUSÃO

Sob este ângulo da reflexão e das lutas do proletariado, Jorge Amado intui, de maneira admirável, a grande revolução dos costumes ocorrida tanto na época em que foram escritas as obras por nós analisadas, quanto nas décadas

seguintes.

Ao mesmo tempo em que a cena política constituída – partidos políticos, frações de classe organizadas – e o Estado tendem a reconhecer e reconhecem política e juridicamente as “novas” classes sociais emergentes, a literatura as requisita, fazendo de seus membros os personagens centrais da produção literária e da descrição de sua maneira de vida, a viga mestra da narrativa.

O termo coronelismo designa um sistema de autoritarismo, iniciado por volta de 1831, quando houve a criação da Guarda Nacional. O poder ficava concentrado nas mãos dos senhores de terra. Esses senhores eram grandes fazendeiros e devido ao seu domínio em relação às pessoas eram tidos e, muitas vezes, chamados de coronéis. Jorge Amado denuncia a complexidade do sistema coronelista e a dominação dos mais abastados.

A produção literária enquanto expressão sociológica de uma época, como podemos constatar nas obras amadianas, assegura o reconhecimento desta emergência de revelar o autoritarismo dos coronéis no campo intelectual, tomando como objeto chamar a reflexão para o proletariado. Legitima esta classe junto a um público amplo, além de atentar-se ao proletariado rural, ainda não plenamente reconhecido em termos jurídicos, mostrando que o trabalhador urbano, num passado recente, fora um trabalhador rural.

O campo intelectual toma lugar no combate contra os políticos oligarcas, estabelecendo uma nova relação com o campo de poder, não mais subordinado aos julgamentos da elite.

Jorge Amado, devido à sua força e forte argumentação política, por muitas vezes, pode ser classificado como um produtor literário empenhado na hegemonia intelectual. O leitor, por sua vez, não permanece indiferente diante do que lhe é exposto e está em consonância com as idéias transmitidas, enveredando pelo cangaço e observando de forma profunda os costumes nordestinos, as mazelas do latifúndio, a servidão, o isolamento cultural, a dureza do meio, o abandono social, a subnutrição, o coronelismo e a ignorância das autoridades.

Amado, sobretudo em *Terras do Sem Fim*, mostra esse jogo de interesses e também os movimentos das grandes massas contra a fome ou o poder vigente, montando um quadro que reflete a situação crítica pela qual o país passava na época. É uma denúncia de um momento de dificuldades com tentativas de solução por parte de posições políticas extremistas que ansiavam conter o drama social.

A área do cacau, o sertão, o cais do porto, as ruelas, os cortiços, a sociedade e as fazendas são meros pretextos para Jorge Amado mostrar a força e a criatividade daquela gente que, numa luta sem tréguas contra o meio, o dominou e deu origem a um novo tipo de vida – no trabalho e na produção de riquezas, na convivência social, nas artes, nas letras e na música popular: gente brasileira, com sentimento brasileiro, vivendo mitos brasileiros, engrandecendo o Brasil.

A obra amadiana é muito significativa por ser um espelho fiel da realidade brasileira e, sobretudo por mostrar como foram os brasileiros que constituíram essa nação. Este feito dá-se através de uma área da nossa cultura, a da Bahia, enfatizando os tipos, os hábitos e os mitos que caracterizaram esse povo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Wagner Berno de. Jorge Amado: Política e Literatura. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

AMADO, Jorge. Gabriela, Cravo e Canela, 51 ed. São Paulo, Record/Martins, 1975.
_____. Terras do Sem-Fim, 20 ed. São Paulo, Martins, 1968.

ANDRIGHETTI, Yná. Nordeste: mito & realidade, São Paulo: Moderna, 1998. .

BOSI, Alfredo - “Jorge Amado”, em - História Concisa da Literatura Brasileira. 2ª ed., Editora Cultrix, São Paulo, 1975.
p.455-457.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1969. 2v.

GOMES, Álvaro Cardoso. Literatura Comentada: Jorge Amado. São Paulo: Abril Educação, 1981.

PANG, Eul-Soo. Coronelismo e Oligarquias – 1889-1943. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.

RELEMBRANDO A SEMANA DE ARTE MODERNA NO BRASIL

Autora: Maria de Lourdes Defina Ferro

RESUMO

A Semana da Arte Moderna foi um marco cultural significativo no Brasil, realizada entre os dias 13 e 18 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São acadêmicas e trazer uma nova perspectiva à arte brasileira, inspirada nas vanguardas europeias e na valorização da cultura nacional. Durante a semana, foram apresentadas exposições de pintura e escultura, leituras de poesia, apresentações musicais e palestras, que provocaram reações mistas do público e da crítica. O evento foi inicialmente recebido com controvérsia e incompreensão, mas, com o tempo, tornou-se um símbolo da modernização e da independência cultural do Brasil. A Semana da Arte Moderna influenciou profundamente o desenvolvimento da arte e da literatura brasileiras, incentivando a experimentação e a busca por uma identidade cultural própria. A Semana de Arte Moderna de 1922, realizada em São Paulo, foi um marco na história cultural do Brasil, simbolizando o início do Modernismo no país. Esse evento promoveu uma ruptura com as tradições artísticas europeias e buscou a valorização da identidade brasileira, incorporando tendências nacionalistas e elementos da cultura indígena.

INTRODUÇÃO

A tendência nacionalista na Semana de Arte Moderna se manifestou na busca por uma identidade cultural própria, desvinculada dos padrões europeus. Os artistas participantes procuraram representar o Brasil em sua essência, celebrando a diversidade cultural, as paisagens naturais e as tradições populares. Essa busca por um caráter nacional foi uma resposta à necessidade de afirmar uma identidade única em meio às influências estrangeiras predominantes.

VALORES INDÍGENAS

Os valores indígenas foram incorporados como parte dessa nova identidade cultural. Os modernistas viam nas culturas indígenas uma fonte genuína e autêntica de brasilidade, que deveria ser valorizada e preservada. Artistas como Tarsila do Amaral, com sua obra "Abaporu", e escritores como Mário de Andrade, em "Macunaíma", utilizaram elementos da mitologia, estética e simbologia indígena para criar uma arte que refletisse

as raízes do país. A valorização dos povos indígenas foi um dos pilares do movimento, destacando a importância de suas contribuições para a formação da cultura brasileira.

A Semana de Arte Moderna foi um evento transformador que marcou o início de um movimento cultural comprometido com a construção de uma identidade nacional autêntica. A tendência nacionalista e a valorização dos valores indígenas foram fundamentais para essa transformação, estabelecendo uma nova era para a arte e a cultura no Brasil.

A Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922, em São Paulo, representou um marco na arte contemporânea do Brasil, pois sendo de forte tendências nacionalistas, procurou reviver os valores indígenas, bem como o caráter futurista surgido no Brasil através do ideólogo Marinetti. (FILHO, 1990, p,65)

O período que antecedeu a Semana da Arte Moderna no Brasil foi marcado por um contexto de transição e efervescência cultural. No início do século XX, o Brasil vivia uma fase de urbanização e industrialização acelerada, especialmente nas grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro. Esse processo trouxe mudanças significativas na sociedade brasileira, incluindo a crescente influência das ideias e tendências artísticas europeias.

No campo das artes, o Brasil estava ainda fortemente influenciado pelo academicismo, uma corrente artística tradicional e conservadora que dominava as escolas de arte e as exposições oficiais. As obras de arte seguiam padrões estéticos rígidos, valorizando a técnica e a representação realista.

Porém, já havia sinais de mudança e contestação. Alguns artistas e intelectuais começaram a buscar novas formas de expressão, inspirando-se nas vanguardas europeias, como o futurismo, cubismo, expressionismo e dadaísmo. A artista Anita Malfatti foi uma figura central nesse contexto, com sua exposição de 1917 que apresentou ao público brasileiro obras com influências modernas e que gerou intensa polêmica e críticas severas, especialmente por parte do influente escritor Monteiro Lobato.

Ao mesmo tempo, havia um movimento crescente de valorização da cultura nacional e das raízes brasileiras. Intelectuais como Mário de Andrade e Oswald de Andrade começaram a explorar temas relacionados à identidade brasileira, misturando elementos das culturas indígena, africana e popular com as novas tendências artísticas internacionais.

Esses fatores contribuíram para a formação de um ambiente cultural propício ao surgimento de um movimento que rompesse com as tradições e promovesse uma renovação artística no Brasil. A Semana da Arte Moderna de 1922 emergiu desse caldo cultural como uma resposta ousada e inovadora, buscando afirmar uma nova identidade para a arte brasileira.

O principal idealizador da Semana foi Paulo Prado, conceituado homem de negócios, historiador e intelectual que financiou todo movimento. Foi a Semana apresentada no segundo saguão do Teatro Municipal de São Paulo, de 13 a 17 de fevereiro, com uma exposição anti-acadêmica de artistas plásticos unidos aos poetas, escritores e músicos. (FILHO, 1990, p, 65)

A transição para a idealização da Semana da Arte Moderna no Brasil foi um processo gradual e multifacetado, influenciado por diversos fatores sociais, culturais e artísticos. Esta transição pode ser dividida em alguns momentos e movimentos-chave.

INFLUÊNCIA DAS VANGUARDAS EUROPEIAS

No início do século XX, as vanguardas europeias começaram a influenciar os artistas brasileiros. Movimentos como o cubismo, futurismo, expressionismo e dadaísmo trouxeram novas formas de ver e representar o mundo. Artistas brasileiros que viajaram para a Europa ou tiveram contato com essas ideias começaram a questionar o academicismo dominante no Brasil.

A crítica ao academicismo ganhou força com a exposição de Anita Malfatti em 1917. Sua mostra trouxe uma abordagem moderna, com influências expressionistas, que chocou os críticos e o público. A reação negativa, especialmente do escritor Monteiro Lobato, gerou um debate intenso sobre a arte moderna no Brasil. Este episódio é frequentemente citado como um catalisador para a articulação dos modernistas brasileiros. Nos anos seguintes, um grupo de artistas e intelectuais começou a se reunir em torno da ideia de renovar a arte brasileira. Figuras como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti Del Picchia, e Anita Malfatti foram centrais nesse movimento. Eles compartilhavam a visão de que a arte brasileira precisava se libertar das amarras do passado e buscar uma expressão autêntica e contemporânea.

VALORIZAÇÃO DA CULTURA NACIONAL

Paralelamente à influência das vanguardas, havia um movimento crescente de valorização da cultura nacional. Intelectuais e artistas começaram a explorar temas relacionados à identidade brasileira, incluindo a cultura popular, indígena e afro-brasileira. Esta busca por uma identidade cultural própria foi fundamental para a concepção da Semana de Arte Moderna. A ideia de realizar um evento que consolidasse essas novas ideias e debates ganhou corpo em 1921. O evento foi planejado para coincidir com o centenário da Independência do Brasil em 1922, simbolizando uma nova independência cultural. A organização contou com o apoio financeiro

de empresários como Paulo Prado, que ajudaram a financiar o evento, permitindo a realização das exposições, palestras e apresentações.

A Semana de Arte Moderna foi realizada entre 13 e 18 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo. O evento incluiu exposições de arte, leituras de poesia, palestras e apresentações musicais. Os participantes visavam chocar o público e promover um rompimento com as tradições estabelecidas. Embora tenha gerado controvérsia e resistência inicial, a Semana se tornou um marco na história cultural brasileira, consolidando o movimento modernista no país.

CONCLUSÃO

A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um marco decisivo para a cultura brasileira, simbolizando uma ruptura com as tradições artísticas anteriores e o início de uma nova era de experimentação e valorização da identidade nacional. Realizada no Theatro Municipal de São Paulo, de 13 a 18 de fevereiro, essa semana revolucionou a arte, a literatura, a música e o pensamento brasileiro, promovendo uma série de conferências, exposições, recitais e espetáculos que desafiaram os padrões estéticos vigentes.

A Semana de Arte Moderna marcou a rejeição dos estilos clássicos e academicistas que dominavam a arte brasileira até então. Artistas como Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Tarsila do Amaral buscaram novas formas de expressão, inspirando-se em movimentos europeus como o cubismo, o futurismo e o expressionismo, mas adaptando-os à realidade brasileira.

A semana incentivou a busca por uma arte genuinamente brasileira, que refletisse a diversidade cultural, as paisagens naturais e as tradições populares do país. Houve uma valorização dos elementos indígenas, afro-brasileiros e caipiras, que passaram a ser vistos como fontes legítimas de inspiração artística.

O evento foi um catalisador para a inovação e a experimentação em todas as formas de arte. As performances e as obras apresentadas desafiaram as convenções e abriram caminho para novas técnicas, estilos e temas. A liberdade criativa promovida pela Semana de Arte Moderna influenciou gerações subsequentes de artistas brasileiros.

A Semana de Arte Moderna também foi significativa por promover a integração das diferentes formas de arte. Pintura, escultura, literatura, música e arquitetura foram abordadas de maneira interdisciplinar, reforçando a ideia de que a modernidade deveria permear todos os aspectos da cultura. A Semana de Arte Moderna de 1922 foi um evento transformador que redefiniu a trajetória da cultura brasileira. Ao romper com o passado e promover a inovação, a semana não apenas lançou as bases do Modernismo no Brasil, mas também abriu

caminho para um diálogo contínuo sobre a identidade e a autenticidade na arte. Sua importância reside na capacidade de inspirar um senso de orgulho nacional e uma busca incessante por formas de expressão que reflitam a complexidade e a riqueza do Brasil. Assim, a Semana de Arte Moderna permanece um símbolo de renovação e criatividade, cuja influência é sentida até hoje na cultura brasileira.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paulo mendes de. De Anita ao Museu, São Paulo, Perspectiva, 1976,
- AMARAL, Aracy Abreu. Artes Plásticas na Semana de Arte Moderna de 22, São Paulo Perspectiva, 1976
- ARANTES, Otila B.F. “De “Opinião 65” à 18ª Bienal”. Novos Estudos Cebrap, São Paulo, nº 15 junho 86.
- BARDI, Pietro Maria, História da Arte Brasileira, São Paulo, Melhoramentos, 1975
- CAVALCANTE, Carlos, Como entender a pintura moderna. 2ª edição, RJ, Civilização Brasileira, 1966
- MELO, Susy, Barroco, SP, Brasiliense, 1983
- MOTTA, Flavio, São Paulo e o Arte-nouveau, SP, Habitat, 1953
- PEDROSA, Mario. Mundo, Homem, Arte em Crise. SP Perspectiva, 1975
- REIS FILHO, Nestor Goulart. Quadro da Arquitetura no Brasil. SP Perspectiva, 1970
- ZANINI, Walber (org.). História Geral da Arte no Brasil. SP Instituto Walter Moreira Salles, 1983. 2v.

A INFLUÊNCIA DO 4CHAN NA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE JOVENS E CONTEÚDOS VIOLENTOS EM REDES SOCIAIS

Autora: **Vanessa Rodrigues Puerta**

RESUMO

A violência nas escolas e seu impacto sobre o comportamento juvenil é uma preocupação crescente em diversas sociedades. Com o advento das redes sociais, essas dinâmicas comportamentais ganharam novas dimensões, especialmente em plataformas como o 4chan, onde conteúdos violentos e de discurso de ódio são frequentemente compartilhados. Este artigo pretende explorar as conexões entre o consumo de conteúdos violentos online e o comportamento agressivo offline, destacando como essas influências podem manifestar-se em ambientes escolares. Além disso, o estudo aborda a cultura e as subculturas presentes em plataformas como o 4chan, investigando suas contribuições para a disseminação de comportamentos violentos entre os jovens. Para atingir esses objetivos, este artigo adota uma metodologia baseada em revisão e discussão bibliográfica. Revisões de literatura são uma ferramenta valiosa na síntese de conhecimentos existentes e na identificação de lacunas na pesquisa atual. Este método permite a integração de diferentes estudos, oferecendo uma visão abrangente e crítica sobre o tema. A revisão bibliográfica inclui uma análise detalhada de estudos empíricos, teorias psicológicas e sociológicas, bem como exemplos práticos de programas e intervenções eficazes na prevenção da violência escolar e no combate aos efeitos negativos do consumo de conteúdos violentos online.

Palavras-chave: Violência Escolar; Redes Sociais; 4chan; Comportamento Juvenil.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença crescente das redes sociais na vida cotidiana dos jovens tem despertado a atenção de educadores, pais, e pesquisadores devido aos seus impactos profundos e multifacetados. Entre as diversas plataformas de redes sociais, o 4chan se destaca por seu ambiente anônimo e pela variedade de conteúdos compartilhados, que vão desde memes inofensivos até discursos de ódio e conteúdos violentos. Esta pesquisa se propõe a investigar a influência do 4chan na violência escolar, um fenômeno alarmante que afeta a segurança e o bem-estar dos alunos no ambiente educativo.

A violência escolar é um problema global que se manifesta de várias formas, incluindo agressões físicas,

bullying, ameaças e até tiroteios em escolas. Estudos anteriores sugerem que o comportamento violento dos jovens pode ser influenciado por vários fatores, como ambiente familiar, contextos socioeconômicos, experiências pessoais e, mais recentemente, a exposição a conteúdos violentos nas redes sociais (Hinduja & Patchin, 2018). O 4chan, em particular, tem sido identificado como uma plataforma onde conteúdos violentos e extremistas podem proliferar sem a supervisão rigorosa que se observa em outras redes sociais mais convencionais, como Facebook e Twitter (Bernstein et al., 2011).

O 4chan foi criado em 2003 por Christopher Poole, e desde então tem funcionado como um fórum de imagens onde os usuários podem postar de forma anônima. Esta anonimidade permite a livre expressão, mas também facilita a disseminação de conteúdos que seriam censurados em outras plataformas. Dividido em várias seções conhecidas como "boards", o 4chan abriga discussões sobre uma vasta gama de tópicos, desde anime e videogames até política e cultura contemporânea. Entretanto, alguns "boards", como o /b/ (random) e o /pol/ (politically incorrect), tornaram-se notórios por conterem conteúdos que promovem o ódio, a violência e a desinformação (Marwick & Lewis, 2017).

O uso de redes sociais entre adolescentes tem crescido exponencialmente, com plataformas como Instagram, TikTok e Twitter liderando a preferência dos jovens. No entanto, o 4chan, apesar de não ser tão popular entre todos os grupos demográficos, atrai um nicho específico de usuários que valoriza a liberdade de expressão e a natureza anônima do site. Estudos indicam que a exposição a conteúdos violentos e extremistas online pode levar à dessensibilização, normalização da violência e, em casos extremos, à radicalização (Suler, 2004; Wojcieszak, 2010). Neste contexto, a investigação da influência do 4chan no comportamento dos jovens é crucial para entender as dinâmicas que podem contribuir para a violência escolar.

Os objetivos específicos deste estudo são: Revisar a literatura existente sobre a influência das redes sociais no comportamento juvenil, com foco na exposição a conteúdos violentos; Analisar pesquisas anteriores sobre violência escolar, identificando fatores de risco e proteção; Discutir a cultura e subculturas do 4chan, explorando como esses ambientes digitais podem influenciar comportamentos agressivos; Examinar estudos que ligam o consumo de conteúdos violentos online ao comportamento agressivo offline, utilizando citações e fontes diretas para fundamentar a discussão.

O artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, a próxima seção revisará a literatura sobre a influência das redes sociais no comportamento juvenil, destacando os mecanismos pelos quais esses efeitos ocorrem. Em seguida, será apresentada uma análise das pesquisas sobre violência escolar, seguida por uma discussão sobre a cultura e subculturas do 4chan. A seção final examinará estudos que ligam o consumo de conteúdos violentos online ao comportamento agressivo offline, concluindo com uma síntese dos achados e

sugestões para futuras pesquisas e intervenções práticas.

A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de compreender as complexas interações entre comportamentos online e offline, especialmente em relação à violência entre jovens. Compreender essas dinâmicas é essencial para desenvolver estratégias eficazes de prevenção e intervenção que possam ser implementadas em ambientes escolares e comunitários. Além disso, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico e público sobre a regulamentação de conteúdos online e a promoção de um ambiente digital mais seguro e saudável para os jovens.

REFERENCIAL TEÓRICO

As redes sociais tornaram-se uma parte integral da vida dos jovens, moldando suas interações sociais, identidade e comportamento. A pesquisa sobre a influência dessas plataformas no comportamento juvenil é vasta e multifacetada, abordando desde os efeitos positivos até os negativos. Este segmento revisará alguns dos principais achados sobre como as redes sociais impactam o comportamento dos adolescentes, com um foco particular em aspectos relacionados à violência e agressão.

Impacto das Redes Sociais

Antes de discutir os impactos negativos, é importante reconhecer que as redes sociais também oferecem benefícios significativos para os jovens. Elas proporcionam um meio para conexão social, permitindo que os adolescentes mantenham contato com amigos e familiares, encontrem comunidades de apoio, e desenvolvam habilidades de comunicação. Estudos têm mostrado que as redes sociais podem promover a autoexpressão e a identidade pessoal, além de oferecer recursos educacionais e oportunidades para o engajamento cívico (Best, Manktelow, & Taylor, 2014).

No entanto, a exposição a conteúdos violentos nas redes sociais é uma preocupação crescente. Pesquisas indicam que o consumo de conteúdos violentos pode dessensibilizar os jovens à violência, tornando-os mais propensos a aceitar a agressão como um comportamento normal. De acordo com Anderson e Bushman (2001), a exposição repetida à violência em mídia pode aumentar a agressividade ao criar esquemas cognitivos que facilitam o comportamento agressivo.

Redes Sociais e Bullying

O cyberbullying é um dos fenômenos mais estudados no contexto das redes sociais e comportamento juvenil. Diferente do bullying tradicional, o cyberbullying pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar, exacerbando o impacto psicológico sobre as vítimas. Estudos demonstram que jovens que sofrem cyberbullying apresentam maiores níveis de ansiedade, depressão e ideação suicida (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Além disso, os perpetradores de cyberbullying frequentemente também estão envolvidos em comportamentos agressivos offline.

