

Revista UniAraguaia

NÚMERO: 17

VOLUME: 1

ANO: 2022

ISSN: 2676-0436



REVISTA UNIARAGUAIA

v. 17 n. 1 jan./abr. 2022

REVISTA UNIARAGUAIA

DIRETOR GERAL

Me. Arnaldo Cardoso Freire

EDITORA CHEFE

Ma. Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco

EDITORA ACADÊMICA

Dr^a. Nelia Rodrigues Del Bianco

Dr^a Elaine Nicolodi

CONSELHO EDITORIAL

Me. Arnaldo Cardoso Freire

Dr. Milton Silva Junior

Me. Hamilcar Pereira e Costa

COMISSÃO EXECUTIVA

Dr. Fernando Ernesto Ucker

Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Junior

Dr^a. Divina Aparecida Vilhalva

Dr^a. Rosane de Paula Castro

Dr. Paulo Henrique Asfora

CONSELHO CONSULTIVO INTERNO

Dr^a. Tatiana Carilly Oliveira Andrade

Dr Fernando Ernesto Ucker

Dr^a. Karin Ferretto Santos Collier

Dr. Euler Alves Cardoso

Dr. José Firmino de Oliveira Neto

Dra. Aline Helena da Silva Cruz

Dr^a Elaine Nicolodi, Brasil

Dr^a Sandra Maria de Oliveira

Dr^a Mayara Wesley Da Silva

Dr. André Luiz Silveira

Dr. Célio Antônio de Paula Júnior

Dr^a Ana Carolina Marques

Me. Tarek Chaher Kalaoun

Ma. Soraya Pedroso Coqueiro

Ma. Ana Paula de Aguiar Fuzo

Ma. Isabelle Rocha Arão

Me. Leandro Vasconcelos Baptista

Me. Dannilo Carvalho Borges

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr ^a Sandra Maria de Oliveira	UniAraguaia	Goiânia - GO
Dr. José Firmino de Oliveira Neto	UniAraguaia	Goiânia - GO
Dr. André Luiz Silveira	UniAraguaia	Goiânia - GO
Dr ^a . Tatiana Carilly Oliveira Andrade	UniAraguaia	Goiânia - GO
Dr. André Luiz Silveira	UniAraguaia	Goiânia - GO
Ma. Mayline Regina Silva	UniAraguaia	Goiânia - GO
Me. Leandro Vasconcelos Baptista	UniAraguaia	Goiânia - GO
Ma. Ana Paula de Aguiar Fuzo	UniAraguaia	Goiânia - GO

REVISTA UNIARAGUAIA

17

nº 1

Jan/Abr

2022

REVISTA UNIARAGUAIA é uma publicação eletrônica quadrimestral da UniAraguaia. Seu objetivo consiste em publicar, mediante avaliação por pares do Conselho editorial ou pareceristas ad hoc, artigos, pontos de vista, resumos, resenhas, ensaios relevantes e resultantes de estudos teóricos e pesquisas nas áreas de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Design de Moda, Direito, Educação Física, Engenharia Agrônômica, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Fisioterapia, Gastronomia, Gestão Comercial, Jornalismo, Nutrição, Pedagogia, Publicidade e Propaganda e Segurança no Trabalho, abrangendo temáticas ou linhas de pesquisa multidisciplinares com enfoque direcionado ao aperfeiçoamento da educação, geração de solução para problemas da sociedade, desenvolvimento do senso crítico profissional como fonte de recursos para a construção do conhecimento.

Circulação: a partir de dezembro de 2011

Publicação Eletrônica Gratuita

Projeto gráfico da capa: Bruno Adan Vieira Haringl / Carlos Roberto Maurílio

Acesso em:

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA>

Editada em Abril de 2022. Última edição em Dezembro de 2021. Publicada em Maio de 2022.