Redes Sociais e a Cultura da Violência

Algumas plataformas de redes sociais, como o 4chan, promovem uma cultura onde a violência e o discurso de ódio são normalizados e até incentivados. O anonimato e a falta de moderação rigorosa em plataformas como o 4chan permitem a proliferação de conteúdos extremistas e violentos. Suler (2004) descreve o fenômeno do "efeito de desinibição online", onde os indivíduos, protegidos pelo anonimato, exibem comportamentos mais agressivos e desinibidos do que fariam em interações face a face.

A radicalização é outra área de preocupação, especialmente em plataformas que permitem a disseminação de ideologias extremistas. Jovens vulneráveis podem ser atraídos por narrativas extremistas e, através de algoritmos de recomendação, expostos a conteúdos que reforçam e ampliam essas visões. Wojcieszak (2010) aponta que a exposição a comunidades online homogêneas pode reforçar atitudes extremistas, criando "câmaras de eco" que isolam os indivíduos de perspectivas moderadas e contrárias.

Um estudo de Valkenburg e Peter (2009) mostrou que o uso intenso de redes sociais pode afetar negativamente o bem-estar dos adolescentes, aumentando os níveis de estresse e diminuindo a satisfação com a vida ao longo do tempo. Esses efeitos são frequentemente mediadores por experiências negativas, como o cyberbullying e a exposição a conteúdos prejudiciais.

Os mecanismos pelos quais as redes sociais influenciam o comportamento juvenil são complexos e interligados. Bandura (2001) propôs a teoria da aprendizagem social, que sugere que os jovens aprendem comportamentos observando e imitando modelos. Nas redes sociais, esses modelos podem ser influenciadores,

celebridades ou até mesmo pares que exibem comportamentos agressivos. Além disso, a teoria do cultivo (Gerbner et al., 2002) sugere que a exposição prolongada a conteúdos violentos pode moldar a percepção da realidade dos jovens, levando-os a ver o mundo como um lugar mais perigoso do que realmente é.

ANÁLISE DE PESQUISAS ANTERIORES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar é um problema complexo e multifacetado que afeta escolas em todo o mundo. Pesquisas anteriores têm explorado diversas dimensões desse fenômeno, incluindo suas causas, consequências, e estratégias de prevenção. Esta seção revisa a literatura existente sobre a violência escolar, destacando as principais descobertas e tendências identificadas por pesquisadores ao longo dos anos.

A violência escolar é definida como qualquer comportamento que cause dano físico ou psicológico a estudantes, professores ou funcionários dentro do ambiente escolar. Ela pode se manifestar de várias formas, incluindo agressão física, bullying, assédio verbal, e violência sexual. Smith et al. (2008) identificaram o bullying como uma forma particularmente prevalente de violência escolar, caracterizada por um comportamento repetitivo e intencional de intimidação e opressão contra uma vítima que tem dificuldade em se defender.

Diversos fatores contribuem para a ocorrência de violência nas escolas. Esses fatores podem ser agrupados em níveis individuais, familiares, escolares e comunitários.

Individuais: Características pessoais, como agressividade, baixa autoestima, e transtornos de comportamento, têm sido associadas à violência escolar. Pesquisas sugerem que estudantes com dificuldades emocionais ou de comportamento estão mais propensos a se envolverem em atos violentos (Farrington, 1993).

Familiares: A dinâmica familiar desempenha um papel crucial na formação dos comportamentos dos jovens. Ambientes familiares disfuncionais, onde há abuso, negligência ou violência doméstica, podem aumentar a propensão dos jovens a se comportarem de maneira agressiva na escola (Herrenkohl et al., 2000).

Escolares: O clima escolar, incluindo a qualidade das relações entre estudantes e professores, e as políticas escolares sobre disciplina, influenciam significativamente a prevalência da violência. Escolas

com ambientes autoritários ou indiferentes tendem a ter taxas mais altas de violência (Gottfredson, 2001).

Comunitários: Contextos comunitários caracterizados por altas taxas de criminalidade e pobreza também contribuem para a violência escolar. A falta de recursos comunitários e a exposição a modelos negativos na comunidade podem reforçar comportamentos violentos entre os jovens (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997).

A violência escolar tem consequências graves e de longo alcance para todos os envolvidos. As vítimas podem sofrer de problemas emocionais e psicológicos, como ansiedade, depressão, e baixa autoestima, que podem afetar seu desempenho acadêmico e bem-estar geral (Rigby, 2003). Além disso, a exposição contínua à violência pode levar ao desenvolvimento de transtornos de estresse pós-traumático (Pynoos, Schreiber, Steinberg, & Goenjian, 1998).

Para os perpetradores, envolver-se em comportamentos violentos pode resultar em suspensão, expulsão e até mesmo envolvimento com o sistema de justiça juvenil. Essas consequências podem interromper a trajetória educacional dos jovens e limitar suas oportunidades futuras (Hemphill et al., 2006).

O impacto da violência escolar também se estende ao ambiente escolar como um todo. Escolas com altos níveis de violência enfrentam desafios significativos em manter um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. A presença de violência pode criar uma atmosfera de medo e insegurança, afetando negativamente o desempenho acadêmico e a satisfação de estudantes e professores (Astor, Benbenishty, & Estrada, 2009).

Estratégias de Prevenção e Intervenção

A literatura destaca várias abordagens para prevenir e reduzir a violência escolar. Essas estratégias podem ser implementadas em múltiplos níveis, incluindo intervenções individuais, programas escolares e políticas comunitárias.

Intervenções Individuais: Programas que focam em desenvolver habilidades socioemocionais, como resolução de conflitos, empatia e autocontrole, têm mostrado eficácia em reduzir comportamentos agressivos entre estudantes (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002).

Programas Escolares: A implementação de programas de prevenção do bullying e de promoção de um clima escolar positivo é crucial. Iniciativas como o programa Olweus de Prevenção ao Bullying têm demonstrado sucesso em reduzir as taxas de bullying e melhorar o ambiente escolar (Olweus, 1993).

Políticas Comunitárias: Envolver a comunidade mais ampla na prevenção da violência escolar também é importante. Parcerias entre escolas, famílias e organizações comunitárias podem ajudar a criar uma rede de apoio e fornecer recursos adicionais para jovens em risco (Morrison, Furlong, & Smith, 1994).

ESTUDOS DE CASO E EXEMPLOS INTERNACIONAIS

Pesquisas internacionais fornecem exemplos valiosos de como diferentes países abordam a violência escolar. Na Finlândia, o programa KiVa é uma intervenção baseada em evidências que envolve toda a comunidade escolar na prevenção do bullying e tem mostrado reduções significativas nas taxas de bullying (Kärnä et al., 2011).

Nos Estados Unidos, o Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) é um modelo de prevenção de múltiplos níveis que visa melhorar o clima escolar e reduzir comportamentos problemáticos. Estudos indicam que escolas que implementam o PBIS experimentam reduções nos incidentes de violência e melhorias no desempenho acadêmico (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010).

Discussão sobre a Cultura e as Subculturas do 4chan

O 4chan, lançado em 2003 por Christopher Poole, é um fórum de imagens anônimo que se tornou um caldeirão de diversas culturas e subculturas da internet. A plataforma é dividida em "boards", cada um dedicado a diferentes tópicos, desde anime e videogames até política e temas adultos. A cultura do 4chan é amplamente caracterizada por sua anonimidade, liberdade de expressão irrestrita e uma propensão para o comportamento transgressivo e a criação de memes virais.

O anonimato é um dos pilares centrais do 4chan, permitindo que os usuários postem sem a necessidade de registrar uma identidade fixa. Este anonimato promove uma desinibição que encoraja os usuários a

expressarem pensamentos e comportamentos que poderiam ser reprimidos em outras plataformas. John Suler (2004) descreve esse fenômeno como o "efeito de desinibição online", onde a falta de identidades rastreáveis reduz as inibições sociais e morais, muitas vezes resultando em discurso de ódio, trolling e conteúdo perturbador.

Dentro do 4chan, diversas subculturas florescem, cada uma com suas próprias normas e linguagens. Duas das subculturas mais notórias são as de /b/ (random) e /pol/ (politically incorrect):

/b/ (Random): É o board mais caótico e imprevisível do 4chan, conhecido por sua falta de moderação e pela variedade de conteúdos, desde humor irreverente até material explícito. A cultura de /b/ é centrada na transgressão das normas sociais e na criação de memes que frequentemente se tornam virais, como o "Rickrolling" e "Pepe the Frog".

/pol/ (Politically Incorrect): Este board é dedicado a discussões políticas e é amplamente associado a discursos extremistas e ideologias de direita. Os usuários de /pol/ frequentemente promovem teorias de conspiração, nacionalismo branco e outros conteúdos de ódio. Estudos indicam que /pol/ funciona como uma câmara de eco, reforçando e amplificando visões extremas (Hine et al., 2017).

A cultura do 4chan tem um impacto significativo na internet e além. Memes e ideias originadas no 4chan frequentemente permeiam a cultura mainstream, influenciando o discurso público e a política. No entanto, o conteúdo problemático do site também atrai atenção negativa, com ligações a eventos de violência e radicalização. A falta de moderação rigorosa facilita a disseminação de discurso de ódio e conteúdos violentos, criando um ambiente propício para comportamentos extremos.

A cultura e subculturas do 4chan são complexas e multifacetadas, refletindo tanto a criatividade quanto os aspectos mais sombrios da interação humana online. A plataforma serve como um estudo de caso importante para compreender os efeitos do anonimato e da desinibição na comunicação digital, bem como os perigos da radicalização em espaços virtuais sem regulação adequada.

ESTUDOS QUE LIGAM O CONSUMO DE CONTEÚDOS VIOLENTOS ONLINE AO COMPORTAMENTO AGRESSIVO OFFLINE

A relação entre o consumo de conteúdos violentos online e o comportamento agressivo offline tem sido

objeto de intenso debate e investigação acadêmica. Diversos estudos empíricos e revisões de literatura oferecem evidências que sugerem uma conexão significativa entre essas duas variáveis, destacando os mecanismos psicológicos e sociais que mediam esses efeitos. Esta seção revisa os principais achados sobre essa relação, fornecendo uma visão abrangente das implicações desse fenômeno.

Efeitos Psicológicos do Consumo de Conteúdos Violentos

A teoria da dessensibilização é frequentemente citada para explicar como a exposição repetida a conteúdos violentos pode reduzir a sensibilidade dos indivíduos à violência real, tornando-os mais propensos a comportamentos agressivos. Anderson e Bushman (2001) argumentam que a exposição a mídias violentas pode aumentar a agressividade ao dessensibilizar os indivíduos à violência e criar esquemas cognitivos que facilitam respostas agressivas. Em um estudo seminal, estes autores demonstraram que indivíduos expostos a jogos violentos apresentavam maiores níveis de agressividade em situações controladas (Anderson & Bushman, 2001).

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1977) também fornece uma base teórica robusta para compreender como o consumo de conteúdos violentos pode levar ao comportamento agressivo. Segundo essa teoria, os indivíduos aprendem comportamentos observando e imitando modelos. Na era digital, esses modelos podem ser personagens de jogos, influenciadores online ou pares que exibem comportamentos agressivos. Um estudo de Greitemeyer e Mügge (2014) reforçou essa teoria ao encontrar uma relação positiva entre a exposição a mídias violentas e a agressividade, mostrando que indivíduos que consomem regularmente conteúdos violentos são mais propensos a adotar comportamentos agressivos.

Cyberbullying e Agressão

O fenômeno do cyberbullying ilustra claramente como o consumo de conteúdos violentos e agressivos pode traduzir-se em comportamentos agressivos offline. Kowalski et al. (2014) descobriram que adolescentes que se envolvem em cyberbullying muitas vezes são expostos a conteúdos violentos online e que essa exposição pode aumentar a probabilidade de que eles perpetuem a agressão em ambientes físicos, como a escola. Os autores destacam que o anonimato e a desinibição online contribuem para a transferência de comportamentos agressivos

do ambiente virtual para o mundo real.

A radicalização online é uma área de estudo que destaca como o consumo de conteúdos violentos pode levar a comportamentos extremistas. Wojcieszak (2010) aponta que a exposição a comunidades online homogêneas, onde ideologias extremas são reforçadas, pode levar à radicalização. O estudo sugere que indivíduos que consomem regularmente conteúdos violentos e extremistas em plataformas como o 4chan podem se tornar mais propensos a adotar e agir de acordo com essas ideologias. A pesquisa de Hine et al. (2017) sobre o board /pol/ do 4chan encontrou evidências de que a interação contínua com conteúdos extremistas pode radicalizar os usuários, levando a comportamentos violentos offline.

ESTUDOS LONGITUDINAIS E META-ANÁLISES

Estudos longitudinais fornecem uma visão mais detalhada sobre os efeitos a longo prazo do consumo de conteúdos violentos. Huesmann et al. (2003) realizaram um estudo longitudinal que acompanhou crianças por mais de 15 anos, encontrando que a exposição prolongada a mídias violentas na infância estava significativamente correlacionada com comportamentos agressivos na idade adulta. Esses achados são corroborados por uma meta-análise de Anderson et al. (2010), que revisou 136 estudos e concluiu que a exposição a jogos violentos estava associada a um aumento significativo na agressividade, na dessensibilização à violência e na diminuição da empatia.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E POLÍTICAS

As evidências de que o consumo de conteúdos violentos online pode levar a comportamentos agressivos offline têm importantes implicações para políticas públicas e intervenções educacionais. Intervenções que visam reduzir a exposição a conteúdos violentos e promover a alfabetização midiática entre jovens são cruciais. De acordo com Strasburger et al. (2010), programas de educação midiática podem ajudar os jovens a desenvolver habilidades críticas para avaliar e interpretar conteúdos midiáticos, reduzindo assim o impacto potencialmente negativo da exposição a conteúdos violentos.

CONCLUSÃO

Este artigo revisou e discutiu a literatura existente sobre a influência das redes sociais no comportamento juvenil, focando especificamente na violência escolar e no consumo de conteúdos violentos em plataformas como o 4chan. A análise bibliográfica revelou que a exposição a conteúdos violentos online pode dessensibilizar os indivíduos à violência e promover comportamentos agressivos offline, particularmente entre os jovens.

Influência das Redes Sociais no Comportamento Juvenil: As redes sociais, especialmente aquelas que permitem o anonimato e a ausência de moderação rigorosa, podem fomentar ambientes onde o comportamento agressivo e o consumo de conteúdos violentos são normalizados. Plataformas como o 4chan exemplificam como a cultura de anonimato pode levar à desinibição e à disseminação de discursos de ódio e violência.

Violência Escolar: A violência escolar é um problema multifacetado, influenciado por fatores individuais, familiares, escolares e comunitários. A exposição a conteúdos violentos online pode exacerbar esses problemas, contribuindo para a ocorrência de comportamentos agressivos dentro do ambiente escolar.

Cultura e Subculturas do 4chan: As subculturas presentes no 4chan, particularmente nos boards /b/ e /pol/, promovem e amplificam comportamentos transgressivos e extremistas. Essas subculturas funcionam como câmaras de eco, reforçando e radicalizando as crenças dos usuários, o que pode levar a comportamentos agressivos e extremistas offline.

Relação entre Conteúdos Violentos Online e Comportamento Agressivo Offline: Estudos empíricos e teorias psicológicas, como a teoria da dessensibilização e a teoria da aprendizagem social, fornecem evidências robustas de que o consumo de conteúdos violentos online está associado a um aumento na agressividade. Pesquisas longitudinais e meta-análises corroboram essa relação, destacando a importância de intervenções educativas e políticas de regulação de conteúdos online.

As descobertas deste estudo têm importantes implicações para a prática e a política pública. Programas de educação midiática que promovam a alfabetização digital e a análise crítica de conteúdos podem ajudar a mitigar os efeitos negativos da exposição a conteúdos violentos. Além disso, políticas mais rigorosas de moderação de conteúdo em plataformas online são necessárias para reduzir a disseminação de discursos de ódio e violência.

Futuras pesquisas devem continuar a explorar as nuances da relação entre consumo de conteúdos violentos online e comportamento agressivo, considerando variáveis moderadoras como o contexto socioeconômico, o suporte familiar e as características individuais. Estudos qualitativos que investiguem as experiências e percepções dos jovens sobre a violência online também podem fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes.

Compreender as complexas interações entre comportamentos online e offline é essencial para enfrentar os desafios da violência juvenil na era digital. Este estudo contribui para esse entendimento, fornecendo uma base sólida para futuras investigações e intervenções. Ao promover um ambiente digital mais seguro e saudável e ao educar os jovens sobre os perigos dos conteúdos violentos, podemos trabalhar juntos para reduzir a violência escolar e promover o bem-estar entre os jovens.

REFERÊNCIAS

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578-589.
- Hine, G., Onaolapo, J., De Cristofaro, E., Kourtellis, N., Leontiadis, I., Samaras, R., ... & Stringhini, G. (2017). Kek, Cucks, and God Emperor Trump: A Measurement Study of 4chan's Politically Incorrect Forum and its Effects on the Web. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 11(1).
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between

children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.

Wojcieszak, M. (2010). “Don’t talk to me”: Effects of ideologically homogeneous online groups and politically dissimilar offline ties on extremism. *New Media & Society*, 12(4), 637-655.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE INFANTIL

Autora: **Giovana Barbosa Almeida Sartorelli**

RESUMO

As unidades escolares desempenham um papel crucial no desenvolvimento individual e social, servindo como o principal local de instrução formal e promovendo uma série de benefícios essenciais para os estudantes e a comunidade em geral. A seguir, apresento um resumo sobre a importância das unidades escolares. As unidades escolares são fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos e o progresso das comunidades. Elas não apenas oferecem educação formal, mas também promovem o desenvolvimento social, pessoal e cívico dos alunos. Através da educação, as escolas capacitam os alunos para serem cidadãos informados, responsáveis e ativos, prontos para contribuir positivamente para a sociedade. Portanto, investir em unidades escolares de qualidade é essencial para o bem-estar e o futuro da sociedade.

Palavras chaves: Escolas; Comunidade; Educação.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um componente essencial no processo educativo, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. A seguir, apresento um resumo sobre a importância do espaço escolar: Um espaço escolar bem planejado e equipado facilita o ensino e o aprendizado. Salas de aula confortáveis, bibliotecas bem abastecidas e laboratórios de ciências e informática contribuem para uma educação de qualidade.

Ambientes escolares acolhedores e estimulantes despertam o interesse e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais atrativo e eficaz. O espaço escolar proporciona um ambiente onde os alunos podem interagir com colegas e professores, desenvolvendo habilidades sociais importantes como comunicação, cooperação e resolução de conflitos. Um espaço escolar seguro e bem organizado oferece um ambiente onde os alunos podem se sentir protegidos e concentrados no aprendizado, o que é crucial para o bem-estar emocional e mental.

A organização desses espaços, bem projetados são acessíveis a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, promovendo a inclusão e a equidade na educação. Pode ser utilizado para celebrar e promover a diversidade cultural, social e étnica, através de eventos, decorações e programas educativos específicos. Áreas como quadras esportivas, playgrounds e ginásios são fundamentais para o desenvolvimento físico dos alunos, incentivando a prática de esportes e atividades físicas que são essenciais para uma vida saudável. Jardins e áreas verdes dentro do espaço escolar não só melhoram a estética, mas também proporcionam um ambiente relaxante e saudável, promovendo o bem-estar físico e mental.

Laboratórios de informática e acesso a tecnologias modernas são essenciais para preparar os alunos para o mundo digital, desenvolvendo habilidades tecnológicas e de pensamento crítico. Bibliotecas bem equipadas e espaços de leitura são cruciais para o desenvolvimento de habilidades de leitura e pesquisa, incentivando o hábito de leitura e o aprendizado contínuo.

O espaço escolar pode servir como um centro de atividades comunitárias, onde pais e membros da comunidade podem se envolver em eventos, reuniões e atividades educacionais, fortalecendo os laços entre a escola e a comunidade. Espaços adequados para reuniões e eventos incentivam a participação dos pais na educação de seus filhos, promovendo uma parceria efetiva entre a escola e as famílias.

Concluimos que espaço escolar é um elemento vital na promoção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento integral dos alunos. Um ambiente escolar bem planejado e mantido não só facilita o ensino e o aprendizado, mas também promove a inclusão, a saúde, o bem-estar e o engajamento da comunidade. Investir em um espaço escolar de qualidade é, portanto, essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos, preparando-os para serem cidadãos informados, responsáveis e ativos na sociedade.

(...) a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com a leitura e a escrita, com os sistemas de contagem e mensuração, com conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com o modos como este tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular etc.). (FONTANA; CRUZ, 1997, P. 65).

A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, como em reuniões de pais, eventos escolares. A importância da comunidade e da tecnologia para a unidade escolar é multifacetada, impactando diretamente a qualidade da educação, o desenvolvimento dos alunos e o funcionamento da escola como um todo.

Importância da Comunidade para a Unidade Escolar

A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos, como em reuniões de pais, eventos e conselhos escolares, fortalece a colaboração entre casa e escola, resultando em um melhor desempenho acadêmico e comportamental dos alunos. A comunidade pode contribuir com voluntários que ajudam em diversas atividades escolares, como apoio em eventos, monitoria de alunos e manutenção de instalações.

APOIOS FINANCEIROS

Parcerias com empresas locais e organizações comunitárias podem proporcionar recursos adicionais, como materiais escolares, bolsas de estudo e financiamento para programas extracurriculares. Colaborações com entidades culturais, esportivas e de serviços sociais enriquecem o currículo escolar com programas e atividades extracurriculares, promovendo um desenvolvimento mais holístico dos alunos.

Uma comunidade engajada contribui para a criação de um ambiente seguro ao redor da escola, envolvendo-se na vigilância e proteção dos alunos. Parcerias com serviços de saúde mental e organizações sociais oferecem suporte psicossocial aos alunos, ajudando-os a lidar com desafios emocionais e sociais.

INCLUSÃO A CULTURA E A TECNOLOGIA

A comunidade pode promover uma cultura de respeito e inclusão dentro da escola, valorizando a diversidade cultural, étnica e social. Eventos organizados em parceria com a comunidade, como feiras culturais e festivais, enriquecem o ambiente escolar e celebram a diversidade. A tecnologia fornece acesso a uma vasta gama de recursos educacionais online, incluindo livros digitais, vídeos educativos, simuladores e ferramentas interativas, enriquecendo o processo de aprendizagem. Plataformas de aprendizagem adaptativa utilizam dados para personalizar o ensino, atendendo às necessidades individuais de cada aluno e promovendo um aprendizado mais eficaz.

O uso de ferramentas tecnológicas, como quadros interativos, tablets e aplicativos educacionais, torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, aumentando a motivação dos alunos. A incorporação de elementos de jogos em atividades educativas pode tornar o aprendizado mais divertido e incentivar a participação ativa dos

alunos.

INVESTINDO PARA O FUTURO

A integração da tecnologia na educação prepara os alunos para o mundo digital, desenvolvendo competências essenciais para o mercado de trabalho do século XXI, como habilidades em informática, pensamento crítico e resolução de problemas. A tecnologia possibilita a educação à distância, oferecendo oportunidades de aprendizado flexíveis e acessíveis para alunos que não podem frequentar a escola presencialmente.

Sistemas de gestão escolar auxiliam na administração eficiente da escola, desde o registro de notas e presença até a comunicação com pais e alunos. Ferramentas tecnológicas facilitam a comunicação e colaboração entre professores, alunos e pais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais integrado e cooperativo.

A integração da comunidade e da tecnologia nas unidades escolares é essencial para criar um ambiente educativo de qualidade. A comunidade oferece suporte, recursos e um ambiente seguro, enquanto a tecnologia amplia as oportunidades de aprendizado, engaja os alunos e prepara-os para um futuro digital. Juntas, essas forças contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, garantindo uma educação inclusiva, dinâmica e eficiente.

O professor por sua vez, orienta a criança, apresenta conhecimentos de forma sistematizada, chama a atenção para a diversidade de aspectos que os conceitos apresentam, ensinam a criança a ler, a escrever, a utilizar-se de instrumentos e materiais escolares e a comportar-se nesse novo ambiente. Enquanto aluno, a criança também procura incorporar esses comportamentos escolares. Ela vai interiorizando formas de agir, pensar e raciocinar de acordo com os moldes escolares. (PAULA & MENDONÇA. P. 84).

O desenvolvimento da criatividade infantil é um processo multifacetado que envolve uma combinação de fatores ambientais, sociais e emocionais. Aqui estão algumas maneiras pelas quais a criatividade infantil pode ser estimulada e desenvolvida. Um ambiente rico em estímulos visuais, auditivos e táteis pode promover a curiosidade e a exploração. Isso inclui acesso a materiais variados, como livros, brinquedos educativos, instrumentos musicais, e materiais de arte como tintas, lápis de cor e argila. Espaços organizados que permitem a liberdade para explorar e criar são essenciais.

Brincadeiras livres e jogos são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. Eles permitem que as crianças experimentem diferentes papéis, resolvam problemas e desenvolvam histórias. Brincadeiras

simbólicas, onde as crianças usam objetos para representar outras coisas, são especialmente importantes.

Os adultos podem incentivar a imaginação das crianças fazendo perguntas abertas que estimulam o pensamento criativo. Exemplos incluem "O que aconteceria se...?" ou "Como você resolveria isso?". Contar histórias e encorajar as crianças a criar suas próprias histórias também promove a imaginação.

Educação e Aprendizado

Programas educativos que incluem artes, música, teatro e ciências incentivam as crianças a pensar criativamente. Atividades que envolvem resolução de problemas e projetos baseados em investigação permitem que as crianças usem a criatividade para encontrar soluções. É importante valorizar o processo de criação e não apenas o produto final. Quando as crianças se sentem livres para experimentar sem medo de errar, elas se tornam mais dispostas a explorar ideias novas e inovadoras.

Crianças aprendem pelo exemplo, portanto, ver adultos e colegas engajados em atividades criativas pode ser uma grande fonte de inspiração. Pais, professores e cuidadores podem servir como modelos de comportamento criativo ao se envolverem em atividades artísticas e projetos inovadores. Tempo não estruturado é crucial para a criatividade. Momentos de tédio podem ser catalisadores para a invenção de jogos, histórias e outros empreendimentos criativos. Permitir que as crianças tenham tempo para brincar livremente sem a supervisão constante pode estimular a independência e a originalidade.

Apoio Emocional

Um ambiente emocionalmente seguro, onde as crianças se sentem apoiadas e valorizadas, encoraja a criatividade. Quando as crianças sabem que suas ideias serão ouvidas e respeitadas, elas se sentem mais confiantes para expressar suas opiniões e explorar novas possibilidades. Expor as crianças a diferentes culturas, línguas, alimentos e ambientes pode expandir sua perspectiva e alimentar a criatividade. Viagens, visitas a museus, participação em eventos culturais e interação com pessoas de diferentes origens enriquecem o repertório de experiências das crianças.

Tecnologia Criativa

Ferramentas tecnológicas, como aplicativos de desenho, software de edição de vídeo, e plataformas de programação para crianças, podem ser utilizadas de forma criativa. É importante equilibrar o uso da tecnologia

com atividades offline para garantir um desenvolvimento integral. O desenvolvimento da criatividade infantil é um processo contínuo que requer um ambiente rico em estímulos, suporte emocional, e oportunidades para a exploração e expressão. Encorajar a curiosidade natural das crianças e fornecer oportunidades diversificadas para a experimentação são fundamentais para nutrir e expandir sua criatividade inata.

CONCLUSÃO

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento da criatividade infantil. Ela não só fornece o ambiente físico necessário para o aprendizado, mas também cria uma estrutura onde a criatividade pode ser cultivada e expandida de várias maneiras. Aqui estão os pontos principais que destacam a importância da escola nesse processo: As escolas oferecem um ambiente estruturado e repleto de recursos que incentivam a exploração e a expressão criativa. Laboratórios de ciências, bibliotecas bem abastecidas, salas de arte e música, e espaços para atividades físicas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Escolas que promovem a diversidade e a inclusão criam um ambiente rico em diferentes perspectivas e experiências. Este ambiente é propício para a criatividade, pois encoraja os alunos a pensar de maneira mais ampla e a valorizar diferentes. A escola é um espaço vital para o desenvolvimento da criatividade infantil. Ao oferecer um ambiente estimulante, um currículo diversificado, metodologias pedagógicas inovadoras, e apoio emocional, as escolas podem nutrir e expandir o potencial criativo das crianças. Com professores bem preparados e um compromisso com a valorização do processo criativo, as escolas podem ajudar a formar indivíduos inovadores e capazes de enfrentar os desafios do futuro de maneira criativa e eficaz.

BIBLIOGRAFIA

Formação Social da Mente. 5ª edi. São Paulo Martins Fontes, 1988

Formação Social da Mente. São Paulo Martins Fontes, 1987.

Pensamento e Linguagem. São Paulo Martins Fontes, 1988.

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos Psicologia do Desenvolvimento ideológica, SP, Atica, 1993.

FONTANA, Roseli, A. C.; CRUZ, Nazaré, Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo Atual, 1997.

HERRMANN, Ffábio. O que é Psicanalise. SP, Abril cultural: Brasiliense, 1984

MOREIRA, Paulo Roberto. Psicologia da Educação: Interação e individualidade, SP FTD, 1994

OLIVEIRA, Zilma M.R.(Org.) A Criança e o seu Desenvolvimento, SP, Cortez, 1995

PAULA, Ercília M. A. Texeira de e MENDONÇA, F. Woff, “ Psicologia do Desenvolvimento, IESDE, 2009

VYGOTSTKY, L.S. Psicologia Psicologica – Liev, Semionovich Vygotsky. Tradução de: SCHILLING, Claudio.
Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS E DESAFIOS

Autora: **Rosi Meire Ferreira Taba**

RESUMO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil percorre diversos caminhos, enfrentando desafios e buscando soluções para garantir o acesso e a qualidade do ensino para essa parcela da população. Um dos caminhos da EJA é a Educação de Jovens e Adultos oferecida pela rede pública de ensino, que inclui escolas estaduais e municipais, além de programas do governo federal, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o EJA-Fundamental e Médio. Essas iniciativas visam a retomada dos estudos por parte de pessoas que não concluíram a educação básica na idade regular.

Outro caminho importante são as instituições privadas e organizações sociais que oferecem programas de EJA, muitas vezes com metodologias flexíveis para atender às necessidades específicas dos alunos, como aulas à noite, finais de semana ou a distância.

Além disso, projetos de educação não formal, como os desenvolvidos por ONGs e movimentos sociais, também contribuem para a educação de jovens e adultos, oferecendo cursos, oficinas e atividades que complementam a formação escolar e promovem a inclusão social.

No entanto, apesar dos avanços, a EJA ainda enfrenta desafios, como a evasão escolar, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a necessidade de formação continuada para os professores e a valorização da educação como um direito fundamental para todas as idades.

Palavras chaves: Educação de Jovens; Instituições; Valorização.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem experimentado conquistas significativas ao longo dos anos, refletindo uma evolução tanto em termos de acesso quanto de qualidade. Algumas das conquistas e evoluções mais importantes incluem:

Aumento do acesso: Houve uma expansão significativa no acesso à EJA, com um número cada vez maior de jovens e adultos retomando seus estudos e concluindo o ensino fundamental e médio. Isso se deve em parte a políticas públicas e programas governamentais que visam facilitar o acesso à educação para essa faixa etária.

Flexibilização das modalidades: As instituições de ensino têm adotado modalidades mais flexíveis de EJA, como aulas presenciais noturnas, aulas aos finais de semana, educação a distância e até mesmo a oferta de ensino por meio de plataformas online, o que amplia as possibilidades de acesso para aqueles que trabalham ou têm outras responsabilidades durante o dia.

Currículos adaptados: Os currículos da EJA têm sido adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos adultos, incorporando metodologias que valorizam a experiência prévia dos estudantes, promovendo a aprendizagem significativa e relacionando os conteúdos com a realidade vivenciada por eles.

Formação de professores: Há uma crescente preocupação com a formação continuada e especializada dos professores que atuam na EJA, visando capacitá-los para lidar com as particularidades desse público, como a diversidade de experiências, motivações e ritmos de aprendizagem.

Inovações pedagógicas: Surgiram diversas iniciativas e práticas inovadoras no âmbito da EJA, incluindo o uso de tecnologias educacionais, projetos interdisciplinares, atividades práticas e projetos de educação não formal que complementam a formação escolar.

Reconhecimento da importância da EJA:

A EJA vem ganhando cada vez mais visibilidade e reconhecimento como uma modalidade educacional fundamental para promover a inclusão social, combater o analfabetismo, reduzir as desigualdades e garantir o direito à educação ao longo da vida.

Essas conquistas e evoluções refletem um esforço contínuo para tornar a EJA mais eficiente, inclusiva e relevante para os jovens e adultos que buscam oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Romão e gadotti (2007, p,63): atestão as intenções educaTIVAS DOS Jesuítas:

Somente após quase meio século da “descoberta do Brasil” é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada fundamentalmente para aculturação da população ameríndia, por intermédio do Rádío Studiorium que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p, 515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país.

A saída dos Jesuítas do Brasil é um capítulo significativo na história colonial do país e está intimamente ligada a uma série de eventos e circunstâncias que culminaram na expulsão dessa ordem religiosa do território brasileiro. Aqui está um resumo dos principais pontos desse processo:

Atuação dos Jesuítas: Os Jesuítas foram uma ordem religiosa católica que desempenhou um papel central na colonização e na evangelização dos povos indígenas no Brasil desde o século XVI. Eles estabeleceram missões, escolas e desenvolveram atividades missionárias em diversas regiões do país.

Conflitos de interesse: Ao longo do tempo, os Jesuítas entraram em conflito com outros grupos sociais e políticos, incluindo os colonos portugueses, a Coroa Portuguesa e até mesmo outras ordens religiosas. Esses conflitos envolviam questões de poder, interesses econômicos e disputas territoriais.

Expulsão dos Jesuítas: O momento decisivo para a saída dos Jesuítas do Brasil ocorreu em 1759, quando o Marquês de Pombal, ministro do rei de Portugal, José I, promulgou o decreto de expulsão da Companhia de Jesus de todos os territórios sob controle português. Esse decreto foi parte de uma série de medidas que visavam centralizar o poder e controlar as atividades religiosas e educacionais no império português.

Consequências: A expulsão dos Jesuítas teve consequências significativas para a sociedade colonial brasileira. Muitas das escolas e instituições educacionais mantidas pelos Jesuítas foram fechadas ou assumidas por outras ordens religiosas. Além disso, a ausência dos Jesuítas deixou um vácuo no sistema educacional e missionário, impactando a vida cultural e religiosa das comunidades locais.

Retorno tardio: Somente no século XIX é que os Jesuítas puderam retornar ao Brasil, após a restauração da ordem religiosa pela Santa Sé. A presença dos Jesuítas foi retomada gradualmente, com um foco renovado em atividades missionárias, educacionais e sociais.

A saída dos Jesuítas do Brasil marca um momento importante na história colonial e religiosa do país, refletindo as complexas relações de poder, interesses econômicos e transformações sociais que caracterizaram esse período.

Com a independência, ainda que a Constituição outorgada de 1824 previsse a “instrução primária e gratuita para índios e cidadãos” (Art. 179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo o ensino das primeiras letras. Por isso o Brasil chega ao final do impérios com cerca de 85% de sua população

analfabeta. (Romão e Godotti, 2007, p, 64).

Após a promulgação da Constituição de 1824, a educação brasileira passou por transformações significativas, refletindo as mudanças políticas, sociais e econômicas que marcaram o período imperial no Brasil. Aqui estão alguns aspectos importantes da educação brasileira nesse contexto:

A Constituição de 1824 estabeleceu a centralização do ensino no âmbito do governo imperial, concentrando o controle sobre as instituições educacionais e as políticas educacionais nas mãos das autoridades centrais.

Ensino religioso: A Constituição de 1824 também reforçou a presença da religião católica no ensino, determinando que o ensino público fosse exclusivamente ministrado por professores católicos. Isso refletia a forte influência da Igreja Católica na sociedade e nas instituições brasileiras da época.

Ensino primário: Durante o período imperial, houve um esforço para expandir o ensino primário, visando atender às demandas por educação básica na população. Foram criadas escolas públicas e incentivadas iniciativas educacionais em várias províncias do Brasil.

Ensino secundário e superior: O ensino secundário e superior também passou por desenvolvimentos nesse período, com a criação de colégios e academias militares, escolas de direito e medicina, entre outras instituições de ensino superior. Apesar da centralização do ensino, as ordens religiosas, especialmente os jesuítas, continuaram a desempenhar um papel importante na educação brasileira, mantendo escolas e colégios que contribuíram para a formação de diversas gerações.

É importante ressaltar que, apesar dos avanços, a educação no período imperial era marcada por profundas desigualdades, com acesso diferenciado conforme a classe social, o gênero e a origem étnica dos estudantes.

Em resumo, a educação brasileira após a promulgação da Constituição de 1824 refletiu uma tentativa de centralização e expansão do ensino, com influência significativa da religião católica e uma preocupação crescente com a formação de quadros educados para atender às demandas da sociedade da época. No entanto, as desigualdades persistiram como um desafio a ser enfrentado ao longo dos anos subsequentes.

CONCLUSÃO

A educação brasileira, desde a promulgação da Constituição de 1824 até os dias atuais, passou por um processo de conquistas e enfrentamento de desafios significativos. A partir dessa análise, é possível chegar a algumas conclusões importantes sobre essa trajetória. A Constituição de 1824 representou um marco na

organização do sistema educacional brasileiro, estabelecendo bases para a expansão do ensino primário, a criação de instituições de ensino secundário e superior, e a promoção do acesso à educação em diversas regiões do país. Essas conquistas contribuíram para o desenvolvimento de uma classe letrada e para a formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento.

Por outro lado, a educação brasileira também enfrentou desafios significativos, como as desigualdades sociais que se refletiam no acesso desigual à educação, a influência da religião no ensino público, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a carência de investimentos e políticas públicas consistentes para promover a qualidade do ensino em todos os níveis. Ao longo dos anos, houve modificações importantes na educação brasileira, com a secularização do ensino a partir do final do século XIX, a diversificação das instituições de ensino superior, a ampliação do acesso à educação básica e a implementação de políticas de inclusão e democratização do ensino, como a criação de programas de bolsas e cotas. Apesar das melhorias e avanços, a educação brasileira ainda enfrenta desafios contemporâneos, como a qualidade heterogênea do ensino, a evasão escolar, a falta de valorização dos profissionais da educação, a defasagem na infraestrutura das escolas, a desigualdade de oportunidades educacionais entre diferentes grupos sociais e regiões do país, entre outros.

Em suma, a história da educação brasileira após a Constituição de 1824 é marcada por um movimento de conquistas, transformações e enfrentamento de desafios persistentes, evidenciando a necessidade contínua de políticas públicas eficazes, investimentos consistentes e um compromisso amplo da sociedade com a valorização e o aprimoramento da educação em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO M.G. Juventudes, Juventudes, o que une e o que separa. Brasília, Unesco, 2006
- ARROYO M., A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista da Educação de jovens e adultos, v.II, p, 9/20, 2001
- BOURDIEU, P. , A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA. M.A.; CATANI, (ORG.), Escritos de educação, Petropolis, Vozes 1998.
- ROMÃO J. E.; GADOTTI, M. Educação de adultos: identidade, cenários e perspectivas. Brasília: Lider Livro 2007.

APRENDENDO CULTURAS: A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Autor(a): **Sandra Souza Torres**

RESUMO

Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, entretanto como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e acultura Afro-Brasileira, que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para si desvencilhar dos ensinamentos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distância da classe mais baixa entre outros, bem assim como também a influência da cultura afro no Brasil, assim com o uso do ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas: dificuldades e oportunidades. O Projeto de Lei 10.639 traz mudanças na Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Educação, História; Cultura Afro.

INTRODUÇÃO

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados. A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

Ao incorporar esses conteúdos nos currículos, as escolas contribuem para a construção de uma

consciência crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade cultural e histórica do Brasil de maneira mais completa. A compreensão das raízes africanas na formação do país é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A história e a cultura afro-brasileira e africana são ricas em contribuições nas áreas da arte, música, religião, ciência, tecnologia, entre outras. Inserir esses elementos nos currículos não apenas resgata a verdadeira história do Brasil, mas também proporciona aos alunos uma visão mais ampla e precisa da construção da sociedade em que vivemos.

Além disso, a presença dos afrodescendentes na história do Brasil muitas vezes é marginalizada ou omitida nos livros didáticos e materiais educativos. A inclusão desses temas nos currículos escolares desafia essa visão eurocêntrica e permite que os estudantes tenham acesso a uma narrativa mais inclusiva e justa.

A educação é uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade, e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes afrodescendentes, proporcionando uma representação mais positiva e precisa de sua história e cultura, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial.

A valorização da diversidade é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa, e a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares é um meio eficaz de disseminar esse valor desde a educação básica. Dessa forma, os estudantes serão mais aptos a compreender e respeitar a pluralidade cultural que compõe o tecido social brasileiro.

Em última análise, a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não apenas contribui para a formação integral dos estudantes, mas também representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de discriminação racial. Essa abordagem educacional é um passo significativo na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural que persiste em nossa sociedade.

Ao integrar esses conteúdos nos currículos, as escolas podem proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade étnica e cultural do Brasil. Os alunos têm a oportunidade de conhecer as tradições, a história e os impactos das culturas afro-brasileira e africana na construção da nação, promovendo, assim, um respeito mais profundo pela pluralidade cultural existente.

Além disso, o estudo dessas temáticas contribui para a promoção da autoestima e identidade positiva entre os estudantes afrodescendentes, ao oferecerem referências históricas e culturais que muitas vezes foram

negligenciadas. Essa abordagem não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também fomenta a consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um importante avanço nesse sentido. Contudo, é essencial que haja uma implementação efetiva e contínua dessa legislação, proporcionando formação adequada aos professores, desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a promoção de práticas pedagógicas que incorporem de maneira significativa esses conteúdos.

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não é apenas uma questão de representatividade, mas uma estratégia eficaz para a construção de uma consciência coletiva que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural do Brasil.

CONCEITUANDO A LEI

Essa estratégia educacional não apenas busca corrigir a ausência histórica e cultural de grupos étnicos marginalizados nos livros didáticos e no ensino, mas também visa promover um entendimento mais profundo sobre as raízes da formação da sociedade brasileira. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes, os estudantes são instigados a refletir sobre as injustiças históricas e a compreender a complexidade das relações raciais no país.

A educação que abraça a diversidade é um passo crucial para combater a discriminação racial desde cedo, proporcionando aos alunos uma perspectiva crítica sobre o papel histórico desses grupos na construção da nação. A integração da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas curriculares não se limita ao mero cumprimento de uma legislação, mas sim à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar temas como a resistência negra, a influência africana na música, na religiosidade, na culinária e em outras manifestações culturais, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais ampla pela riqueza da diversidade cultural brasileira. Isso não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva, na qual todas as contribuições são valorizadas e celebradas.

Além disso, ao incluir a perspectiva afro-brasileira nos currículos, a educação se torna um espaço propício para o diálogo intercultural, incentivando o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos

étnicos. Essa abordagem não apenas combate o preconceito, mas também prepara os alunos para atuarem como cidadãos conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares transcende a sala de aula, influenciando a construção de uma consciência coletiva que reconhece e valoriza a diversidade como um dos pilares fundamentais da identidade nacional. Essa abordagem educacional não apenas molda indivíduos mais informados e sensíveis, mas também contribui para a construção de um país mais equitativo e respeitoso com suas raízes culturais variadas.