Esta obra está licenciada com uma Licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

A REVISTA UNIARAGUAIA tem seus artigos catalogados e indexados em:

Internacional:

Bielefeld Academic Search Engine (BASE)
Biola University Library
Boston University (USA)
Brandeis University (USA)
CiteFactor
CORE - The world's largest collection of open access research papers
EZB Electronic Journals Library
IE Library
Indiana Library WorldCat
Indiana University East (campuslibrary (USA))
ISSUU
IUPUI Libraries
Journals4Free
Latindex - México [Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal.
MIAR (Universitat de Barcelona)
MIT Libraries
Northeastern University (USA)
PKP Index (Public Knowledge Project)
REDIB
Roderic Bowen Library and Archives (United Kingdom) -
Scinapse- Academic Search Engine
Semantic Scholar
SHERPA/RoMEO
The Mount Library
The Mount Library
Tilburg University (The Netherlands)
Tufts University (USA)
University Of Arizona (USA)
University of Connecticut (USA)
University of Skövde Library
Williams College (USA)
WZB Berlin Social Science Center
ZDB Zeitschriften Datenbank

Nacional:

Portal de Periódicos CAPES
DIADORIM [(Diretório de Acesso Aberto de Revistas Científicas Brasileiras
ibict oasisbr
R2B - Rede de Revistas Brasileiras
Rede CARINIANA
Sumários.org
LIVRE Revistas de livre acesso
Google Acadêmico

Ficha Catalográfica

REVISTA UNIARAGUAIA, v. 17 nº 1 (2022) - Goiânia: Editora Centro Universitário Araguaia.

v. 17, nº 1 (Jant./Abr., 2022).

Quadrimestral.

ISSN (online): 2676-0436

1. Centro Universitário Araguaia – Periódicos.

Centro Universitário UniAraguaia

Av. T-10, 1047

Bairro Bueno

CEP: 74223-060 Goiânia – GO

Telefone: +55 (62) 3923-5400

<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA>

REVISTA UNIARAGUAIA

Volume 17 Número 1

Jan./Abr.2022

SUMÁRIO
*Table of Contents***ARTIGOS**
Articles

- ESCOLAS CRIATIVAS: (RE)SIGNIFICANDO A PRÁXIS EDUCATIVA**
Creative schools: (re)meaning educational praxis
E. B. da S. Moreno, J. F. de Oliveira Neto.....1-15
- O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL COMO RECONHECIMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL PELO ESTADO BRASILEIRO**
The statute of racial equality as recognition of structural racism by the brazilian state
V. C. dos Santos, A.C. F. Taveira.....16-27
- A PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS SOBRE OS CONCEITOS E MÉTODOS DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
The perception of educators about the concepts and methods of the body scheme in early childhood education
B. P. C. de Famoso, M. C. da Silva, A. D. Rocha Júnior, C. A. de Paula Júnior, L. R. Bento e Silva.....28-38
- UMA ÓTICA DIFERENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR EM FILOSOFIA SOB A VISÃO DOS LICENCIANDOS**
A different perspective: the curricular internship in philosophy under the view of the undergraduates
M.Furtado, E. R. Guindani.....39-50
- A RECEPÇÃO CRÍTICA E A PERSPECTIVA CULTUROLÓGICA: PROPOSTA PARA ANÁLISE DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS**
Critical reception and cultural perspective: proposal for analysis of audiovisual products
J. Junqueira.....51-62
- RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TEMPOESPAÇO DAS BRINCADEIRAS**
Gender relations in early childhood education: the timespace of play
L. M. C. Silva, J. F. de Oliveira-Neto.....63-72
- VERIFICAÇÃO DA INFLUÊNCIA ENTRE USO DA TERRA, DESMATAMENTO E VAZÃO NO ABASTECIMENTO HÍDRICO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA-GO**
Verification of the influence between land use, deforestation and flow on the public water supply of the municipality of Goiânia-GO
C. dos S. Rodrigues, E. S. da Cruz, R. T. S. Almeida.....73-87

**A UTILIZAÇÃO DO CONTEÚDO “HORTAS ESCOLARES” COMO
ESTRATÉGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*The use of “school gardens” content as a strategy of teaching environmental education in
youth and adult education: an experience report*