Essa abordagem inclusiva não apenas molda a percepção individual dos alunos, mas também tem um impacto significativo na sociedade em geral. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como um componente integral da identidade nacional, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

A consciência coletiva que surge dessa inclusão promove a quebra de estereótipos e preconceitos arraigados, criando um ambiente propício para o diálogo intercultural e a valorização das diferentes contribuições para a formação da nação. Isso não apenas enriquece a compreensão histórica dos estudantes, mas também fortalece os laços de solidariedade e empatia entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil.

A educação inclusiva, que abraça a multiplicidade de perspectivas culturais, gera cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa consciência coletiva transcende os limites da sala de aula, refletindo-se em práticas sociais, políticas e culturais mais igualitárias e representativas.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos não é apenas uma medida educacional, mas uma estratégia para promover a equidade e a justiça social. Ela influencia a construção de uma identidade nacional que celebra suas raízes diversas, reconhecendo a importância de todas as contribuições para a formação do tecido social brasileiro.

Ao formar cidadãos que compreendem e valorizam a diversidade cultural, a educação se torna uma ferramenta poderosa na desconstrução de práticas discriminatórias e na promoção de uma convivência pacífica e respeitosa. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, portanto, não é apenas um ato de justiça histórica, mas um investimento no fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

No Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que

formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). Escolha do tema Afro descendência, veio em mente desde o momento do projeto de pesquisa aplicada, no qual foi visto e percebido a necessidade de ver e saber como a questão era tratada e trabalhada na escola. A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

Para tentar alcançar esse objetivo, a proposta de Lei n.10639/03 altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, destacou a importância de compreender a Educação Infantil como uma fase específica do processo educativo, caracterizada pelo desenvolvimento infantil único e peculiar. Para Freire, a infância não é uma simples preparação para a fase seguinte da escolaridade, mas uma etapa crucial por si só, na qual as crianças começam a construir seus conhecimentos de maneira ativa e lúdica.

Ao considerar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, Freire enfatizou que a Educação Infantil deveria ser sensível às fases pelas quais as crianças passam, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de

aprendizagem. Essa abordagem respeita a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente educacional que estimula a curiosidade, a exploração e a expressão criativa.

A visão de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Ele defende a ideia de que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em experiências significativas, nas quais podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e sociais, e construir suas próprias compreensões.

Para Freire, uma abordagem pedagógica eficaz na Educação Infantil deve ser sensível às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças, respeitando sua curiosidade natural e criando um ambiente que as encoraje a questionar, experimentar e interagir. Isso implica uma mudança no papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica com as crianças.

Em síntese, a perspectiva de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de reconhecer as etapas do desenvolvimento infantil e adaptar as práticas educacionais de acordo com essas fases. Essa abordagem contribui para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas, preparando-as não apenas para os desafios educacionais subsequentes, mas também para uma vida cidadã ativa e consciente.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire, a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

É importante tratar tais assuntos na escola, como diz a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica, e modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

A Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, representa um marco crucial na busca por uma educação mais inclusiva e justa. Ao estabelecer essa obrigatoriedade, a legislação reconhece a necessidade de corrigir distorções históricas, promovendo uma abordagem que contemple a diversidade étnico-cultural do

Brasil.

Ao trazer para o currículo escolar temas como a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente para a construção da sociedade brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira, a legislação visa combater estereótipos, preconceitos e promover a igualdade racial. Essa iniciativa não apenas atende a uma demanda por justiça histórica, mas também fortalece a construção de uma identidade nacional mais plural e integradora.

A educação, ao abordar esses temas, não apenas cumpre uma exigência legal, mas se torna um agente de transformação social. Através do conhecimento e da compreensão das contribuições afro-brasileiras, os estudantes são capacitados a questionar as desigualdades presentes na sociedade e a se tornarem agentes de mudança, promovendo a igualdade e o respeito mútuo.

Além disso, a Lei nº. 10.639/2003 também destaca a importância da formação de professores para a implementação efetiva desses conteúdos, incentivando práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as questões raciais. Isso implica em uma constante atualização e sensibilização dos educadores, para que possam transmitir de maneira adequada e engajada os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira aos seus alunos.

Assim, a legislação não apenas reforça a importância do combate ao racismo estrutural, mas também destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessa lei é um passo significativo na promoção da igualdade racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um país mais igualitário e respeitoso com suas raízes culturais diversas.

Essa abordagem enriquecedora do currículo escolar, que incorpora a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente e a valorização da cultura afro-brasileira, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção da igualdade racial. Ao proporcionar uma compreensão mais profunda das contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, a legislação busca criar uma consciência coletiva que transcenda preconceitos arraigados.

Ao conhecer a rica história africana, os estudantes têm a oportunidade de romper com narrativas eurocêntricas dominantes e desafiar estigmas que perpetuam desigualdades raciais. A inclusão desses temas no currículo escolar não apenas destaca a diversidade cultural do Brasil, mas também contribui para a construção de uma narrativa nacional mais inclusiva e precisa.

Além disso, ao abordar a resistência negra, a legislação proporciona uma perspectiva crítica sobre a luta contra a opressão e a busca por direitos civis. Essa abordagem não apenas fortalece a autoestima dos estudantes afrodescendentes, mas também educa todos os alunos sobre a importância da justiça social e da solidariedade na construção de uma sociedade mais equitativa.

A valorização da cultura afro-brasileira no currículo não apenas celebra manifestações artísticas, religiosas e sociais, mas também fomenta o respeito e a apreciação pela diversidade cultural. Ao compreender a influência africana nas tradições brasileiras, os alunos desenvolvem uma visão mais holística e respeitosa da herança cultural do país.

Essa abordagem educacional não se limita à sala de aula; ela se estende para além dos muros escolares, influenciando a maneira como as futuras gerações percebem e interagem com a sociedade. A legislação, ao propor essa inclusão curricular, reconhece a educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada como um componente essencial da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na educação brasileira**. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**.

MEDIÇÃO DE CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES: REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS

Autora: **Adriele Maria do Nascimento Ludin**

RESUMO

Este presente artigo abordará sobre a prática da mediação de conflitos em ambientes escolares, realizando uma visita histórica e sociocultural do que se pode, ou não, realizar num ato de se tomar decisões justas por terceiros. Numa mediação de conflitos precisa-se agir de forma neutra para que haja a transformação social e construção da paz, sendo este um dos principais objetivos. No entanto, os conflitos em ambientes escolares são constantes e acabam por se tornarem desafios para os educadores de todas as áreas da escola, não somente sobrecarregando a gestão e os docentes, mas inclusive os profissionais que fazem parte dos quadros de apoio às atividades escolares. Durante a leitura deste artigo, ao qual o principal instrumento dentro da pesquisa foi a revisão de literatura, uma das motivações para a abordagem deste tema foi olhar a convivência escolar e como os conflitos estão sendo resolvidos. Repensar sobre a prática de todos os educadores para que os objetivos sejam alcançados, que é estabelecer a cultura de paz e proporcionar um clima seguro de aprendizado aos alunos, que os docentes possam realizar de maneira efetiva os objetivos propostos nos planejamentos curriculares, que os funcionários não-docentes possam exercer suas tarefas em segurança. Os elementos necessários para que a cultura de paz prevaleça serão abordados dentro da revisão de literatura, fazendo com que a reflexão sobre a prática possa mostrar caminhos justos e que as resoluções sejam benéficas para ambos os lados envolvidos.

Palavras-chave: Mediação de conflitos; Cultura de paz; Transformação social; Aprendizagem em clima seguro.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios obtidos nos ambientes escolares é a mediação de conflitos. A justificativa mais recorrente é a de que os seres humanos, desde os primórdios e pelo fato de se relacionarem, entram em conflitos por conta de pontos de vistas diferenciados e lutarem, literalmente, pelo acreditam, mesmo que isso tenha que finalizar e/ou extinguir o outro que discorda diferentemente. Refletindo sobre isso, como fazer com que a mediação de conflito chegue aos seus objetivos, contemplando os valores humanos? E quais são

esses valores humanos que se prezam para que haja soluções dentro dos conflitos? Nesta leitura serão abordadas desde a definição do que seja mediação de conflitos até as características principais para que a reflexão seja mais crítica e os modelos usados sirvam para futuras ações de mediações, sejam elas nas unidades escolares ou nas demais configurações de relacionamentos.

Durante a reflexão e revisão de literatura, conforme afirma Torremorell (2021), a mediação de conflito é “[...] um método alternativo em que uma terceira pessoa que é neutra diante da situação, ajuda as duas partes opostas a negociar um acordo mútuo”. No entanto, a própria autora alega que, este tipo de mediação, ao qual visa apenas negociar, é impreciso. O que no caso, a autora afirma sobre uma eficaz mediação de conflitos é justamente aquele que visa contemplar os valores humanos, sendo neutro e que haja reparação ou conciliação. Para Braga Neto (2021), o ambiente escolar é repleto de relações interpessoais devido ao convívio diário de diferentes culturas e percepções que estão em constante mudança. O autor acrescenta que essas relações pessoais geram desafios ao aprendizado e conflitos, sendo que a escola é o espaço de convívio. Pensar a escola como espaço do saber requer aumentar o campo de visão e entender que o papel do processo de ensino-aprendizagem está além dos conhecimentos sistematizados. Decisões mais horizontalizadas dentro da resolução de conflito, segundo o autor, deveriam ser mais naturalizadas por envolver aprendizados por envolver diálogos dentro da comunidade escolar interna e externa.

Ao se pensar no ambiente escolar em relação à mediação de conflitos, o currículo aborda sobre esse tema dentro da Base Nacional Curricular Comum, a BNCC (2017) quando se considera as particularidades regionais de cada instituição. Cruz & Sales (2021) indica como a parte curricular está intrinsecamente atrelada à mediação de conflito quando se elenca dez competências garantidoras da formação do estudante brasileiro, ao citar a empatia e cooperação. Sabino (2021) dentro de suas reflexões, afirma sobre a renovação e atualização curricular para atendimento das demandas atuais, afirmando que o convívio família, escola e comunidade formam uma trilogia em que o diálogo é peça fundamental para a mediação de conflitos.

Os autores que fizeram parte da revisão de literatura concordam no aspecto em que o conflito pode ser evitado e a mediação serve como fator preventivo na maioria dos casos. As circunstâncias e características mostram que havendo prevenção, voluntariado, confiabilidade, confienciabilidade e rapidez, os casos são solucionados com eficácia.

Outro ponto de vista é observar como a Mediação Escolar e a Legislação Brasileira sobre Mediação andam paralelamente, mas que possuem estruturas em comum, como a finalidade de que solucionar os conflitos requer, novamente, o olhar preventivo e reconstrutor de laços, realizando o exercício da socialização. Desta forma, como seres relacionais que o ser humano é, chegar ao ponto em que a cooperação se destaca

dentro das relações, se torna desafio em que a mediação serve como canal para tornar realidade as relações harmônicas. Mediante a essa imersão no tema, no decorrer desta leitura, espera-se que a reflexão de toda a estrutura que a mediação de conflitos tem, torne-se mais evidenciada e praticada por mais pessoas, visando soluções dentro das relações.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: INÍCIO DA REFLEXÃO

Como já fora dito nas partes iniciais, desde os primórdios existe conflitos por conta de pensamentos diferenciados entre os seres, a partir de duas partes envolvidas. Para que surgiu a mediação de conflitos então? Justamente para equilibrar o senso de justiça ao qual ambas as partes envolvidas no conflito. Por conta deste pensamento, é necessário dizer que mediar conflito não pode ser confundido com negociar algo para apenas uma das partes levar vantagem. Muito pelo contrário. Para Torremorell (2021), a terceira pessoa envolvida para mediar o conflito precisa ser neutra de qualquer decisão, justamente pelo fato de que negociar é “[...] obter o máximo benefício possível para um lado na divisão daquilo que está em jogo (distribuição), enquanto a mediação visa satisfazer os interesses de ambas as partes de maneira produtiva (cooperação)”.

E como se deu a origem da mediação de conflitos na humanidade? A autora Torremorell (2021), afirma que durante os primórdios, esse ritual surgiu para que o final tivesse um fim duplo, ou seja, que garantisse que a controvérsia fosse amistosa e assegurando a resolução de maneira justa, sendo direcionada por uma terceira pessoa que fosse neutra e de respeito por parte de toda a comunidade a qual estava inserida. Esse tipo de resolução perante a comunidade, segundo a autora, começa-se a propagar-se rapidamente e traz elementos que são utilizados até presente data, como o voluntariado do mediador para que ambas as partes saiam com a sensação de equilíbrio da resolução.

Conforme as sociedades evoluíram, o sistema de mediação seguiu a mesma linha de evolução, passando para os tribunais e se realizando dentro do sistema de justiça baseado em leis que oferece esse equilíbrio para a população. No entanto, devido a grande demanda, os sistemas de justiça foram ficando lentos, morosos. Em 1970, ainda segundo Torremorell (2021), mostra que “[...] diversos movimentos sociais, religiosos, pacifistas e sindicais que, desconfiando da capacidade do governo de impor justiça e proporcionar segurança à cidadania, voltaram-se para o diálogo e sobretudo para soluções autocompositivas de aplicação de justiça” (p.13).

Décadas após, com a evolução e globalização, os conflitos foram se diferenciando e se tornando complexos, internacionais, interculturais. Como resolver questões que vão além das fronteiras do território ao qual se vive? Para responder essas questões, vale a premissa de que:

[...] a mediação não é uma simples técnica de solução de conflitos ou recurso acessório para exercer justiça, mas sim um mecanismo de transformação social e de construção da paz. [...] a mediação confronta o conceito de justiça ainda defendido por muitas pessoas e organismos com base no “olho por olho, dente por dente”, porque entende por solução não o castigo, mas sim a reparação. (TORREMORELL, 2021, p. 15)

No decorrer desta leitura, serão apresentadas as características de como a mediação de conflitos é, comumente, e logo mais especificamente dentro dos ambientes escolares, cuja peculiaridade é o foco principal desta revisão de literatura.

CARACTERÍSTICAS: MODELOS, ÂMBITOS E CLIMA

Uma das principais características comum a todos os tipos de mediação de conflitos é a questão do diálogo que propõe, dentro de ambientes adversos, a cooperação e a transformação da realidade para o melhor em ambos os lados que recorrem à resolução das suas diferenças aos mediadores. Para Braga Neto (2021, p.20), o momento de mediar qualquer conflito é proporcionar um ambiente de troca, percepção de emoções, de solidariedade, hospitalidade para alcançar resultados que superem as competições. O autor acrescenta que “[...] é sabido que a competição é um componente do ser humano e, por este fato, não pode ser percebida de forma negativa ou positiva. O desafio para o ser humano não é superar a competição, mas, sim, evitar que ela gere a imposição [...] que leva a disputas, que, por sua vez, estimula mais imposição”.

São sobre essas tais disputas impositivas que os conflitos se geram. Daí, como direcionar o diálogo com trocas em que todos os envolvidos tenham resultados satisfatórios?

Por conta das diversas relações e conflitos existentes, principalmente dentro das unidades escolares junto às comunidades interna e externa, os resultados das decisões têm sido cada vez na verticalidade, gerados por visões rígidas e hierárquicas, causando mais conflitos, podendo ser levado à violência em caso de último recurso, o que é abominável (BRAGA NETO, 2021).

Para que a violência seja evitada, a mediação de conflitos seguindo características já elencadas na introdução deste trabalho, a proporcionar ambientes qualitativos, com diálogos mais direcionados na horizontalidade, ou seja, que os protagonistas sejam levados a refletirem sobre as causas dos conflitos, Braga Neto (2021) aborda uma mediação de conflitos sem o mediador. Como isso é possível? Dentro dos ambientes

escolares, é implantar a filosofia com os elementos de mediação no dia a dia, que segundo o autor, não teria a necessidade de usar a mediação como metodologia na transformação de conflitos. O autor acrescenta que não se pode confundir a Mediação da Aprendizagem, que ocorre dentro do dialogismo pedagógico, com a mediação de conflitos, pois esse movimento tem a ver com a construção da aprendizagem, do conhecimento mútuo, mesmo tendo como mesmo veículo a comunicação, o diálogo.

Atualmente, a mediação percorre por todas as áreas relacionais da vida humana, como no trabalho, escola, empresas, comunidades dentro de cidades, estados e até nações, recorrem aos mediadores profissionais, que podem ser da área jurídica, pessoas físicas ou não.

Dentro do campo escolar, o que os autores citados acrescentam que as unidades escolares não são somente campos de aprendizagens de conteúdos sistematizados, mas sim, com mudanças radicais dentro dos perfis dos alunos, aos quais os papéis da escola não são mais os mesmos durante décadas. Braga Neto (2021, p. 26) diz que “[...] a escola deve fazer sentido não apenas para os alunos, mas também para professores”. Essa falta de sintonia de qual sentido a escola tem para cada ator tem feito diferença nas relações dos protagonistas, justamente por não ser apenas o ambiente de ensino-aprendizagem sistematizados. Obviamente, por terem visões diferentes, os protagonistas escolares terão divergências, e neste caso, quem media o conflito precisa entender as mudanças de clima, os âmbitos e quais são os objetivos que tanto os alunos, quanto professores, gestores e demais profissionais que integram o quadro escolar tenham que alcançar.

Repensar qual é o papel da escola atualmente não é tarefa fácil para nenhum componente que está envolvido. O senso de justiça por parte dos que estão envolvidos no conflito é aflorado, e, segundo Braga Neto (2021, p.27) “[...] quando isto ocorre, elementos internos se processam em suas percepções em direção ao não reconhecimento recíproco e, ao mesmo tempo, a sensação de impotência mútua”. De ambos os lados, quando se percebe essa impotência, sentimento de inferioridade e demais afetos emocionais, há o agravamento do conflito. E nesta questão, entra a neutralidade de um terceiro elemento, o mediador em questão, que numa condição de observador, precisa entender como ambos os lados possam se cooperarem mutuamente, na base do diálogo e, atualmente, dentro da lei.

GERENCIAMENTO DE CRISE: COMO A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS RESOLVE

Os conflitos citados com as características acima, por inúmeras vezes, paralisam as unidades escolares. Cenários conflituosos permitem que as unidades escolares não avancem dentro do cenário harmônico e democrático que a escola precisa ter para cumprir os objetivos propostos pelos documentos curriculares. As reflexões sobre como

modificar os cenários se faz pertinente para transformar realidades. Decisões unilaterais e verticais são comprovadamente ineficazes, aumentando a animosidade entre os envolvidos.

A pergunta chave para esta discussão é: como a mediação entra nesses casos? Como prevenir casos em que os protagonistas envolvidos não veem sentido no ambiente escolar?

Entra-se a práxis de diálogo e o cumprimento de critérios justos para com todos os envolvidos é o que os autores lidos na revisão de literatura apontam. Buscar habilidades, desenvolver capacidades, entender a importância de uma percepção sobre quem está dentro do conflito, é o papel do mediador, como recurso didático-pedagógico, funcionando para todos os envolvidos. Ou seja, ao transformar realidades requer complexidade, habilidades de observações e o principal: que todos os envolvidos aprendam e tenham soluções cabíveis, confortáveis para o prosseguimento harmônico para melhor ambientação com responsabilidade.

REFERENCIAL TEÓRICO (OU DISCUSSÃO TEÓRICA)

A revisão de literatura foi indicada a partir de pesquisas em sites de busca das principais Universidades brasileiras que mostrou artigos e livros que são referências sobre o tema. Sobre a obra “Mediação de conflitos na escola”, de Torremorell (2021), aponta diversas características e práxis para que futuros mediadores reflitam e coloque em prática os instrumentos de soluções de conflitos. Outro livro que fez parte da revisão de literatura foi “Tratado de Mediação de conflitos escolares”, tendo como organizadoras Soares & Felipetto (2021), que compilou textos de pesquisadores da área sobre o atual momento de conflitos diversos em ambientes escolares. Ambos os livros, os artigos contidos nas organizações têm em comum que a mediação é realizada pelo diálogo. Mas não somente num diálogo ingênuo, mas sim, em situações analisadas e fundamentadas nas leis, regras e transformações de ambiente com neutralidade e contemplação para todos os envolvidos, não sendo negociação ou disputa em forma de competição.

OBJETO DE ESTUDO

Os objetos de estudo foram as situações diversas em unidades escolares, conflitos e casos de mediações realizadas com saldo positivo, relatos lidos nos artigos organizados nas referências bibliográficas. Entender a nova configuração nas relações entre os envolvidos nas unidades escolares, fez com que a reflexão de como, primeiramente, prevenir conflitos faz parte de uma boa mediação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar os conflitos como algo negativo nem sempre é eficaz e reflete crise. Pelo contrário. Questões de pontos de vistas diferenciados e realizando a reflexão sempre na base do diálogo, faz com que mediadores preventivos de conflitos ajam e tenham resultados positivos, visando a cooperação, e não a competição.

Ao realizar a revisão de literatura, este tema trouxe inquietações por ser vivenciado por quem participa de qualquer local que envolva relacionamentos. E como tratar os relacionamentos, as crises, falta de harmonia que surjam direta e/ou indiretamente?

O papel do mediador não decidir nada em relação aos conflitos e discussões geradas (SOARES, 2021, p.210). Muito pelo contrário. O papel do mediador é causar a reflexão das partes envolvidas para que ambas entrem num consenso de cooperação. Essas definições foram encontradas em toda revisão de literatura, causando a reflexão sobre como deve-se agir um bom mediador de conflitos em qualquer ambiente, mas principalmente no ambiente escolar, que constatou-se ser o início dos recortes sociais para os indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura realizada, o que se acrescenta é que as relações entre os indivíduos precisam ser baseadas em valores humanos, principalmente pautada dentro dos limites que cada pessoa possa ter. A falta de cumprimento de regras, as questões de competições e a falta de cooperações, são tidas como principais temas de conflitos. Causas emocionais por meio de ofensas ou desarmonia dentro dos ambientes, principalmente os escolares, faz com que diversas crises de conflitos aconteçam. Ter uma mediação que tenha todos os elementos citados, faz com que os principais objetivos de uma boa mediação sejam alcançados.

O papel do mediador não dar veredito ou arbitrar sobre qualquer situação envolvida, mas sim, fazer com que os protagonistas reflitam e mudem, autonomamente, os cenários que prejudicam as convivências relacionais.

Mediar não é negociar ou apenas um dos envolvidos sair com benefícios. Mediar é transformar realidades e fazer com que os envolvidos criem consciência de melhorias nos ambientes, com empatia, respeito em meio as divergências. Discordar faz parte de crescimento, fazendo-o com total respeito.

As leis que indicam como deve ser a práxis de um mediador de conflitos indica que desde que surgiu a humanidade se recorre a alguém neutro e capaz de observar por diversos ângulos. Uma boa reflexão para as práticas em salas de aula e em todos os ambientes escolares ou não.

REFERÊNCIAS

BRAGA NETO, Adolfo. **A mediação de conflitos no contexto escolar** – breves reflexões. In: Tratado de mediação de conflitos escolares. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

SOARES, A.M; FELIPETTO, S.C. **Tratado de mediação de conflitos escolares** [et al.] Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

TORREMORELL, M.C.B. **Mediação de conflitos na escola:** modelos, estratégias e práticas. São Paulo: Summus, 2021.

A GESTÃO ESCOLAR DESAFIADORA: PRÁTICAS TRADICIONAIS VERSUS PRÁTICAS INOVADORAS

Autora: **Simone Urtado Beltrão¹**

RESUMO

O objeto de estudo desse artigo foi a análise da parceria entre as partes envolvidas no processo escolar, desde a comunidade, a família, os funcionários, professores e equipe de liderança, como corresponsáveis no sucesso dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O trabalho busca pesquisar os benefícios da inovação dos modelos de gestão atuais, incentivando a instituição de tendências democráticas, a partir da discussão dos benefícios e limitações que padrões tradicionais e democráticos podem acarretar. Sendo assim, identifica práticas democráticas que podem ser instituídas e aprimoradas, refletindo, com sucesso, no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Palavras-chave: Gestão democrática. Parceria. Participação. Processos de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Iremos abordar, teoricamente, os processos de Gestão Escolar conhecidos, com especial atenção às práticas democráticas que podem estar envolvidas neste mesmo processo, para o sucesso escolar.

No tema central do trabalho discute-se o papel desafiador do gestor escolar, a partir de uma gestão democrática e participativa, dentro de uma instituição renovada, refletindo a partir da problemática na parceria entre partes envolvidas no contexto escolar - como família (alunos, pais e responsáveis) e escola (funcionários, professores e equipe de liderança) - inserida em uma nova gestão democrática, a qual efetiva a participação de todos, garantindo um ensino de maior qualidade.

Esta pesquisa surgiu em virtude de a aluna, responsável por esta pesquisa, presenciar, em sua prática docente, situações nas quais a maiorias das decisões sempre partem de uma escala hierárquica, na qual o diretor

¹ Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela UnG - Universidade de Guarulhos (2007); Pós graduação em Arte, Educação e Terapia pela FAEV - Faculdade Evolução (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Capitão PM Mário Caldana e Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Fernando Sabino.

tem poder “supremo” sobre tudo o que diz respeito à unidade escolar. Deixando, muitas vezes, o grupo participante passivo e insatisfeito por, de fato, não ter conhecimento sobre qual é o objetivo de certas ações e por desconhecerem, também, a importância da atuação de cada um no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a hipótese construída para a realização desta pesquisa é a de que se a prática da gestão democrática, que envolve a discussão e tomada de toda decisão referente à escola, em seus diversos aspectos, tanto financeiro, quanto estrutural, pedagógico, enfim, se integrar às partes envolvidas no processo, como a família e, também, os funcionários da instituição, caracterizando um processo de divisão de responsabilidades e autoridade, a própria escola tende a ganhar em autonomia, garantindo melhores resultados em todos os processos envolvidos, refletindo, significativamente, no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Os objetivos propostos para a pesquisa buscam descrever as tendências das práticas de gestão escolar e distinguir as vantagens da tendência democrática para o sucesso escolar; analisar como ocorre a interação entre família e escola; investigar ações, por parte da escola, que buscam a participação efetiva da comunidade; descrever o processo de gestão aplicado em escolas municipais; comparar métodos de gestão com práticas centralizadas X práticas democráticas; identificar as vantagens do envolvimento do grupo (família/escola) para o sucesso do ensino.

O presente trabalho possui natureza qualitativa porque o ambiente natural caracteriza fonte direta de dados. Estes dados são descritivos, colocando o pesquisador como instrumento fundamental para o desenvolvimento do tema, a partir do momento em que se insere no contexto; abordando uma análise indutiva, na qual, a partir de dados próprios, adquiridos e fornecidos pela população escolhida, há generalização do tema.

O embasamento para a realização desta pesquisa será construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental, por meio de livros, artigos, revistas especializadas, jornais e sites, que tecem considerações sobre o tema proposto.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Não se pode considerar a democracia apenas como uma organização do Estado ou apenas um sistema político. O sentido de democracia abrange mais. Abrange a possibilidade de participação de um povo na construção e revolução de sua própria história e da história de seu país, de seu povo.

Considera a importância individual para o bem coletivo. Reconhece a valorização do envolvimento de todos em busca de soluções que garantam uma melhor qualidade de vida.

Mas para que essa participação, de fato, ocorra, é necessário, também, que os indivíduos tenham

consciência da importância de sua participação para alcançar mudanças. É importante que, desde cedo, as pessoas estejam envolvidas em práticas que garantam essa participação, essa valorização pessoal.

Esse processo cria autonomia, forma cidadania, gera criticidade. E coloca o ser em condições de se posicionar criticamente em relação a diferenciados assuntos. É nesse sentido que entra em discussão a necessidade de reestruturação das escolas e do ensino, onde são formadas as bases iniciais de formação dos cidadãos.

Cabe à escola, inicialmente, criar situações e oferecer condições para que as pessoas se formem como cidadãos, capazes de se posicionarem diante de fatos e de fundamentarem suas opiniões, com embasamento, diante de situações diversas.

Uma escola pautada em modelos tradicionais, que desvalorizam o ser humano e suas capacidades individuais, não tem condições de garantir essa efetivação da democracia.

Por isso, discute-se muito sobre o tema e reconhece-se a necessidade de instituir uma escola renovada, com novos modelos de gestão/administração, novos modelos de formação e novos modelos de parcerias, que garantam o envolvimento e participação da comunidade na vida escolar, definindo responsabilidades individuais que garantem o sucesso e bem coletivo, refletindo na qualidade da educação.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA SE CHEGAR À DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

Toda vez que se propõe discussões em torno da educação, são levantadas questões pertinentes em relação ao processo educativo. Sendo a escola um local de construção do indivíduo, capaz de transformações sociais, por que, na maioria das vezes, sua administração reflete um modelo de classes, no qual a democracia, que envolveria a população interessada no processo, nem sempre acontece?

Essa tendência, a qual centraliza a tomada de decisões em um único setor, no caso, o dominante, tornando passíveis as demais pessoas participantes, nos remete a métodos autoritários, ditadores, militares, no qual a opinião do outro não tem qualquer valor, como visto anteriormente.

A sociedade, porém, já superou essa falha de anulação do próximo, já conquistou em direitos, já se desenvolveu como setor social. Mas voltando o nosso olhar para a instituição escolar em si, vemos que essas conquistas se perdem no meio do caminho, em alguns casos. Percebemos que não há um espaço que disponibilize participação efetiva para a tomada de decisões. Vez ou outra vemos uma pequena abertura para o entrosamento entre as partes, porém nem sempre aproveitada como, de fato, poderia e deveria.

Talvez isso não aconteça por ainda ser um processo novo, em andamento, em formulação, que requer

grandes mudanças na estruturação básica das escolas e que demanda tempo para ser assimilado. Todavia, esse espaço de envolvimento entre as partes é essencial, uma vez que é por meio da comunicação, gerada na interação, que o ser humano se desenvolve, se constitui e constitui o mundo a seu redor. Ou seja, é nessa interação que o homem encontra significado e ressignifica as suas ações, podendo se posicionar diante de fatos ou circunstâncias.

Na década de 80, aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e houve uma pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. Assim, foi ganhando força a proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo. (WARDE, 1992).

Essa direção colegiada tende a integrar, envolver os vários setores da escola em seus projetos, buscando uma divisão de responsabilidades e distribuição de autoridade, que não tira o “poder” do diretor, mas traz força à instituição escolar, uma vez que um grupo lutando por uma mesma causa, tem mais condições de sucesso do que uma única pessoa frente a um grupo, reivindicando transformações.

Força também estimulada a partir do momento em que há a percepção de sua própria posição em relação à tomada de decisões, o que leva o indivíduo a repensar suas atitudes, sua participação; enquanto cria maior autonomia, condições e suportes reais para participar e decidir.

Um movimento com tendências democráticas se atrela e se complementa, como vemos, à conceitos e práticas de autonomia. Necessária à efetiva instituição da democracia.

Enquanto a democracia caracteriza, segundo Houaiss (2001, p. 935) como “sistema político comprometido com a igualdade ou com a distribuição equitativa de poder entre os cidadãos”, a autonomia a complementa, quando definida por Barroso in Ferreira (2000, p. 16) como “conceito relacional (...) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.”.

O alcance das transformações necessárias e dos objetivos que se delineiam durante a trajetória escolar geram a necessidade de reestruturação da escola como, de fato, um setor social.

Uma direção colegiada influencia, também, e, diretamente, no sucesso do ensino dos alunos. Como afirma Tedesco (1998) o bom desempenho dos alunos não depende do caráter das instituições, mas da dinâmica delas. Ou seja, da maior ou menor identidade institucional, associada ao grau de autonomia dos estabelecimentos para definir os estilos de ação pedagógica.

Nóvoa (1995, p. 27) afirma que:

“As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de

que as escolas ‘pertencem’ à corporação docente. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito.”

Portanto, é possível perceber que, assim como para a sociedade, a democracia trouxe “N” vantagens, para o processo educativo, isso também tende a ocorrer. Desde que se insira em um planejamento bem estruturado, com objetivos delimitados e ações efetivas.

AS CARACTERÍSTICAS DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A busca pela superação dos moldes capitalistas nos ensinou o valor de lutar pela reconquista e pela garantia da democracia.

Ser cidadão, como dizia Paulo Freire, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

A escola poderá não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria. A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola.

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na nossa Carta Magna - a Constituição de 1988 -, em seu Art.206, assumidos no Art. 3º da lei n.9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB), consta, explicitamente, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII do Art. 3º da LDB).

De acordo com Dalberio (2004), “o diretor não deve ser autoritário, pois ao gestor cabe o perfil de ser democrático e, portanto, desenvolver condições de favorecer o processo democrático no cotidiano da escola.”

É o perfil do diretor inovador motivar a participação da comunidade nas decisões da escola.

A gestão escolar democrática coordena esforços individuais e coletivos em torno de objetivos comuns, definidos coletivamente, comprometidos com o bem comum. É como um grupo, nos quais os envolvidos se tornam parceiros. Por isso, é preciso criar espaços para a participação de todos na escola, criando órgãos colegiados como, por exemplo:

- **Conselho Escolar:** representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto, definindo caminhos para a gestão administrativa e pedagógica da escola. A escolha dos membros deve pautar-se na efetiva participação, onde o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; saber ouvir e dialogar, assumindo responsabilidades de acatar e representar as decisões da maioria, sem deixar de apresentar suas opiniões e propostas, uma vez que os conselhos escolares são um espaço de participação e exercício de liberdade.
- **Conselho de Classe:** composto por professores, direção, alunos e coordenadores pedagógicos – avaliam os processos de ensino e aprendizagem;
- **Grêmios Estudantis:** associação de alunos, os quais defendem os interesses dos próprios estudantes, a partir de debates ou eventos; garantindo vivência efetiva da cidadania. É o próprio grupo de alunos quem define os objetivos, a estrutura e forma de funcionamento do grêmio. É de extrema importância que a comunidade escolar incentive e estimule essa instituição, garantindo a participação social dos alunos;
- **Associação de Pais, Alunos e Mestres (APAM):** representa um grupo criado por associação, representando os diversos segmentos da comunidade escolar, auxiliando no processo educacional, na assistência escolar, na integração escola-comunidade, nos interesses financeiros da instituição, pela utilização de recursos materiais e financeiros que auxiliam a escola na melhoria do ensino, assistência aos alunos, áreas sociais, econômicas e de saúde e na realização de atividades culturais e de lazer;
- **Conselho Administrativo-Pedagógico:** estabelece e debate sobre as questões, como o próprio nome diz, administrativas e pedagógicas da instituição.

Dalbério (2008) apud Ferreira “afirma que, mesmo existindo a lei, por muito tempo, o colegiado configurou-se apenas como um órgão consultivo, em que o próprio nome já explicita a idéia de que ele não toma decisões, mas apenas é consultado sobre os problemas da escola.”

Muitos gestores ainda mantêm esse modelo consultivo, porém a visão democrática exige que todos os participantes dos órgãos colegiados tenham o mesmo poder decisório. Dessa forma, legitimam as decisões tomadas e garantem a efetiva participação da comunidade escolar.

São os sistemas educacionais e suas unidades escolares que definem quais órgãos serão implantados nas escolas. Por isso, podem ser encontrados grupos com diferenciadas denominações em organizações diversas. Além da nomenclatura, variam também as atribuições dos órgãos, sendo estabelecidas pelo sistema nos quais se inserem, no ato de sua criação.

Porém independente da nomenclatura que levam ou das atribuição a que são direcionadas, os órgãos colegiados tem, no geral, um mesmo objetivo, que é “mediar a relação entre o Estado e a sociedade, a serviço

das finalidades maiores da educação e do zelo pela aprendizagem nas escolas brasileiras.” (FERREIRA).

Em outras palavras, garantir o envolvimento da comunidade escolar, em busca de um ensino de qualidade aos alunos da instituição.

Outro ponto que consolida o processo de participação e construção coletiva nas escolas é a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas, ou equipes de liderança, não consegue representar os anseios da comunidade escolar.

Por isso, ele deve ser elaborado em um ambiente, também, democrático, participativo e dialogado, a partir de um processo que inclua discussões com a comunidade local, sobre os objetivos da escola e os problemas que precisam ser superados, definidos pela coletividade, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar, para a construção de uma nova realidade.

A QUALIDADE DO ENSINO INSERIDA EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

O contexto atual da educação exige uma escola que tenha condições de proporcionar um ensino de qualidade, a partir do respeito das diversidades e das individualidades, também, de cada um. Dessa forma, a escola de qualidade reconhece as potencialidades e capacidades de cada um. E valoriza essas capacidades, atuando a partir dos ritmos de cada um.

Aqui fica clara que a necessidade de democratização ultrapassa as esferas políticas e atinge a sociedade, como um todo, em todos os setores.

A escola democrática garante não apenas a melhoria na qualidade do ensino, mas também a melhoria da qualidade de vida das pessoas, uma vez que essa característica democrática tende a acompanhar a formação da pessoa no decorrer de toda a sua vida.

Dentro da concepção democrática, as tendências tradicionais da educação, antes em vigor, são deixadas de lado. Assim, o ensino mecânico perde lugar, assim como a visão errônea do professor como único detentor do saber.

Na escola democrática, considera-se e valoriza-se o educando. Reconhecendo sua atuação ativa na construção do próprio conhecimento e colocando o professor no lugar de mediador, que orienta e instrui a construção do aluno, nos momentos necessários.

Além da valorização do próprio educando, é necessária a valorização, também, e inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar. Inclusive e, talvez, mais difícil, da conscientização dos pais sobre a importância de se fazerem presentes na educação de seus filhos. Muitas vezes, os pais são um grande desafio para

a gestão.

Dessa forma, cabe à escola criar condições para que as famílias se envolvam, de fato, nos processos da unidade escolar.

A participação dos pais e o reconhecimento, por parte deles, das funções da escola, refletem, diretamente, no desempenho dos alunos, os quais tendem a sentir-se mais motivados inseridos em um contexto familiar que valoriza a educação e o ensino.

Não existe um padrão a ser utilizado para verificar a qualidade de uma escola. Porém o mais importante é que se garanta a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou discutir sobre a necessidade de parceria entre as partes envolvidas no contexto escolar - como família (alunos, pais e responsáveis) e escola (funcionários, professores e equipe de liderança) - inserida em uma nova perspectiva de gestão - democrática - a qual efetiva a participação de todos, garantindo um ensino de maior qualidade.

Inicialmente, foram feitas pesquisas em livros e sites da internet, com autores que teceram considerações sobre o tema, a fim de fundamentar os questionamentos propostos, estruturando o trabalho em dois capítulos, nos quais se discute o histórico e as características da gestão escolar, e as mudanças pelas quais o setor educacional passou até que se reconhecesse a necessidade de instituir modelos democráticos no lugar de práticas tradicionais, aplicadas até então.

A partir de observações, foi possível apontar como ocorre a estruturação da gestão escolar, dentro de unidades escolares municipais de São Paulo, efetivando a interação entre a família e a escola.

É possível perceber que, em alguns momentos, muitas instituições encontram dificuldades em readaptar suas estruturas, uma vez que não há orientações efetivas que direcionem essas reestruturações. Mas, em outros momentos, é notória a preocupação em começar a introduzir essas tendências. Como foi possível perceber na eleição de conselhos escolares; no oferecimento de eventos, nos quais a família é convidada a estar mais próxima da realidade escolar dos filhos; na relação dialógica entre pais e professores; na possibilidade de voz aos pais com críticas, sugestões e elogios às práticas que tem sido aplicada.

Considerando o contexto atual no qual a sociedade está inserida, é de fundamental importância que se renovem os modelos de administração escolares instituídos, até então, uma vez que as práticas tradicionais

passavam as partes, desconsiderando a relevância de cada um, dentro das práticas e processos de ensino; o que reflete, significativa e negativamente, no desenvolvimento escolar.

Ficou claro, então, que a reestruturação das práticas administrativas, direcionadas para um novo parâmetro democrático, garante, primeiramente, a valorização dos participantes da escola, a divisão de responsabilidades e maior comprometimento das partes. Refletindo, aqui, significativa e positivamente, nos processos de ensino.

Dessa forma, os objetivos propostos, tanto geral quanto específicos, foram alcançados, uma vez que foi possível discutir as diferenciadas tendências aplicadas à gestão e os benefícios e consequências de cada uma; apontando, assim, a importância de renovação dos moldes que se conheciam.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal**. In FERREIRA, Naura. **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo. Cortez, 2001.

DALBERIO, M. H. B. **Gestão democrática e participação na escola pública popular**. In FERREIRA, Sandra Mara Bessa. **Fundamentos Teóricos e práticos da Gestão Escolar**. Brasília – DF.

FERREIRA, Sandra Mara Bessa. **Fundamentos teóricos e práticos da Gestão Escolar**. Brasília – DF.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

MANIFESTO DOS PINONEIROS DA ESCOLA NOVA. 1931. Disponível em <http://pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7a.htm>

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia**. Em John Dewey. Roma: Pontificia Universidade Gregoriana, 1984

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares**. In NÓVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, D. Quixote, 1992.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo. Ática, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. **Considerações sobre a autonomia da escola.** Revista Idéias: O diretor-articulador do projeto de escola. FDE, 1992.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Autora: **Simone Urtado Beltrão²**

RESUMO

O presente artigo é sobre o procedimento que deve ser adotado pelo professor de língua portuguesa no paradigma de inclusão social, para a melhor forma do docente atuar em sala de aula mediando o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve buscar a autonomia do educando e prepará-lo para melhorar sua vida e suas relações pessoais e profissionais, e para o uso adequado da linguagem comunicativa. Este estudo foi feito por meio de pesquisa bibliográfica necessária aos apontamentos dos novos modelos educacionais, embasados nas teorias humanista-cognitivistas e nas leis nacionais signatárias dos órgãos internacionais de fomento à educação. A preparação do professor para este novo modelo, o reconhecimento das leis nacionais, a relação do novo modelo com a teoria construtivista e as alternativas metodológicas do ensino de língua portuguesa são o material principal deste artigo. Estamos diante de novas perspectivas para a educação que solicitam urgentemente uma postura ativa do professor como mediador do processo de inclusão, na tentativa de evitar a exclusão social, a repetência e a evasão escolar.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Educação Inclusiva; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os professores de língua portuguesa estão diante de uma perspectiva desafiadora de conseguir reverter o quadro de exclusão, reprovação e evasão escolar. Manter o educando sem sala, dentro de um ambiente educacional adequado, motivado, com perspectivas de se habilitar ao uso da linguagem como fonte de realização pessoal e profissional, envolvendo-se e envolvendo a comunidade em que vive, e onde deve atuar como sujeito autônomo e capaz de melhorar sua qualidade de vida e de toda a humanidade. Nem sempre a remuneração e as condições de trabalho são motivadoras para o processo de ensino e aprendizagem que se faz necessário. Mas o professor, mesmo assim, deverá criar as condições ideais para os seus alunos dentro de um novo paradigma que

² Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela UnG - Universidade de Guarulhos (2007); Pós graduação em Arte, Educação e Terapia pela FAEV - Faculdade Evolução (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Capitão PM Mário Caldana e Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Fernando Sabino.

permeia toda a educação mundial: a inclusão social pela educação.

O objetivo do artigo foi demonstrar, em acordo com as teorias vigentes, como deve ser o comportamento do professor de língua portuguesa para a realização de uma educação inclusiva.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, um estudo de caráter qualitativo que investiga os desafios para a docência de língua portuguesa, com material que estuda e expõe as leis que garantem a inclusão global pela educação, a inspiração de modelo construtivista, a psicologia como disciplina que ajuda no processo de ensino e aprendizagem e a língua materna no seu papel interdisciplinar de inclusão.