M. C. da Silva, B. P. C. de Famoso, C. A. de Paula Júnior, L. R. Bento e Silva.....88-99

RESUMO

Abstract

**CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A
PARTIR DA LITERATURA**

Learning assessment characteristics: reflections from literature

L. A. Moura, O. de F. Borba.....100-104

ESCOLAS CRIATIVAS: (RE)SIGNIFICANDO A PRÁXIS EDUCATIVA

Elciene Borges da Silva Moreno¹
José Firmino de Oliveira Neto²

RESUMO

A escola constitui-se enquanto uma instituição social com a função de auxiliar a criança no processo de integração à sociedade por meio do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o conhecimento historicamente acumulado pelo homem, com vista à transformação social. Assim, dialogamos neste texto sobre a urgência de uma educação que considere o sujeito social na sua inteireza, emoção e cognição juntas, com vista a uma formação compromissada com a transformação humana. Dado o exposto, este trabalho questiona: Em que concepção de educação a práxis educativa das instituições escolares tem se ancorado? E ainda, há espaço para uma escola criativa? Assim, objetivamos (re)pensar a prática pedagógica materializada nas instituições escolares brasileiras, com vista, a vislumbrar a natureza de uma Escola Criativa. Portanto, desenvolvemos um trabalho de natureza qualitativa, mediante um estudo bibliográfico. No transcorrer da investigação que realizamos, conseguimos perceber que muitas instituições escolares ainda não conseguiram romper totalmente com uma educação tradicional, sendo que para essas cumprir horários e regras vale mais que criar, inventar, pintar, dançar, investigar e se fazer protagonista da construção do seu conhecimento. Porém, concluímos defendendo o tempo-espaço das escolas criativas, afinal há lugar para elas, ou mesmo precisamos de instituições fundadas nessa concepção para a materialização da transformação social. Nesse viés, apresentamos a Rede Internacional Escola Criativa - RIEC como força motriz para apoiar a escola que anseia pela ruptura com uma educação tradicional.

Palavras-chave: práxis educativa; escola criativa; interdisciplinaridade.

CREATIVE SCHOOLS: (RE)MEANING EDUCATIONAL PRAXIS

ABSTRACT

The school is constituted as a social institution with the function of assisting the child in the process of integration into society through the teaching-learning process, enabling the knowledge historically accumulated by man, with a view to social transformation. Thus, in this text, we discuss the urgency of an education that considers the social subject in its entirety, emotion and cognition together, with a view to an education committed to human transformation. Given the above, this work asks: In which conception of education has the educational praxis of school institutions been anchored? And yet, is there room for a creative school? Thus, we aim to (re)think the pedagogical practice materialized in Brazilian school institutions, with a view to envisioning the nature of a Creative School. Therefore, we developed a work of a qualitative nature, through a bibliographical study. In the course of the investigation we carried out, we were able to realize that many school institutions have not yet managed to completely break with traditional education, and for them to comply with schedules and rules is worth more than creating, inventing, painting, dancing, investigating and becoming protagonists in the construction of the your knowledge. However, we conclude defending the time-space of creative schools, after all there is a place for them, or even we need institutions based on this conception for the materialization of social transformation. In this perspective, we present the International Creative School Network - RIEC as a driving force to support schools that are eager to break with traditional education.

Keywords: educational praxis; creative school; interdisciplinarity.

Recebido em 12 de dezembro de 2021. Aprovado em 07 de janeiro de 2022.

¹ Centro Universitário Araguaia. E-mail: elciene.borges@estudante.uniaraaguaia.edu.br

² Centro Universitário Araguaia. Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: jose.neto@uniaraaguaia.edu.br

INTRODUÇÃO

A escola constitui-se enquanto uma instituição social com a função de auxiliar a criança no processo de integração à sociedade por meio do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o conhecimento historicamente acumulado pelo homem, com vista à transformação social. Esse seria o compromisso de todas as escolas, mas nem todas conseguem alcançar resultados significativos, o que está imbricado a lógica de (re) estruturação desses espaços formativos.