Serviram como base desta revisão o material do curso, organizado em apostilas que abordam questões gerais sobre a educação e ainda serve como uma grande fonte de consulta bibliográfica, além das especificidades do ensino de língua materna, e o livro da professora Irandé Antunes que também aponta soluções para uma educação inclusiva de língua portuguesa.

Outras obras necessárias para o maior aprofundamento em inclusão educacional foram o livro *De docente para docente*, das professoras Regian Coeli e Windiyz Ferreira, que orienta algumas práticas de ensino na diversidade; vários livros de gramática e ortografia, como as do professor e escritor Cláudio Moreno, com sua gramática didática, moderna e objetiva.

Periódicos como as revistas *Ensino Superior*, *Nova Escola* e *Língua Portuguesa* serviram a minha atualização em relação à atuação pedagógica brasileira no ensino das linguagens, códigos e suas tecnologias. O site do MEC foi também fonte de consulta constante para o conhecimento das leis que dão as diretrizes da educação brasileira e os planos de desenvolvimento da educação nacional.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM LÍNGUA MATERNA

O professor de língua materna está diante de perspectivas desafiadoras para a educação mundial. Nunca se discutiu tanto sobre as responsabilidades de educadores, professores, escolas e sociedade na busca da melhoria das condições humanas e do ambiente em que vivemos.

O processo de ensino e aprendizagem passa a ter papel fundamental na formação total do ser e na sua inserção social. Na vida moderna em que impera a necessidade da comunicação e da inter-relação humana “professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação.” (*Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* - relatório para a UNESCO, in CETEB: 2008)

Portanto recai uma maior responsabilidade sobre o professor que é o mediador deste processo em sala

de aula. Para o professor de língua materna, então, recai a responsabilidade de trabalhar com as linguagens, os códigos e suas tecnologias como área mediadora da comunicação e da expressão oral e escrita na formação de seus alunos. Responsabilidade que vem com o peso de uma formação sólida e continuada, com a capacidade de motivação constante, com o sentido do útil, do que é necessário e do que é universal para a felicidade e a paz dos povos.

O professor deverá ter em vista que melhorar o mundo pela educação é melhorar também a qualidade da educação que se pretende dar. E como aponta o relatório da Comissão Delors enviado à UNESCO sobre a educação que se quer para o século XXI:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhor o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas. (CETEB. *Áreas da Educação: Tendências Atuais da Educação*, Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

Outro fator que amplia esta responsabilidade do professor é o de reconhecer que os alunos deixam de ter uma postura passiva, diante do conhecimento transmitido, para se transformarem em atores principais no processo de ensino e aprendizagem.

O que significa que o tempo do professor-protagonista ficou para trás, o tempo da autoridade docente como repassador de teorias e de conhecimentos cristalizados não é mais possível:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (CETEB. *Áreas da Educação: Tendências Atuais da Educação*, Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

O professor de língua portuguesa deve conscientizar-se também de que não se pode restringir à educação das elites ou de um determinado grupo escolhido para tal. A educação com os fins de uma civilização melhor e mais justa requer a inclusão global e o aperfeiçoamento de toda a humanidade. Daí inferirmos que “quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor.”

O professor de língua materna deverá ser um agente disseminador da inclusão educacional, pensando nos desafios para a educação de pessoas com os maiores problemas e com as maiores dificuldades para o

aprendizado.

E não será possível a ideia de inclusão pela educação se não tivermos a participação de todos, governos, escolas, professores, famílias e comunidade social, em especial aquela da qual o aluno faz parte e com quem ele mantém suas relações mais diretas e necessárias. “Reforçar a ligação entre a escola e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios de fazer com que o ensino se desenvolva em simbiose com o meio.” (CETEB. *Áreas da Educação: Tendências Atuais da Educação*, Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

O BRASIL E AS DIRETRIZES DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor de língua portuguesa deverá ficar atento às normas, leis e regulamentações referentes ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso da lei brasileira que ficou conhecida como LDB de 1996 e traz decisões importantes sobre o ensino da língua portuguesa no modelo de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996 no Brasil, teve como finalidade colocar em prática as diretrizes universais estabelecidas por órgãos ligados à educação e ao estabelecimento da cooperação mundial. O seu escopo se define pela reestruturação dos espaços de educação e pela recomendação de práticas educativas que visam à inclusão social pelo processo de ensino e aprendizagem.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; **IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância; **V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; **VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; **VII** - valorização do profissional da educação escolar; **VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; **IX** - garantia de padrão de qualidade; **X** - valorização da experiência extraescolar; **XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996)

No seu Artigo 13º, a LDB determina que os docentes participem da elaboração e do cumprimento da proposta pedagógica das escolas as quais pertencem, além de zelarem pela aprendizagem do aluno e estabelecerem estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento escolar. Outro ponto é “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

A LDB estabelece ainda que os nove anos do ensino fundamental sirvam como base à formação da cidadania, propiciando ao aluno todos os meios para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, compreensão dos sistemas políticos e sociais, acesso e fruição à tecnologia e a arte, aquisição de conhecimentos e habilidades,

formação de atitudes e valores e o fortalecimento dos vínculos familiares, da solidariedade e da tolerância. E que os três anos do ensino médio que complementam a educação básica sejam capazes de consolidar os conhecimentos adquiridos, preparar o educando para o trabalho e para as relações sociais, aprimorando-o como pessoa ética, responsável e com autonomia.

O caráter inclusivo da LDB se completa pelo oferecimento de educação aos portadores de necessidades especiais em instituições regulares de ensino e pelo incentivo e fomento da pesquisa e da educação escolar bilíngue dos povos indígenas, o que foi garantido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional no ano 2000.

O PNE também apresenta a grave situação de evasão escolar e repetência no Brasil, constatadas em levantamentos governamentais, destacando-o como um dos países com o maior déficit educacional entre os países da América Latina, situação que só pode ser modificada se adotadas medidas de inclusão e valorização da educação.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica), criado pelo MEC e que mede a qualidade da educação no Brasil, indica que os fatores que mais contribuem para o abandono escolar são a reprovação e o ingresso fora da idade adequada. “Assim, a melhoria desses resultados implica, necessariamente, acesso e permanência de crianças e adolescentes no ambiente escolar sem desperdício de tempo, sem repetência e abandono, com qualidade.” (CETEB. *Áreas da Educação: Pesquisa em educação*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

Para dar conta desta situação, o Ministério da Educação ainda criou as Diretrizes Curriculares Nacionais que determinam os conteúdos mínimos para o ensino fundamental “de maneira a assegurar aos estudantes uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizados em três áreas de competências e habilidades: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e c) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A organização dos PCNs depende, para uma melhor concepção do processo de ensino e aprendizagem, da utilização de uma metodologia e de um sistema de avaliação inovadora e da postura crítica constante do professor para o desenvolvimento integral do aluno, incluindo-se a interdisciplinaridade e a abordagem transversal de temas relevantes e emergentes da sociedade. “São eles: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.” (CETEB. *Áreas da Educação: Organização do trabalho pedagógico*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

Já o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) é uma prioridade do Ministério da Educação e tem

como propósito o oferecimento de um ensino de qualidade que possibilite o acesso e a permanência do aluno na escola, pois investir na educação básica “significa investir na educação profissional e na educação superior, porque elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa também envolver todos, pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.” (CETEB. *Áreas da Educação: Organização do trabalho pedagógico*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

O estabelecimento de leis e normas constitucionais põe um fim na discussão das responsabilidades pela educação dos cidadãos do país. Corresponsabilidade e a dedicação de toda a sociedade e do Estado é a palavra de ordem. Não haverá inclusão se uma parte da sociedade sempre delegar à outra a tarefa da educação global. Engajados no processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de uma educação para todos e para a melhoria das condições de vida de todos é que resolveremos este problema.

O PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MODELO DE INCLUSÃO

O professor de língua materna deve ter consciência do seu papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem. Não cabem mais a arrogância e o autoritarismo acadêmico, nem a visão de que o aluno seja o objeto de um processo incompleto a ser guiado pelo professor. A cognição ocorre quando o educando percebe a utilidade e a necessidade do aprendizado. O aluno não pode ser mais o depositário de teorias e práticas da experimentação do educador. A autonomia do educando deverá ser a meta de um professor voltado para a construção do conhecimento. “Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo de construção que ocorre a partir da interação entre o sujeito e o objeto.” (CETEB. *Áreas da Educação: A construção do conhecimento*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008)

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal. (PIAGET – in CETEB, 2008)

Este desenvolvimento cognitivo se dá pela maturação do indivíduo e cumpre estágios necessários para que ocorra a assimilação do conhecimento, e que é uma retomada constante de estágios anteriores formados de desequilíbrios na busca de um equilíbrio posterior. “Aprender não é fácil. A dificuldade, o esforço e os erros na hora de compreender novos conhecimentos são realidades que todos os alunos conhecem.” (SALA e GOÑI –

in CETEB. *Áreas da Educação: A construção do conhecimento*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.) E os erros transformam-se em força guiadora nessa busca, e precisam ser significativos para o professor que pretende a inclusão.

O professor de língua materna não deve estigmatizar os erros e as incompreensões do aluno; deve sim, a partir daí, criar as condições para o desvelo do objeto a ser conhecido, na interação da realidade com o pensamento, “em um modelo de aprendizagem espontâneo no qual o aluno, por si próprio, descobre, analisa e estrutura a realidade graças a sua interação diretamente com o mundo físico.” (CETEB. *Áreas da Educação: A construção do conhecimento*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.)

E esta interação só é possível quando o processo, segundo o psicólogo russo Vygotsky contemporâneo de Piaget, tem origem na sociedade. Para ele, “o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social.” Seria, então, uma conversão das relações sociais em funções mentais. E estas relações devem ser intermediadas pela educação, trazendo o mundo do aluno para a sala de aula, levando a sala de aula para o mundo do aluno. Para ser significativa, para ser necessário e útil.

Professor de língua materna inclusivo ouve o aluno, respeita o ambiente e o meio social dos quais o aluno vem; e faz da experiência educacional algo relevante e significativo para ele e para a comunidade em que vive. “O processo de constituição de conhecimentos passa a ter uma importância vital e, portanto, deve ser considerado tão importante quanto o produto (avaliação final).” (CETEB. *Áreas da Educação: A construção do conhecimento*. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.)

E o papel do professor de língua materna deixa de ser central e apassivador, para se tornar a mediação do aluno com a sociedade, preparando-o para enfrentar as dificuldades com autonomia e senso de responsabilidade. “Ele é o agente mediador deste processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los.”

Conhecendo também as preferências de aprendizagem, o professor conseguirá direcionar os momentos discursivos, reflexivos, produtivos e avaliativos, distribuindo-os de acordo com a necessidade do educando e de acordo com a experiência tirada da prática em sala de aula, e não com receitas prontas e com ideias preconcebidas, quase sempre preconceituosas e em desrespeito ao processo individual de cognição.

O processamento das informações pode acontecer em graus e de formas diferentes, “de acordo com cada estilo de aprendizagem: verbal x imagético; holístico x analítico; extrovertido x introvertido; sensitivo x intuitivo; objetivo x subjetivo; pragmático x espontâneo; etc.” (CETEB. *Áreas da Educação: Tendências atuais da educação*, Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.)

O ideal é que o professor consiga tratar o aprendiz como único, mas sem perder de vista o seu progresso

na inserção social, apto a conviver e a trocar experiências com o mundo que o cerca e consciente de sua função na estrutura da sociedade e na formação da cidadania.

Gilberto Teixeira (FAE/USP), no ensaio publicado em a Construção do Conhecimento e Teorias da Aprendizagem na Educação Básica, mostra sua preocupação com o papel do professor no processo ensino e aprendizagem neste “século da formação da cidadania.” Os professores devem estar sempre atualizados para atender a esta demanda que tem o aluno como foco, a fim de que as expectativas dele sejam atendidas para a realização profissional e para a vida.

Gilberto Teixeira nos adverte que a verdadeira aprendizagem ocorre “dentro do eu” quando o educando sabe “conhecer, aplicar, analisar e julgar”, e para isso é preciso que, além das regras e da memória, o professor faça com que ele reconheça a importância do que aprendeu; também porque a aprendizagem verdadeira é aquela que permanece, o que todos nós concordamos.

Citando destacados teóricos do construtivismo, o professor Teixeira propõe ao professor assumir uma postura “autêntica, paciente, compreensiva e empática”, garantindo uma relação humanista com o “aprendente”. Precisar ainda se aperfeiçoar, buscar alternativas, experimentar, atualizar-se e, principalmente, aprender como ensinar. Fazendo analogia com as delineações de Toffler sobre o perfil do homem moderno, Teixeira aponta o novo professor como sendo “flexível, criativo, rápido em suas decisões, comunicativo e capaz de enfrentar situações inesperadas”.

Não se pode esquecer que nem tudo são flores; há momentos de crise e de críticas, mas, se o professor estiver preparado, poderá aproveitar as oportunidades de crescimento: para dar “sentido ao aprendido”, nos diz o ensaísta. Fica também a mensagem significativa de que ensinar é “construir sentido, transformar o obrigatório em prazeroso” e selecionar criteriosamente o que se vai ensinar. “Motivar alunos é obrigação do professor”, arremata o autor desse ensaio que ingressou na carreira docente por concurso público no ano de 1973.

Isto impõe o pensamento sobre o comportamento do professor ideal em sala de aula, e a mim, especificamente, sobre o professor de língua portuguesa que pretenda trabalhar sobre uma base de inclusão. Sempre aprendendo a aprender para poder ensinar, aprendendo a compreender para aprender a ser.

Não é raro quem tenha tido uma experiência ruim com a língua materna, na escola, no trabalho, em situações constrangedoras para quem precisa se comunicar oralmente ou por escrito. Vive-se e ouvem-se narrações de experiências traumáticas, com professores, colegas de escola, chefes no trabalho, relacionadas ao uso da língua. E fica, em todos, o gosto amargo da exclusão, pois percebe-se que naqueles momentos narrados ou vividos aconteceu algo que a evidencia: o registro culto da língua como único aceitável, o discurso da elite em detrimento aos usos populares da língua.

Os estudos linguísticos, que se iniciaram no mundo a partir do início do século XX e aprofundados mais tarde, contribuíram como um marco no ensino de língua materna, acabando com os conceitos e preconceitos existentes sobre o registro culto como única manifestação aceita na oralidade e na escrita, deslocando o conceito de erro gramatical para a periferia da discussão.

CONCLUSÃO

Concluimos que os atuais estudos em educação apontam para uma nova perspectiva no ensino da língua materna, enxergada na formação docente constante, no aprofundamento das questões que afetam a inclusão social, no aproveitamento das teorias humanistas e cognitivistas, na descoberta de novas metodologias de ensino e na superação da barreira entre o que se ensina e o que realmente se aprende.

Portanto, o professor de língua portuguesa, por meio do despertar de sua curiosidade epistemológica e de sua vocação como mediador no processo de ensino e aprendizagem, deve preparar-se para ser o condutor do educando na busca pela sua autonomia na compreensão e no uso de uma linguagem útil e necessária, tornando-o sujeito independente, capaz de realizar-se satisfatoriamente em suas relações pessoais e profissionais.

Novos paradigmas para o ensino de língua materna sugerem a utilização do texto, não como uma desculpa para o estudo gramatical ou correções ortográficas apenas, mas porque é no texto que se realiza o aprendizado, na sua compreensão, na possibilidade de interpretação, no desenvolvimento da fala, da escuta, da leitura e da escrita propiciados pelo processo de letramento e pelo estudo dos gêneros discursivos.

Pesquisa, métodos de trabalho por projetos e interdisciplinaridade são tendências na escola atual, seja ela pública ou privada, para referenciar uma educação voltada para a inclusão, por meio de motivação pedagógica, reconhecimento da cultura prévia do educando e apontando caminhos para as resoluções dos problemas que afetam a humanidade.

O envolvimento de todos, governos, escolas, professores, alunos, familiares e sociedade civil organizada no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, códigos e suas tecnologias será significativo para obtermos uma mudança nas perspectivas sociais, conquanto busque a inclusão pela educação e o desejo de evoluirmos como sociedade capaz de tomar suas decisões em benefício de todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português - encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CETEB. Áreas da Educação: **A construção do processo de letramento – a leitura e a produção de textos**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

CETEB. Áreas da Educação: **Tendências no ensino de língua portuguesa – fundamentos teóricos e metodológicos**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

CETEB. Áreas da Educação: **Tendências atuais do ensino da língua portuguesa**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

CETEB. Áreas da Educação: **A prática docente no ensino da língua portuguesa**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

CETEB. Áreas da Educação: **Tendências atuais da Educação**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

CETEB. Áreas da Educação: **Construção do conhecimento e teorias da aprendizagem na Educação Básica**. Universidade Gama Filho, Brasília, 2008.

FERREIRA, Windz e MARTINS, Regina Coeli. **De docente para docente: Práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

MORENO, Cláudio. **O prazer das palavras 1**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. **O prazer das palavras 2**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

A RELEVÂNCIA DA INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DE
SÉRIES INICIAIS

Autora: **Simone Urtado Beltrão**³

RESUMO

O presente artigo busca investigar a relevância de crianças do Ensino Fundamental I (séries iniciais) entrarem em contato com a Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental. Sabe-se que o mundo está evoluindo cada vez mais e com isso as crianças estão expostas ao idioma inglês cada vez mais cedo, assim partindo da problemática a respeito da relevância de crianças terem contato com o inglês no primeiro ano do ensino fundamental é que tentar-se-á com a ajuda de renomados autores no campo da educação e aquisição da linguagem fazer um trabalho que mostra as vantagens dessa inserção ocorrer já no primeiro ano estudantil. O objetivo geral traçado é investigar a melhora de competências e habilidades que o ensino da Língua Estrangeira Inglês proporciona para crianças de séries iniciais se desenvolvido no início da vida escolar, para isso os objetivos específicos são: verificar a melhora da capacidade cognitiva de uma criança que tem contato com uma Língua Estrangeira nas séries iniciais; observar a autoestima que a criança cria por estar aprendendo uma língua nova e avaliar os resultados oferecidos que a antecipação do ensino de inglês pode trazer na vida escolar. Ainda, o presente artigo será uma pesquisa do tipo qualitativa, portanto será feita uma revisão bibliográfica a respeito do tema, refletindo ideias de autores no campo da educação, aquisição da linguagem, contexto histórico da introdução da Língua Inglesa no Brasil e escola brasileira e análise do currículo escolar bem como documentos que convergem com o presente tema apresentado. No final será respondida a problemática inicial apresentado os benefícios, tanto no campo profissional quanto pessoal, do contato com a Língua Inglesa ocorrer na infância.

Palavras-chave: Infância; Educação; Aquisição da linguagem; Inglês; Currículo.

INTRODUÇÃO

As crianças de hoje em dia estão cada vez mais cedo entrando em contato com a Língua Inglesa. A cada dia que passa estão mais familiarizadas com palavras no idioma estrangeiro, porém para crianças da rede pública de ensino há uma barreira impedindo que elas tenham as mesmas condições de ensino deste idioma que outras da rede privada, que já aprendem inglês nos primeiros anos escolares. É partindo do tema a respeito da inserção da disciplina de Língua Inglesa para crianças do ensino fundamental I (séries iniciais) e sua relevância no processo de aprendizagem das crianças que apresentar-se-á o presente artigo.

³ Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela UnG - Universidade de Guarulhos (2007); Pós graduação em Arte, Educação e Terapia pela FAEV - Faculdade Evolução (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Capitão PM Mário Caldana e Professora de Educação Infantil e Fundamental I na EMEI Fernando Sabino.

É válido fazer uma reflexão sobre o seguinte problema: Qual a relevância de crianças terem contato com a Língua Estrangeira Inglês como matéria obrigatória no ensino fundamental I e suas consequências durante a vida estudantil? Tal problemática foi motivada, pois não há nenhuma lei que regularize e implante o ensino da Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I.

O estudo tem como justificativa inicial investigar a viabilidade da inserção da Língua Inglesa como disciplina obrigatória para o ensino fundamental I.

Para isso, observar-se-á a importância do contato de crianças do ensino fundamental I com a Língua Inglesa nas séries iniciais de ensino e o benefício de essa inserção ocorrer já no início da vida estudantil de um aluno. Hoje em dia com a globalização, o contato com a língua inglesa dá-se precocemente, crianças são induzidas pelos meios de comunicação a introduzir palavras em inglês em suas vidas diárias, muitos brinquedos que elas possuem têm nomes em inglês, os quais as crianças reproduzem sem nenhuma dificuldade ou estranhamento. Vivemos num mundo em que a obrigatoriedade é você estar conectado as diferentes redes, as quais em certo momento exigirão uma familiarização com o inglês, sendo ele a língua universal e por isso o meio de comunicação mais utilizado entre culturas distintas, conectando você a diferentes povos.

Quanto mais cedo o contato se der com a Língua Inglesa, melhor será a capacidade cognitiva que o indivíduo terá ao longo de sua vida. Diferentemente de adolescentes ou adultos, crianças aprendem de uma forma mais simples e espontânea, vários aspectos afetivos beneficiam esse processo de aprendizagem de um segundo idioma na infância.

Crianças que aprendem inglês no início de suas vidas se tornam pessoas abertas a novas experiências e mais críticas em relação as suas escolhas.

Durante o estudo busca-se como objetivo geral, investigar a melhora de competências e habilidades que o ensino da Língua Estrangeira Inglês proporciona para crianças de séries iniciais se desenvolvido no início da vida escolar, para que assim se tenham resultados positivos e barreiras de classes sociais distintas sejam quebradas. É por este motivo que se traçará como objetivos específicos verificar a melhora da capacidade cognitiva de uma criança que tem contato com uma Língua Estrangeira nas séries iniciais; observar a autoestima que a criança cria por estar aprendendo uma língua nova e avaliar os resultados oferecidos que a antecipação do ensino de inglês pode trazer na vida escolar.