No âmbito da didática teórica podemos referendar, mesmo que de forma simplista, que caminhamos de uma escola estritamente tradicionalista (liberais) a libertadoras (progressistas), “a educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada” (LIBÂNEO, 1983, p. 10). Em uma escola tradicional a educação é ofertada como produto (DAYRELL, 1996), sendo o aluno o consumidor, nesse viés oferece algo a alguém que precisa desse conteúdo para ser aceito socialmente.

Assim, a escola tradicional tinha (ou tem)³ como objetivo a formação científica e cultural do aluno. Os problemas sociais são da sociedade e não da escola, visto que a prática escolar enfatizava o ensino baseado no aspecto cultural, em que o aluno deveria alcançar o seu aprendizado pelos seus próprios esforços, camuflando assim as desigualdades de condições e de oportunidades. A ideia era que a escola teria que preparar o aluno para exercer seu papel social de acordo com os valores e as normas vigentes (LIBÂNEO, 1983).

Dialogamos neste texto sobre a urgência de uma educação que considere o sujeito social na sua inteireza, emoção e cognição juntas, com vista a uma formação compromissada com a transformação humana, nesse sentido que rompa com a escola tradicional. No que tange a essa questão, Suanno (2016, p. 82) pondera que

[...] precisamos de uma escola que não perpetue o modelo tradicional de ensino que está estampado ainda hoje, que motive os professores a ministrar as suas aulas com autonomia e criatividade, que inspire seus alunos a serem pessoas melhores, a se superarem e que motive a estudarem com desejo de aprender um conteúdo sobre e para a vida, que trabalhe para além das disciplinas e perceba o ser humano com todas as áreas da esfera educacional, social, ecológica e planetária [...]

Dado o exposto, este trabalho questiona: Em que concepção de educação a práxis educativa das instituições escolares tem se ancorado? E ainda, há espaço para uma escola criativa? Assim, objetivamos (re)pensar a prática pedagógica materializada nas instituições escolares brasileiras, com vista, a vislumbrar a natureza de uma escola criativa.

Para tal, desenvolvemos um trabalho de natureza qualitativa, mediante estudo bibliográfico. Para Severino (2007)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. (...) o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p.122)

³Quando colocado entre parênteses à palavra tem, do verbo ter, está se referindo a escola tradicional, onde a intenção é refletir se ainda hoje as escolas tem intrínseco essa característica em suas ações pedagógicas.

Assim, empregamos referências bibliográficas sobre o tema proposto, com o intuito de discorrer sobre estudos/pesquisas desenvolvidos por diferentes autores em uma tentativa de buscar conhecer sobre o que é uma escola criativa e como essa pode ser algo que contemple a busca e o anseio por uma educação integral e transformadora do ser.

Escola Criativa

A palavra criativa significa criar, produzir ou inventar coisas novas, dessa forma ser criativo é *think outside the box* (expressão em inglês que significa "pensar fora da caixa"). A capacidade de criar é algo inerente ao ser humano (ALENCAR, 2001, p.34), é possível que a criatividade não seja desenvolvida, mas ainda assim permeia a essência do ser humano através das cores, formatos, sons e movimento do mundo que o circunda.

Com as transformações sociais e educacionais no Brasil percebe-se que por muito tempo a educação foi pautada na “reprodução de conhecimento e na memorização de uma multidão de dados, princípios, conceitos e informações” (ALENCAR, 2001, p.38). Assim, o aluno que está inserido em uma educação tão estanque é polido do seu desenvolvimento completo dentre ele de sua capacidade de criar.

A capacidade de criar é o que faz com que o ser humano se configure como racional. Leontiev (1978) aponta que

De longa data, é o homem considerado como um ser à parte, qualitativamente diferente dos animais. A acumulação de conhecimentos biológicos concretos permitiu a Darwin elaborar a sua célebre teoria da evolução, segundo a qual o homem é o produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal.