Os procedimentos metodológicos do presente estudo consistirão na análise de textos teóricos que enfatizam a introdução e a relevância da inserção da língua inglesa no ensino fundamental I (séries iniciais). Bem como coleta de dados através de pesquisas bibliográficas de vários autores relevantes no tema, utilizando-se a metodologia da pesquisa bibliográfica.

A IMPORTÂNCIA DE APRENDER UM SEGUNDO IDIOMA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Hoje em dia, há uma grande necessidade de aprendermos cedo uma língua estrangeira. Para Paulo Freire, mencionado no artigo de Ferrari, para a revista Educação: “O mais célebre educador brasileiro, autor da pedagogia do oprimido, defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo.” Assim, percebe-se que a introdução do inglês deveria dar-se precocemente para ajudar na formação do aluno.

Porém há barreiras que impedem que o ensino dessa disciplina esteja ao alcance de todos. Primeiramente o governo não introduz o ensino da língua inglesa nas séries iniciais, o que deveria ser repensado, pois o mundo está mudando e a comunicação entre os povos está exigindo o domínio da Língua Inglesa. A LDB (lei 9394/96) estabelece que no currículo nacional a inserção da Língua Inglesa ocorra, em escolas regulares, no ensino fundamental II (séries finais) e ensino médio. Portanto não há nenhuma lei que primazia que o ensino da Língua Inglesa deva acontecer no início da vida estudantil de um indivíduo.

O governo junto com seus órgãos reguladores referentes a educação necessita repensar a LDB, para que todos alunos, indiferentemente de sua faixa etária ou série estudantil possa ter acesso a Língua Inglesa.

MOTIVOS DE APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando uma criança tem contato com a língua estrangeira, ela se fascina. Crianças são instigadas pelo novo, curiosas e querem desbravar esse mundo novo. Em nossa realidade a inserção da Língua Inglesa como conteúdo obrigatório dá-se, como já citado anteriormente, no ensino fundamental II (do sexto ao nono ano). Nesta fase da vida as crianças estão passando por momentos de transição para a adolescência, o que dificulta o trabalho do professor, pois o inglês no ensino fundamental I poderia ser visto como algo lúdico, e no ensino fundamental II, uma continuação mais aprofundada, nada impactante. Para Nunes, 2004, o trabalho com o lúdico deve ser priorizado durante o ensino de uma Língua Estrangeira.

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (NUNES, 2004, ON-LINE)

O professor é o responsável em oferecer aos alunos um ambiente propício para promover a sua aprendizagem. Para Lied (2002, p.5), “educadores não podem forçar os alunos a aprender, mas eles podem empregar um número de estratégias para criar uma atmosfera apropriada nas salas de aula. Criando um ambiente positivo para encorajar todos os alunos”. Porém, é muito difícil agradar adolescentes, eles criam uma barreira com a disciplina por não entender essa língua, e acabam não gostando do idioma, o que dificulta muito o ensino e a aprendizagem.

A importância de introduzir a Língua Inglesa nas séries iniciais é criar um aluno contemporâneo. Acácio Timóteo Junior, em seu artigo a respeito da importância da língua Inglesa em séries iniciais reflete que:

Segundo uma pesquisa realizada por Oliveira (2006) com professores de LI, a importância da LE, em especial a língua inglesa, na formação do aluno, abrange vários aspectos. Os quatro em destaque são: a aquisição de um LE propicia acesso à cultura de outro povo, acesso a um novo mundo, contribui para a formação de cidadania e como discorrido em outro momento, ela insere o aluno no mundo globalizado. (JUNIOR, 2011. A importância da Língua Inglesa em séries iniciais)

Portanto, a comunidade escolar deve tomar medidas para que haja uma implantação da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental I, a escola deve oferecer ao aluno um contato com uma língua estrangeira desde cedo, pois as crianças são o futuro de nossa nação. Uma criança é um mundo de possibilidades, basta ser explorada e estimulada.

Ao compararmos a situação em que o ensino da Língua Inglesa se encontra no Brasil com a de outros países, notamos que há uma necessidade urgente de se adotar medidas para melhorar esse ensino. Muitos países como os da Europa, África entre outros, adotam o ensino de Língua Inglesa desde cedo e a grande maioria de seus povos conseguem se comunicar nesse segundo idioma sem grandes problemas. No mundo em que vivemos é muito difícil se limitar apenas a língua nativa. Saber apenas sua língua mãe é se limitar, criar barreiras para si próprio.

AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA

O modo como as pessoas veem as crianças mudaram com o passar dos anos, antigamente uma criança era vista como um adulto em miniatura, tendo que trabalhar e ajudar seus pais em casa. Essa perspectiva acabou mudando muito, por questões sociais e econômicas, o movimento de cristianização da Igreja trouxe consigo a

ideia de que uma criança se desenvolvia diferentemente de um adulto e que, para ensiná-la deveriam adotar métodos diferentes de um adulto. Desta forma as crianças começam a se separar de adultos, suas necessidades foram repensadas, sendo vistas como seres em desenvolvimento.

É neste cenário que aparecem pesquisadores que estudaram sobre o desenvolvimento infantil, muitos deles tiveram um grande papel para o desenvolvimento intelectual de uma criança na aquisição de línguas, tanto a materna, quanto estrangeiras.

A realidade linguística de uma criança normal, mostra que uma criança é capaz de falar aos três anos de idade, entendendo o que lhe é dito, isto, pois a plasticidade cerebral é maior, assim pode adquirir um segundo idioma com uma fonética perfeita, sem sotaques de sua língua materna. (DE HOUVER, 1997)

Crianças assimilam uma Língua Estrangeira, especialmente o inglês, com maior naturalidade quanto antes forem expostas a ele. Com o passar do tempo seus conhecimentos se tornarão mais sólidos e maiores do que de um adolescente ou adulto, pois desde cedo já teve contato com seu segundo idioma.

O ensino da Língua Inglesa para crianças do primeiro ano do ensino fundamental só trará benefícios futuros para ela. Especialistas relatam que se uma criança aprender inglês cedo terá grandes vantagens, podendo se sobressair na pronúncia, aquisição de vocabulário e desinibição social. Crianças têm características biológicas a seu favor na aquisição de uma Língua Estrangeira.

É relevante salientar que quanto antes um indivíduo ficar exposto a uma língua estrangeira mais chances ele terá de comunicar-se melhor, seu trato vocálico ainda consegue se adaptar aos sons diferentes da língua estrangeira. Para Longo (1990) “Quanto mais cedo a criança estiver exposta a uma segunda língua melhor.”

Lev Vygotsky (1962) apresentou um estudo importantíssimo ao se tratar de crianças aprenderem línguas. Ele estabeleceu um fator relevante no processo de desenvolvimento intelectual de uma criança, para ele o meio social e as condições de vida de uma criança exerciam um papel importante em seu desenvolvimento.

Vygotsky enfatizou a capacidade de o ser humano interagir em ambientes nos diferentes contextos sociais e históricos e desta forma se desenvolverem. Sendo assim, os educandos aprendem através da interação com o outro. O processo de desenvolvimento intelectual está ligado à linguagem. De acordo com Vygotsky, o aprendizado é construído socialmente e a língua é a mediadora deste processo.

Uma linguagem representa uma cultura, a cultura é apresentada através de símbolos, um indivíduo possui símbolos do cotidiano e existem os símbolos científicos que a escola ensina. Desta forma a escola tem o dever de transformar estes símbolos científicos em conhecimentos e relacioná-los com os símbolos do cotidiano do aluno.

Para Vygotsky (1962) o conhecimento de uma criança possui natureza construtivista, pois aquilo que ele chama de “discurso interno” é o pensamento crítico referente a uma comunicação, ou seja, a tradução mental de uma palavra, já o “discurso externo” é a comunicação, e ambas estão entrelaçadas. Em seu estudo sobre aquisição da linguagem, Vygotsky mostra que quanto mais cedo for o contato com uma segunda língua, mais efetivos serão os resultados.

De acordo com Vygotsky (1998):

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história e individual e história social. (Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1998)

Ensinar outro idioma para uma criança é um processo inteiramente social no qual o professor é o mediador do processo, pois cria degraus para a aprendizagem e conhecimento.

Ensinar a Língua Inglesa para uma criança não é apenas uma necessidade, mas também um direito que não podemos privá-las de desfrutar dele. Assim estamos valorizando as competências e habilidades de uma criança em seu ensino.

Piaget (1971) reflete que o homem não é o mesmo aos seis ou aos vinte anos de idade, quanto maior for o indivíduo mais medos de se expor ao ridículo sofre, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente de crianças que são espontâneas, portanto, o adulto aprende e a criança adquire uma segunda língua. Piaget vê a língua como algo evolutivo e que é desenvolvido na infância de um indivíduo. A criança durante seu crescimento passa por várias fases de desenvolvimento e constrói o conhecimento, dentro dele está a linguagem.

Para Piaget, na fase operatório-concreto a criança usa a linguagem com um instrumento de seu pensamento, tornando-se comunicativa e capaz de aprender um segundo idioma. Neste contexto cabe a comunidade escolar, juntamente com os órgãos responsáveis fazer desse ensino uma obrigação do governo e um direito dos estudantes das séries/anos iniciais.

Halliday (1974) observa que uma criança pode aprender um segundo idioma estrangeiro se tiver exposta a ele. E ainda afirma que quanto antes isso ocorra melhor.

Uma vez admitido que a capacidade prática de uma língua pode ser separada, enquanto finalidade do ensino, de qualquer propósito cultural ou literário mais amplo, e que quanto mais jovem a criança mais facilmente adquire o domínio de idiomas estrangeiros, a inferência seguinte é evidente: a capacidade linguística não somente é um objetivo possível na escola primária, mas realmente é mais apropriada aí do que na escola secundária. É possível ir além disso. Observa-se comumente que o sucesso na aprendizagem de idiomas estrangeiros entre as crianças de escola primária, dentro de amplos limites, não se relaciona com a “inteligência” do indivíduo. Parece haver uma capacidade inteiramente separada de comportamento linguístico, que não se correlaciona estreitamente com o Q. (HALLIDAY, 1974, p. 297).

O saber uma língua estrangeira abre portas para qualquer indivíduo, além de ser o elo de comunicação entre os povos, faz com que uma cultura seja divulgada. Muitas oportunidades são maximizadas ao saber comunicar-se em outro idioma.

A real relevância de crianças aprenderem um segundo idioma, especialmente a Língua Inglesa desde o início de sua vida escolar, está vinculada a facilidade que elas possuem de assimilar e compreender a língua estrangeira, bem como no próprio processo de aprendizagem, que está ligado muito à afetividade. Crianças não se envergonham de aprender, para elas é um processo natural, então aprender um segundo idioma torna-se algo muito divertido. Se já na infância elas entram em contato com uma língua estrangeira, o idioma estudado será adquirido de uma forma natural, que poderá ser desenvolvido durante a adolescência e vida adulta.

Antigamente o ensino de inglês era voltado para a elite, dava-se valor ao status social, porém pode-se observar que esse comportamento mudou, as crianças atuais e de qualquer classe social são “nativas digitais”, e sabemos que muitos termos da informática derivam do inglês. O mundo está globalizado, muitos brinquedos que as crianças recebem possuem nomes em inglês, pronunciar esse nome e compreender seu significado, para crianças é muito simples, já para adultos, em especial aqueles que tiveram pouco acesso à Língua Inglesa causa estranhamento. Crianças estão abertas para o novo, compreendem sem questioná-lo.

SCHÜTZ (2003) defende que quanto antes uma criança estiver exposta a língua Inglesa mais fácil ela consegue adquirir este segundo idioma, seu ritmo de assimilação é mais acelerado, isso se dá devido a fatores biológicos e psicológicos.

Camila León, em seu artigo: A importância do domínio do Inglês como segunda língua na infância, exibe uma pesquisa feita em Londres explicando que crianças possuem maior facilidade para aprender inglês.

Segundo pesquisa da University College, de Londres, a melhor idade é entre os 5 e 10 anos. Ao avaliar os cérebros de 105 pessoas, os pesquisadores constataram que àquelas que cursaram inglês nessa fase da vida fizeram mais conexões cerebrais, registraram aumento da massa encefálica e, portanto, adquiriram

mais chances de serem fluentes na língua. Então, quanto mais cedo a criança tiver contato com outra língua, mais fácil será o aprendizado. (León, Camila. A importância do domínio do Inglês como segunda língua na infância. ON LINE Acessado em 06/01/15)

Portanto nota-se que cada vez mais é necessário estimular o contato com a Língua Inglesa precocemente é preciso colocar o aluno em situações que o façam interagir com a língua, pois como o estudo acima descrito mostra, crianças que estudaram a Língua Inglesa naquele período são mais fluentes na língua, o cérebro consegue fazer mais sinapses. Além do que as crianças valorizam muito algo que seja diferente de sua rotina escolar, estão mais receptivas ao novo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção com sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19)

É importante dar um ensino gradativo as crianças, respeitar seu processo de ensino-aprendizagem e aquisição de um segundo idioma. Desde cedo elas sabem como utilizar aparelhos digitais que estão em inglês e não questionam sobre esse uso, assim deve ocorrer o ensino do segundo idioma, uma forma natural, uma abordagem comunicativa do cotidiano da criança.

VANTAGENS DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA

A sociedade brasileira demonstra a cada ano mais a importância da língua inglesa, os brasileiros inseriram o inglês em suas vidas. Sabemos que se um indivíduo aprende uma língua estrangeira desde sua infância, seu rendimento futuro será melhor. Quando o aluno entra no sexto ano sofre um grande impacto em sua vida estudantil, pois é nessa fase que várias outras disciplinas escolares são inseridas, bem como o inglês na maioria das escolas. Se este aluno já tivesse contato com o idioma durante as séries iniciais, seria apenas uma continuação do processo de ensino, os benefícios seriam incalculáveis.

Podemos citar uma lista de resultados positivos à vida de uma criança se desde o seu primeiro ano de

escola entrasse em contato com o idioma de Língua Inglesa. Sua fala e articulação seriam melhores, bem como sua percepção auditiva, estaria estimulando o cérebro e ajudando a estruturar o pensamento. O ensino da Língua Inglesa já na infância contribui em muitos aspectos, não apenas os linguísticos, mas também na formação do aluno, há crescimento social, cultural e cognitivo.

Após a análise feita de vários estudiosos a respeito de crianças aprenderem uma segunda língua desde o início de sua vida escolar, especialmente do primeiro ano do ensino fundamental em diante, percebe-se que as vantagens são numerosas.

Crianças bilíngues têm sua memória e atenção melhor desenvolvidas do que crianças monolíngues. Além dos fatores biológicos e neurológicos de uma criança, podem-se listar também os fatores emocionais. Portanto aprender um segundo idioma quando criança não desenvolve somente a comunicação, mas muitas outras coisas.

Estudar um segundo idioma tem um papel relevante na formação do caráter, desenvolve a criatividade e ajuda na resolução de problemas. As vantagens são culturais, comunicativas e geram oportunidades e um melhor desenvolvimento intelectual infantil.

Os fatores afetivos durante a aprendizagem de um segundo idioma podem ser mais bem trabalhados na infância, muitos problemas decorrentes de falta de afetividade podem ser encontrados mais em adolescentes e adultos como a desmotivação, a ansiedade, o perfeccionismo e a autoconsciência. Fica mais uma vez bem claro que crianças, na maioria das vezes, são livres desses preconceitos e tem uma capacidade de assimilação maior que a dos adultos.

Assim é possível afirmar que se o inglês fosse inserido logo de início na vida estudantil, as crianças se beneficiariam enormemente, Motta em seu artigo *Reflexões sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância*, reflete que:

Ao iniciar a vida escolar, o aluno apresenta grande curiosidade em relação ao idioma estrangeiro. Por isso, acredita-se que a escola deve aproveitar essa disponibilidade e, decididamente, oferecer uma nova língua. Isto significa ganhar tempo, pois estará encurtando a distância para a aquisição, bem como diminuindo a dificuldade do aluno em aprender e a se comunicar num novo idioma. (MOTTA, Rose Maria Belim. *Reflexões sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância*. Disponível em: [file:///F:/Documentos/Downloads/656-2295-1-PB%20\(4\)](file:///F:/Documentos/Downloads/656-2295-1-PB%20(4)) Acessado: 20 de janeiro de 20015.)

Analisando todas as vantagens que as crianças teriam se fossem incentivadas a aprender inglês já no primeiro ano do ensino fundamental, percebe-se a urgência de haver mais incentivos por parte do Ministério da Educação junto ao governo para que todas as crianças tivessem acesso ao inglês na educação básica.

CONCLUSÃO

O artigo teve como tema central analisar a relevância de inserir a disciplina de Língua Inglesa como matéria obrigatória no currículo escolar do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e as consequências dessa inserção durante a vida estudantil, pois essa falta de implantação da disciplina no currículo acaba gerando uma série de problemas para a educação básica e faz com que alunos de escolas públicas não tenham os mesmos direitos e oportunidades que os alunos de escolas privadas têm.

Ao longo do trabalho de pesquisa bibliográfica, buscou-se embasar o presente estudo em teorias e pesquisas feitas por vários estudiosos da área, através de reflexões sobre aquisição da linguagem, questões históricas que inserem a Língua Inglesa na sociedade brasileira, análise do currículo escolar dos anos iniciais e benefícios de aprender uma segunda língua na infância, almejando como objetivo geral investigar a melhora de competências e habilidades que o ensino da Língua Estrangeira Inglês proporciona para crianças de séries iniciais se desenvolvido no início da vida escolar.

Ficou claro durante o trabalho que o mundo está evoluindo e se tornando cada vez mais globalizado, no qual a Língua Inglesa tem o papel primordial de ser a ferramenta utilizada por várias nações para se comunicarem umas com as outras e partilharem aspectos culturais. Assim quanto melhor um indivíduo souber se comunicar livremente em inglês, mais chances ele terá de se sobressair na sociedade atual, não somente levando em consideração o campo profissional, mas também inúmeros outros benefícios oriundos de saber falar uma língua estrangeira, nesse caso o inglês.

O fato de a Língua Inglesa ser tão importante está relacionado com a história do Brasil, que desde o período da colonização já se utilizava dessa língua para comercializar com outros países. Pela falta de indivíduos falantes desse segundo idioma foi criada a disciplina escolar de Língua Inglesa, que depois de várias idas e vindas no sistema educacional, ficou implantada no Ensino Fundamental II e Ensino Médio através dos PCN's.

Saber se comunicar em inglês há muito tempo deixou de ser uma questão de *status* social, o domínio de uma língua estrangeira requer tempo e dedicação, por isso crianças deveriam aprender a se comunicar nesse idioma desde cedo. O governo está em descaso com a educação quando não repensa o currículo escolar e implanta em Lei a obrigatoriedade da disciplina de Língua Inglesa estar inserida no plano curricular dos anos iniciais.

Com essa implantação a formação do professor de Letras/Inglês também seria repensada e adaptada a metodologias que são adequadas à infância, ou seja, hoje em dia, grande parte de professores de Língua Inglesa

estão graduados para lecionar do sexto ano em diante, não estudam uma metodologia para ensinar inglês para crianças. O ensino de uma língua para crianças tem suas particularidades, crianças aprendem diferentemente de adolescentes e adultos.

Quando uma criança aprende inglês, ela desenvolve seu lado cognitivo e isso beneficia o ensino de outras disciplinas. Outro fator com grande peso a ser levado em conta é que quanto antes um aluno aprende um determinado conteúdo, mais bagagem ele terá sobre esse assunto. Sendo assim, ao iniciar seu primeiro ano escolar, no Ensino Fundamental I, se o aluno já tiver contato com a Língua Inglesa, mais informações sobre ela conseguirá acumular ao longo de sua vida estudantil.

Se iniciar somente no sexto ano do Ensino Fundamental I, terá cinco anos a menos de aprendizagem, portanto sua bagagem intelectual sobre a Língua Inglesa será menor e apresentará menos avanços na língua.

Por esses motivos, buscou-se tecer um estudo que fundamentasse a importância de um indivíduo entrar em contato com a Língua Inglesa no primeiro ano de sua vida escolar. Os objetivos específicos foram alcançados durante o estudo, pois foi verificada a melhora da capacidade cognitiva de uma criança que tem contato com uma Língua Estrangeira já nas séries iniciais e também, observou-se que uma criança cria uma boa autoestima por estar aprendendo uma língua nova. Por final foi possível avaliar os resultados benéficos oferecidos que a antecipação do ensino de inglês pode trazer na vida escolar.

Portanto, o inglês deve entrar no currículo básico do Ensino Fundamental I – anos iniciais, para que um ensino de qualidade esteja ao alcance de todos, independentemente da condição social de cada indivíduo e para que dessa forma possa melhorar competências e habilidades que o ensino da Língua Inglesa proporciona para crianças de séries iniciais se desenvolvido no início da vida escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 1994. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

CARLOS, Antonio. **Breve história da Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.gostodeler.com.br/materia/18476/breve-historia-da-lingua-inglesa.html> Acessado em 23 jul. 2024.

DE HOUVER, A (1997). **A aquisição bilíngue da linguagem**. In: FLETCHER, P.; McWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=all> Acessado em 23 jul. 2024.

Halliday, M. A. K. & Strevens, A. M. P. 1974. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis, Vozes. 349p.

JUNIOR, 2011. **A importância da Língua Inglesa em séries iniciais**. Artigo disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-lingua-inglesa-nas-series-iniciais/62031/>. Acessado em 23 jul. 2024.

LIED, Justina Inês Faccini. **Reflections on teaching English and student's motivation**. Lajeado/RS, 2002.

LONGO, M. (1990). **Maturational constraints on language development**. *Studies in Second Language Acquisition*, 12.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **As Disciplinas de Língua Estrangeira Moderna no Currículo Escolar da Educação Básica na Atualidade: algumas reflexões**. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1685/868> Acessado em 23 jul. 2024.