E é esse acúmulo de conhecimento socio histórico produzido até os dias de hoje que permite que o homem se configure sujeito ativo da história do seu próprio desenvolvimento.

Suanno (2016), apresenta que precisamos de uma escola criativa para que o modelo de escola tradicional não continue a existir. A escola criativa permite que todos os envolvidos se constituam autônomos em seu processo de aprendizagens e construção do conhecimento, pois ultrapassa o sistema de ensino fragmentado, pautado em conteúdos e disciplinas, ao margear um ensino que se configure em uma educação através das relações humanas existentes no ambiente da escola.

A escola não trabalha somente o legado histórico e científico da humanidade. A partir do momento em que são pessoas envolvidas em relações interpessoais que acontecem entremeio ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem (há emoção). Seja com o que, ou com quem, estejamos nos relacionando, o estamos fazendo carregados de emoção. E com a emoção, as virtudes, os valores, os sentimentos e sentidos subjetivos das memórias carregadas de lembranças de acontecimentos positivos ou negativos vividos no passado que nunca se resolve sozinho. (SUANNO, 2016, p. 86).

A escola criativa visa não só o desenvolvimento do aluno que nela está inserido, mas perpassa por uma visão completa do mundo a sua volta, pois todos trabalham juntos a favor de algo maior, o que perpassa a (re)construção do projeto político pedagógico (PPP), a administração escolar, a coordenação, a organização e a produção e execução do que acontece na instituição. Desta maneira, todos são fundamentais para que a escola seja realmente pautada em uma visão criativa que acredita que o meio ao seu redor pode ser transformado a partir da ação coletiva que é produzida na mesma e alcance sua comunidade local.

Uma escola criativa, por assim dizer, é aquela onde as pessoas que nela trabalham conseguem ir além dos seus limites e do que se propõem, quando se aliam às potencialidades dos colegas que juntos trabalham e elaboram projetos, ações, intervenções pedagógicas para além do que fariam sozinhos e quem sai ganhando com isso? Os alunos? Não só, mas toda a comunidade escolar e do entorno social que nela frequentam e dela participam. (SUANNO, 2016, p. 83).

A escola é lugar de aprendizado! Aprender não significa sempre acertar, mas implica em erros e acertos. Quando o aluno é estimulado a não desistir por que falhou aprende a ser resiliente, a acreditar no seu potencial e que pode continuar que é possível alcançar o almejado, isso aponta para a superação das adversidades vindouras da vida. Nesse sentido, indagamos: porque o ensino educacional não pode se configura desta forma? Hoje o aluno não conseguiu se apropriar de algo ou produzir ou interpretar, mas terá uma nova oportunidade no seu processo educativo, cada dia é uma nova descoberta, um novo aprendizado, um novo momento de aprender e criar.

Talvez você possa pensar, mas todas as escolas não agem dessa maneira? E a resposta é que não. Suanno (2016), aponta que por motivos variados as escolas ainda hoje no século XXI desenvolvem suas ações pautadas em um ensino voltado para o método, o conteúdo, a nota, o comportamento, as regras e tudo que socialmente foi construído como ideário de escola. Pensar uma escola criativa não é uma utopia, mas é algo real e que já está acontecendo no mundo e em especial no Brasil.

O termo Escola Criativa é um conceito criado pelo professor Saturnino de la Torre, doutor em filosofia e letras pela Universidade de Barcelona. O conceito tem como proposta nuclear identificar e reconhecer escolas que estão a frente em suas práticas educativas que visam o desenvolvimento humano como cidadão consciente de sua atuação no mundo.

Nesse viés, constitui-se a Rede Internacional das Escolas Criativas (RIEC), a qual nasceu em março 2012 oriunda de uma caminhada de pesquisas e discussões acerca da temática. A esse respeito, Torre (2015, p. 17) aponta que:

Esta proposta tem seus antecedentes em uma linha de trabalho e pesquisa em torno da Rede de Ecologia de Saberes, Rede de Formação Universitária Transdisciplinar (REDFUT) e a Rede de Escolas Criativas iniciada em Barcelona no ano de 2007 e com experiências pioneiras na cidade de Orleans (Brasil)".

E foi no IV fórum de Inovação e Criatividade em Barcelona, em junho de 2012, que a RIEC encontrou mais um espaço no Brasil para ampliar seus estudos e pesquisas, já que em Goiânia encontrava-se a professora Marilza Suanno, da Universidade Federal de Goiás que realizava uma pesquisa de tese de doutorado com a perspectiva de escola criativa.

A RIEC se pauta no tripé: escola, comunidade e poder público e a Universidade como campo de pesquisa. Sendo assim, a RIEC busca escolas que já atuem em sua comunidade com projetos transdisciplinares e ecoformadores, que geram uma educação transformadora, consciente e coletiva. Quando a RIEC reconhece uma instituição como escola criativa, dá voz e possibilita que essa seja vista como referência por outras escolas e para o poder público que cada vez mais percebe que esse modelo contempla uma formação que impacta o mundo.

A RIEC acredita que por meio das pesquisas e da formação continuada pode se desenvolver instrumentos padronizados que auxiliem os processos de transformações nas escolas, usando como instrumento de pesquisa o Valorizar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais – VADECRIE⁴.

Conforme a Ata da Constituição da RIEC (Espanha, 2012) apresentada por Torre (2015, p. 19), a rede compreende por escola criativa

[...] aquelas instituições educativas que vão além do ponto de partida (transcendem), que dão mais do que têm e vão além do que se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus alunos e professores (valorizam), que crescem por dentro e por fora buscando por tudo, a qualidade e a melhora (transformam). Em outras palavras, esses centros que desenvolvem os potenciais criativos dos estudantes, os valores humanos, os sociais, os de convivência, os de liberdade e criatividade, as habilidades para a vida, a iniciativa e empreendedorismo, dando importância ao desenvolvimento humano e ambiental sustentável e tentando sempre compatibilizar conhecimento com reconhecimento. Compartilham um olhar transdisciplinar e ecoformador. Resumindo, instituições vivas que transcendem recriam valorizam e transformam! Estes são os quatro pontos cardiais que orientam as instituições criativas).

Assim, toda a discussão e reflexão de uma escola criativa deve alinhar-se a uma educação transformadora e transdisciplinar, quer seja que oportunize a todos um pensamento complexo e ecoformador. O pensamento complexo é oriundo de Edgar Morin que diz que não há separação ou indiferença, “pois tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2016 p. 398 apud MORAES, 1996). Sendo que o pensamento complexo não faz separação de ciência, conteúdo didático e práticas diárias, ambas devem se completar, pois a visão de mundo e do todo não deve se configurar de forma fragmentada.

Nessa conjuntura, de acordo com ZWIEREWICZ *et al.* (2016, p. 400 apud Silva, 2008) a “ecoformação: pode ser compreendida” (...) “com a formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem”. Uma escola ecoformadora aproxima os alunos e a comunidade ao meio ambiente, por meio de metodologias ativas e transdisciplinares.

⁴ O VADECRIE é um instrumento de avaliação criado pelo professor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona (2012), é campo de tese de doutorado do professor João Henrique Suanno (2013). Este instrumento de pesquisa é usado no processo de análise e identificação de escolas criativas, são parâmetros no VADECRIE (TORRE, 2012b) dez categorias: a) liderança estimuladora e criativa; b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor; e) espírito empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora; j) valores humanos, sociais e ambientais. Cada uma das categorias é subdividida em 10 indicadores.