MOTTA, Rose Maria Belim. **Reflexões sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras na Infância**. Disponível em: [file:///F:/Documentos/Downloads/656-2295-1-PB%20\(4\)](file:///F:/Documentos/Downloads/656-2295-1-PB%20(4)) Acessado: em 23 jul. 2024.

PIAGET, J. (1971) **The science of education and the psychology of the child**. Nova Iorque, Grossman Publishers, 1971.

SALLES, M. R., GIMENEZ, T. **Ensino de Inglês como língua franca: uma reflexão**. Revista BELT, Porto Alegre, v.1, nº 1, janeiro/julho, 2010.

SCHÜTZ, Richard. **O que é talento para Línguas? English Made in Brazil**. Disponível on-line in < <http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em em 23 jul. 2024.

SCHLATER, M; GARCEZ, P.M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. (org.). *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. 2009, v.1.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística Aplicada ao ensino de Línguas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.

VEIGA NETO, ALFREDO. De **Geometrias, Currículo e Diferenças** IN: Educação e Sociedade, Dossiê

Diferenças-2002. Disponível em: <http://curriculoescolaessenciadademocracia.blogspot.com.br> Acessado em 23 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. (1962) **Thought and language**. MIT Press. (1978) **Mind and society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press.

HISTÓRIAS QUE ENCANTAM, PROFESSORES QUE TRANSFORMAM: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Denis Dias de Toledo

RESUMO

Este trabalho visa abranger a formação do Professor de Educação Infantil em relação a narrativa de histórias como ferramenta potente no trabalho em sala referência, bem como a utilização de objetos como elementos teatrais no ato de contar histórias. O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa que circunda a contação de histórias e os elementos teatrais como possibilidades de utilização no cotidiano do educador, bem como proporcionar na formação deste a condução de suas vivências educacionais. As referências teóricas envolvem a contextualização da arte de contar histórias, os elementos teatrais em conjunto com a narrativa, além de referências curriculares que ratificam o tema e sua importância. O desenvolvimento prático se apresenta através de resultados de experimentos realizados em duas unidades escolares distintas..

Palavras-chave: Contação de histórias. Objetos teatrais. Formação de professores. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o impacto da incorporação de elementos teatrais, como jogos e técnicas de contação de histórias, na prática pedagógica de professores de educação infantil. A partir de uma experiência pessoal em um curso de pós-graduação e de observações em unidades educacionais da rede municipal de São Paulo, constatou-se que a formação inicial dos docentes, muitas vezes, não contempla de forma aprofundada o uso de recursos lúdicos e expressivos.

Diante dessa lacuna, este estudo buscou demonstrar como a utilização de jogos teatrais pode enriquecer significativamente as práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Através de uma revisão da literatura sobre o tema e da análise de dados coletados em campo, foi possível identificar que a formação continuada de professores, com foco no desenvolvimento de habilidades para a utilização de diferentes

linguagens artísticas, é fundamental para a promoção de uma educação infantil equitativa e de qualidade.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a incorporação de elementos teatrais nas atividades pedagógicas promove o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimula a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, além de fortalecer os vínculos afetivos entre as crianças e o professor. Nesse sentido, a formação continuada de professores, com foco no desenvolvimento de habilidades para a utilização de diferentes linguagens artísticas, é fundamental para a promoção de uma educação infantil de qualidade.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - Crianças de 0 a 3 anos

Realizado em um CEI - Centro de Educação Infantil localizado na zona norte de São Paulo (Santana), a unidade possui vinte e cinco anos de atuação, atende atualmente cerca de quatrocentos bebês e crianças.

O experimento se deu em uma turma do minigrupo I, onde as crianças se encontram com 2 e 3 anos de idade. A professora titular fez uso de um livro que as crianças já conheciam: “O grande rabanete” de Tatiana Belinky. Iniciou a contação de forma despretensiosa, onde as crianças ouviram a narração cada um em sua cadeira, sem nenhuma preocupação no que diz respeito a ambientalização. Abriu o livro e começou a ler, também sem nenhuma movimentação a fim de prender a atenção das crianças, nem mesmo realizando qualquer intervenção durante a narração. A mesma situação ocorreu em um outro momento em sala referência. Durante as contações as crianças não conseguiram esperar o final da história e dispersaram-se rapidamente.

Observei que ao contar história sem uma preocupação com o conteúdo ou mesmo um cuidado com o objetivo em narrá-la, o momento torna-se banal para as crianças, que não conseguem relacionar o mesmo como algo de importância e significação.

CEI - CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

A segunda unidade do experimento está localizada em um bairro periférico da zona norte (Jardim Fontalis). Esta unidade educacional atende 392 crianças da educação infantil (creche e estágio). São 8 salas com crianças entre três e cinco anos e os profissionais são formados em Pedagogia.

Os experimentos se deram com 2 turmas do infantil. Cada turma possui trinta crianças e duas educadoras. As professoras destas turmas fazem os planejamentos juntas, a partir do projeto anual da escola. Trabalham diversas temáticas, mas sempre relacionando ao tema principal. Costumam colocar em seu planejamento ao menos um livro que trabalhe a temática abordada na semana e têm a liberdade para decidir

como será trabalhado o livro. A escolha do livro geralmente é feita por sugestão de alguma professora que conhece o livro e compartilha o conteúdo deste no planejamento. Caso não haja nenhuma sugestão de leitura por parte delas, é feita a pesquisa de algum livro.

A partir da observação da prática em sala, o que se pode perceber é que embora possuam liberdade para trabalhar o livro, ou melhor, a história da forma como queiram, seguem um padrão em sua utilização. Antes de iniciar a leitura elas folhearam o livro, numa passagem muito rápida, em seguida pediram para as crianças sentarem e fazerem silêncio para começar a história. Não criaram ambientação, tampouco utilizaram elementos para ajudar na história.

Durante a leitura pode-se perceber a falta de atenção das crianças, que aos poucos iam se dispersando. As professoras, por vezes, chamaram a atenção das crianças para que eles prestassem atenção. Nesses momentos eles se voltavam à história, mas logo uns se dispersaram novamente.

Ao final da leitura foi estabelecido um diálogo para saber o que tinham entendido da história e assim, relacioná-la à temática que estava sendo abordada na semana. Alguns responderam, mas não houve uma grande interação por parte deles.

Na outra turma, observada a situação se deu de outro modo. Diferente das outras turmas, nesta a professora fez uma leitura mais tranquila do livro para si, buscando a compreensão da história. Logo após, organizou os as crianças e estabeleceu uma roda de conversa com eles, abordando a temática da semana e então partindo para a leitura.

Essa professora utilizou o livro, o recurso da voz e três dedoches (fantoques). Ela, conforme ia contando a história, fazia sons variados e modificava sua voz para interpretar os personagens. As pausas e expressões faciais também foram utilizadas por esta, o que fez com que as crianças prestassem mais atenção na contação. Esse recurso da voz foi criado como uma maneira de chamar a atenção, após perceber a distração de alguns. Ao finalizar a contação as crianças foram questionadas sobre a história e interagiram bem, comunicando aquilo que elas tinham entendido, seus agrados em relação ao que ouviram e fizeram relações com a temática da semana.

Dentre as três turmas observadas, esta foi a que mais prestou atenção na história e interagiu ao final. A professora teve uma boa percepção sobre a sala e utilizou recursos da voz para se conectar com as crianças, como alguns contadores dizem foi criada uma simbiose.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde os primórdios da humanidade, a narrativa tem sido uma ferramenta essencial para a comunicação e a construção da identidade cultural. Ao longo dos séculos, as formas de narrar evoluíram, mas a essência permaneceu a mesma: a necessidade de compartilhar experiências, conhecimentos e valores. Através das narrativas, somos capazes de compreender melhor a nós mesmos, o mundo ao nosso redor e as relações que estabelecemos com ele. Ao contar histórias, produzimos cultura e damos significado às nossas experiências.

A educação infantil coloca a criança no centro do processo educativo, oferecendo experiências significativas para o seu desenvolvimento integral. Essa etapa de aprendizagem, que atende crianças de 0 a 5 anos, tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e em São Paulo o Currículo da Cidade para a Educação Infantil, as quais concebem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”

A formação em Pedagogia, embora seja o ponto de partida para a atuação na educação infantil, não garante que o professor esteja plenamente preparado para enfrentar os complexos desafios dessa etapa escolar. As exigências da legislação e as demandas da prática pedagógica, que vão além do conhecimento teórico, exigem do profissional uma constante busca por atualização e aperfeiçoamento. A falta de uma formação específica em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, neurociências, linguagens e desenvolvimento infantil, dificulta a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Diante desse cenário, os professores buscam suprir essas lacunas por meio de cursos de formação continuada e experiências pessoais, evidenciando a importância de uma formação inicial mais sólida e alinhada com as necessidades da educação infantil.

Ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor aquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação de seu trabalho diário. Suas memórias, aconchegantes ou incômodas, são elementos que se apresentam em suas ações. (MARTINS, 2004, p.107-108)

A prática docente é influenciada por uma diversidade de saberes, conforme proposto por Tardif. Além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, os professores mobilizam saberes disciplinares, curriculares e, principalmente, os saberes experienciais, oriundos de sua trajetória profissional. Essa combinação única de saberes molda a identidade profissional do professor e se reflete em sua prática pedagógica. A contação de

histórias e o teatro, por exemplo, são ferramentas poderosas que podem ser utilizadas para promover o desenvolvimento integral das crianças, integrando os diferentes saberes do professor.

Como afirma, Nicolete:

Não existe experiência coletiva. Existem acontecimentos, fatos coletivos, como guerra, peste e morte, que, em determinado momento, podem atingir a sociedade como um todo. No entanto, a experiência de cada um desses acontecimentos só pode ser absorvida individualmente. O que não quer dizer que uma experiência não possa ser compartilhada, imaginada, comunicada e sensibilizada. Ao contrário, é de fundamental importância que toda experiência humana significativa possa ser comunicada, tendo em vista a criação de um repertório comum de experiências, material básico para o desenvolvimento de uma consciência coletiva. (NICOLETE, 2011. p. 601).

Os tradicionalistas da palavra chamados de *griots*, também um dos primeiros contadores de história da humanidade, são considerados sábios muito importantes e respeitados nos povos da África do Sul à Subsaariana, responsáveis por levar a cultura e a história de seu povo de geração a geração, por meio da oralidade, neste contexto as narrativas servem também como forma de integração dos povos. No antigo Império do Mali os *Griots* eram conhecidos como *Diéli*, os povos bambaras ou aqueles que falavam a língua *wolof*, chamavam os *griots* de *gewalos* e alguns árabes os chamavam de *dougas*.

Conhecendo os Diélis (*Griots*) vamos entender as diferenças entre o narrador e o contador de histórias. De maneira ampla, os narradores são aqueles que aprenderam por meio da tradição oral e de forma não sistematizada em seu meio cultural, por meio de histórias que foram transmitidas de geração a geração, por meio da oralidade. Já os contadores são aqueles pertencentes a um mundo mais modernizado, no qual buscam formações e estudos para aprenderem a contar história e nesse processo vão se aperfeiçoando para que este ato seja espontâneo e natural.

A narrativa é uma prática ancestral que acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos. As pinturas rupestres, as histórias dos griots africanos e as diversas formas de expressão oral ao redor do mundo demonstram a importância da narrativa para a construção da identidade cultural e a transmissão de conhecimento. A oralidade, marcada pela flexibilidade e pela dinâmica, permitia a adaptação das histórias às diferentes comunidades e contextos. Com o advento da escrita, a narrativa ganhou novas possibilidades, mas a oralidade continua a ser uma forma valiosa de comunicação e aprendizado.

A transição da oralidade para a escrita, embora tenha sido um marco fundamental na história da humanidade, gerou um tensionamento. A escrita, ao fixar as ideias e as narrativas, pode ser vista como uma cura para a memória, mas também como uma forma de rejeitar a oralidade, que é mais flexível e dinâmica.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p. 203).

A era digital, com sua vasta gama de ferramentas e plataformas, poderia ter levado ao esquecimento da arte milenar de contar histórias. No entanto, contadores e grupos de contação de histórias demonstram uma resiliência notável, adaptando-se aos novos tempos e buscando novos espaços para exercer sua arte. Em escolas, bibliotecas, centros culturais e até mesmo em espaços não formais, esses profissionais resgatam a tradição oral, promovem a diversidade cultural e incentivam a leitura, provando que a voz humana e a imaginação continuam sendo ferramentas poderosas de comunicação e aprendizado.

Bia Bedran afirma que:

A arte narrativa se manifesta tanto no contador tradicional, cujas histórias foram criadas e recriadas ao longo do tempo através da narração de sua experiência e de sua memória, quanto no contador contemporâneo que se instrumentaliza através da pesquisa, da leitura e a insere na prática pedagógica. O professor contador de histórias promove em seu cotidiano o fazer artístico das crianças, que passam a construir obras criativas a partir da repercussão que as imagens poéticas das narrativas promovem dentro delas. (BEDRAN, 2010, p. 119).

A contação de histórias é uma experiência transformadora que nutre a alma, fortalece o espírito e inspira a ação. Ao compartilhar narrativas, conectamos-nos com nossas emoções mais profundas, ampliamos nossa compreensão do mundo e encontramos a coragem para trilhar nossos próprios caminhos. A educação infantil, reconhecendo a importância da narrativa para o desenvolvimento integral da criança, oferece um ambiente propício para o contato com histórias, estimulando a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento da linguagem.

Sendo assim, o processo de formação é apenas uma base onde o professor vai buscar novas perspectivas em seu trabalho, a partir do domínio das técnicas que adquiriu. As formações dadas por Bedran, bem como em

outros espaços formativos são pautadas na oralidade e no corpo e neste aspecto surge o que podemos chamar aqui neste artigo de parceria entre a contação de histórias e a linguagem teatral que falaremos mais a frente.

As técnicas teatrais são mais uma ferramenta para potencializar a contação de histórias, o jogo teatral, integrado à contação de histórias, proporciona um aprendizado mais significativo e prazeroso. Ao vivenciar diferentes papéis e situações, as crianças exploram sua criatividade, desenvolvem a empatia e aprendem a lidar com diferentes perspectivas. Essa prática pedagógica contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e críticos.

De acordo com Spolin (2014):

os jogos teatrais experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos (SPOLIN, 2004,p.20).

Spolin nos lembra que o jogo teatral une professores e estudantes em uma experiência de aprendizado colaborativa e prazerosa. Ao aplicar os jogos teatrais na contação de histórias, o professor media um processo de descoberta, no qual as crianças exploram novas perspectivas e ampliam seus conhecimentos. A contação de histórias, por sua vez, é uma arte que envolve diversas linguagens e exige do contador a capacidade de transmitir emoções e despertar a imaginação. A espontaneidade do gesto, fundamental no jogo teatral, enriquece a narrativa e torna a experiência mais envolvente para as crianças.

Sobre tais elementos, Matos argumenta:

Os elementos visuais desempenham um papel importante na impressão do ouvinte. Além do corpo que fala, o cenário e tudo o mais que atrai os olhos corrobora para que o assistente-ouvinte mergulhe numa temporalidade outra, diversa desta da realidade concreta. (MATOS, 2005, p.68).

Embora as palavras sejam a base da narrativa, outros elementos visuais e sonoros enriquecem a experiência da contação de histórias. Ao criar um ambiente neutro e convidativo, sem distrações, o professor direciona a atenção das crianças para a história,

Caixas, baús, potes e outros objetos do cotidiano podem se transformar em elementos mágicos nas mãos de um contador de histórias. Ao introduzir um objeto na narrativa, o contador cria um mundo de possibilidades, despertando a curiosidade e a imaginação do público. A versatilidade desses objetos permite que o contador explore diferentes temas e crie histórias únicas e memoráveis.

Para dominar corpo, voz e os elementos da contação de histórias, o professor pode se beneficiar da linguagem teatral, explorando aquecimentos, jogos teatrais e objetos.

OBJETO DE ESTUDO

Como professor de educação infantil, senti a necessidade de aprimorar minhas habilidades na arte de contar histórias. Através de cursos como a Pós-Graduação em Teatro - Educação, desenvolvi técnicas como entonação, consciência corporal e sonorização com objetos, que me permitiram criar narrativas mais envolventes e enriquecedoras. Essa formação me proporcionou ferramentas para trabalhar com jogos teatrais e elementos cênicos, transformando a contação de histórias em uma experiência única para as crianças.

Ao longo da minha experiência como professo de educação infantil, tive a oportunidade de observar diferentes práticas de contação de histórias. Enquanto alguns colegas utilizam essa ferramenta de forma equivocada, perdendo a oportunidade de enriquecer a aprendizagem das crianças.

Ante ao exposto a partir dos experimentos propostos, observei de perto pelo menos três contações de histórias em unidades diferentes para constatar esta problemática e para assim contrapor com minhas vivências com as narrativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eu como professor/ contador de história pude buscar a formação nesta área de forma que trazer aqui algumas experiências, como a ambientação, cenário, instrumentos e diferentes objetos, como podemos ver na imagem abaixo:

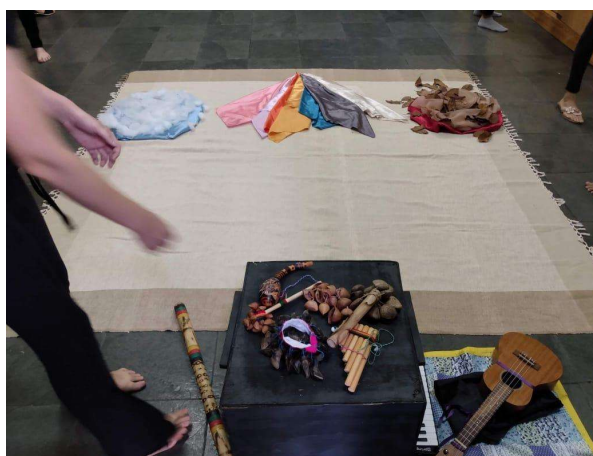


Figura 1: Elementos para a história “ A Menina e o Pássaro Encantado”.

A história narrada neste dia foi *A menina e o pássaro encantado* de Ruben Alves, os tecidos foram utilizados para representar o pássaro e suas diferentes viagens, alguns instrumentos foram utilizados para as músicas da história e outros foram usados para fazer sons de vento, passarinhos e água da cachoeira. Elementos estes que ajudaram a enriquecer a história. Como foram muitos elementos, o figurino dos contadores eram roupas neutras para dar ênfase nos objetos.

Utilizar estes elementos de forma que favoreçam as histórias só enriquece a narrativa, de maneira que as crianças e demais ouvintes passam a fazer parte da viagem como podemos ver a seguir:



Figura 2 e 3: Contação de história “O Coração do Baobá”.

Nestas imagens podemos ver a participação das crianças durante a contação de história “O coração do Baobá”. Na primeira imagem as crianças cantam e acompanham a abertura do Baobá e na segunda imagem estão dormindo junto com o Senhor Lebre, e durante a narrativa foram se apropriando dos personagens e da história. Ao final relataram que tinham o coração bonzinho igual ao de Baobá e que cuidavam da natureza, mas que tinham amiguinhos que não cuidavam, entre outros relatos. Contudo, o mais interessante são as perguntas: de onde vem a história? Você pode emprestar livro? Você conta outra? Quando você vai voltar? Essas reações mostram o quão valiosa é esta arte de contar histórias nas escolas e que o professor ao ter as noções básicas em seu repertório poderá desenvolver grandes projetos que vão auxiliar no desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa constatei que o desenvolvimento infantil está intrinsecamente ligado às experiências que as crianças vivenciam. A contação de histórias, quando utilizada de forma interativa e criativa, tem o poder de transformar a sala referência em um espaço mágico, onde a imaginação se expande e o aprendizado se torna prazeroso. Ao longo da formação no curso e fazendo essa pesquisa, compreendi a importância de aliar a contação de histórias aos elementos teatrais, criando um diálogo entre essas duas linguagens que enriquece significativamente o processo de ensino e aprendizagem e a leitura de mundo das crianças e auxilia na formação do gosto pela leitura. A formação continuada proporciona ferramentas necessárias para explorar as diversas possibilidades da contação de histórias, tornando-me um mediador mais eficaz entre o mundo adulto e infantil.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Antonio; DUARTE, J. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. Editora São Paulo, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gosturas e Bobiches**. 2º. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3 v.
- BEDRAN, Bia. **A arte de contar e cantar histórias: narrativas orais e processos criativos**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8. – ed: - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente**; tradução de Waldéa Barcellos. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FARIA, Alessandra Ancona. **Contar histórias com o jogo teatral**: São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. In: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, CORTEZ EDITORA/ AUTORES ASSOCIADOS, 51ª edição. 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LACOMBE, Ana Luísa (org.). **Teia de experiências – Reflexões sobre a formação de contadores de histórias**. Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas - São Paulo. 2013.

MARTINS, M. C. E se o Outro é o Professor? Reflexões acerca do Currículo e Histórias de Vida. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. (Org.). **Educação do Preconceito: Ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea Editora, 2004.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias**. Martins Fontes. São Paulo, 2005.

_____, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O Ofício do contador de histórias**. WMF Martins Fontes. São Paulo, 2009.

MEDEIROS, Fábio H. N., MORAES, Taiza M. R. **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**: São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

NICOLETE, Adélia (Org.). **Luís Alberto de Abreu: um teatro de pesquisa**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto. Emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione, 198.

SANTOS, Robson A. Ao Pé do Fogo... **Conversas sobre oralidades**. In: TIERNO, Giuliano (Org.). **A Arte de Contar Histórias: Abordagens poética, literária e performática** – São Paulo: Ícone Editora, 2010.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

- _____. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: O livro do professor.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **O Jogo Teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Perspectiva, 2014. - (Coleção Debates).
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIDENTE, K. B. A. **A formação do contador de histórias hoje: a parceria teatral e outros caminhos.** 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes, Campinas, 2015.