A Práxis Interdisciplinar e Transdisciplinar no Contexto das Escolas Criativas

A Escola Criativa tem em sua essência uma práxis pedagógica transdisciplinar. A ciência tem se (re)significado ao longo dos anos, há uma profusão sem igual de novos e oportunos conhecimentos que tem modificado a forma como interagimos (espécie humana) com o meio, assim cabe as instituições escolares religar saberes, em vista da construção de um sujeito social que consiga, em transformação, apreender o mundo na sua inteireza, quer seja materializar um pensar problematizador e complexo.

Nessa via, é preciso ponderar uma educação emancipadora e libertadora, o que implica em que escola seja mais que um espaço de transmissão de informações. Oportunizando desenvolver discussões e ações que possibilitem a conscientização das pessoas que compõe este espaço e que façam dele um ambiente propício a ação de ensino-aprendizagem. A escola deve ter como planejamento principal, estratégias para alcançar e envolver as famílias e a comunidade local, para que o processo educacional se torne significativo a todos que participam.

Assim, a escola, gestores e professores precisam se organizar e planejar as relações disciplinares que transponham os conteúdos a serem ensinados, objetivando superar os saberes fragmentados e compartimentados entre disciplinas que tem há anos definido as instituições escolares e, sobretudo, imprimido as mesmas uma natureza comum, quer seja, de manutenção da ordem estabelecida, resultando de um sujeito a-histórico e a-crítico (ZWIEREWICZ *et al.*, 2016).

O positivismo, corrente filosófica que se iniciou em meados do século XVIII na França, a partir de pensadores como Auguste Comte, influenciou toda uma sociedade e conseqüentemente uma prática educativa na visão tradicional, “a educação positivista resume-se no ensino enciclopédico, útil e verdadeiro, sem teologismo nem metafísica” (JUNIOR, 2005, p. 123).

Assim, caminhamos para abordagens curriculares conhecidas como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Uma abordagem multidisciplinar propõe trabalhar os conteúdos de forma isolada, matemática, português, ciências da natureza, física e outras, são todas trabalhadas com a criança, porém cada uma tem uma intenção sem necessariamente caminharem juntas, pode ocorrer de uma disciplina contribuir com a outra no desenvolvimento do conhecimento, mas ainda assim cada uma possui um espaço (caixinha). Por algum tempo a multidisciplinaridade atendeu as necessidades educacionais, pois a partir das reflexões e discussões no campo educacional foi possível um rompimento com um ensino centralizado nas disciplinas trabalhadas de forma isoladas.

A pluridisciplinaridade também trabalha várias disciplinas com a criança e as disciplinas se relacionam, mas não se completam e ainda são separadas. Já interdisciplinaridade trabalha as disciplinas de uma forma no qual elas podem dialogar entre si e se complementarem produzindo assim conceitos novos, podendo incluir diferentes áreas do conhecimento em um trabalho de cooperação e reformulação do saber.

A interdisciplinaridade acontece a partir do momento em que as disciplinas conversam entre si, porém uma é submetida a outra por um tempo determinado, exemplo disso um projeto na escola. Neste processo é possível que se desenvolva a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 1994. p.64).

A transdisciplinaridade não trabalha as disciplinas, ela vai além, ela ultrapassa, transcende as paredes da sala de aula e engloba de forma harmônica o ser humano na sua totalidade. O ensino é trabalhado de uma forma transversal. A transdisciplinaridade na prática ainda é algo novo, pouco se vê desta metodologia nas escolas.

A transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural e planetária, e cósmica. Uma consequência imediata da essencialidade é que a inserção só pode se dar através de um relacionamento de respeito, solidariedade e cooperação com o outro, consequentemente com a sociedade, com a natureza e com o planeta, todos e tudo integrados na realidade cósmica. (AMBROSIO, 2011 p. 10).

A Escola Criativa pode e deve ser o espaço de ressignificação do saber ensinar e saber aprender, espaço esse que possibilita um ensino além dos conteúdos e disciplinas, mas que alcance o ser humano no seu todo, possibilitando assim uma educação que atenda às necessidades do educando e da sociedade. Vejamos uma escola que é reconhecida pela RIEC como instituição que faz um trabalho consciente e coletivo com projetos e práticas educacionais criativas e inovadoras.

A Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) é uma comunidade de Ciência com consciência, comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação. Sua intencionalidade é pesquisar instituições educativas e, assim, contribuir para a identificação, reconhecimento, difusão, potencialização e o intercâmbio de projetos e processos de ensino aprendizagem que sejam criativos e inovadores. (SUANNO, 2015, p. 585).

A Escola Básica Municipal (EBM) Visconde de Taunay em Blumenau-SC faz parte do programa de extensão Rede de Escolas Criativas da Universidade Regional de Blumenau-FURB (RIEC FURB), as pesquisas de práticas pedagógicas são coordenadas pela prof. Dra. Vera Lucia Souza e Silva (SUANNO, 2015). Como também possui o reconhecimento de escola criativa da RIEC desde 2013.

A escola Visconde de Taunay criou em 2011 o projeto “escola sustentável” com o objetivo de ensinar e adotar práticas de sustentabilidade na escola, nos alunos e suas famílias, na comunidade local e no planeta. De início para aproximar a escola da comunidade foi organizado um Café com ideias:

Tornar a escola sustentável implica no envolvimento de toda a comunidade escolar. Pensando nisso, em 2011, foi organizado um Café com Ideias para estabelecer parcerias importantes na realização deste projeto entre escola e comunidade. Foram criados, então, dois comitês: o consultivo (formado por técnicos ambientais, arquiteto, artista plástico e engenheiro agrônomo) e o executivo (formado por membros da comunidade). (SUANNO et.al., 2015, p.590).

Um projeto transdisciplinar e ecoformador, que compreende a educação além do campo das disciplinas e dos conteúdos, mas que os aproxima e os ressignifica, pois todos os envolvidos (escola, professores, alunos, família, membros da comunidade, órgãos públicos, instituições privadas e colaboradores) fazem parte de algo em comum em prol de um bem

maior. Dessa maneira, todos participam de forma ativa, dividem experiências, constroem conhecimento, “aumentam a noção de pertencimento à escola, pois a tomada de decisões, de forma coletiva, promove responsabilidade compartilhada que favorece o desenvolvimento(...)” (SUANNO *et al.*, 2015, p. 591) que os possibilita se tornarem cidadãos críticos de suas escolhas e ações consigo e com o mundo.

Outra escola que possui a certificação de escola criativa é a Escola Casa Verde, seu certificado veio em 2019, localizada em Aparecida de Goiânia, Goiás. Esse movimento,

se deu porque a escola destoa de uma perspectiva tradicional de ensino que rompe com a fragmentação, descontextualização e linearidade do pensamento. Trata-se de uma escola que prima por uma educação em que as crianças e a comunidade possam exercer uma cidadania plena, com espírito investigador e crítico, capazes de resolver situações que surgirem na vida cotidiana. (NASCIMENTO, 2021, p. 68).

A Escola Casa Verde possibilita que a criança seja criativa, investigadora, autônoma, crítica e assim protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. A Escola foi campo de pesquisa para a professora e pesquisadora Lindalva Pessoni Santos, no qual a mesma relata que;

A Escola Casa Verde - aprendendo com os pássaros, se apresenta como um grande quintal com plantas diversas do cerrado, flores, folhagens, galinheiro, mesas e bancos debaixo das árvores, casa na árvore, horta, grama, espaço de terra. (SANTOS, 2017. p. 204).

Uma escola em que as crianças possuem contato direto com a natureza, com os pássaros, onde se aprende a admirar o natural e a simplicidade da vida. As crianças “não começam a aula” quando entram na sala de aula, pois toda a escola é preparada para o processo de ensino-aprendizagem, as aulas acontecem no jardim, debaixo das árvores, enquanto caminham, observam e discutem o que veem.

A instituição possui uma concepção de educação integral, propondo "educar as crianças para o exercício pleno da cidadania, com espírito investigador e crítico, capaz de resolver situações que se lhes apresentarem na vida diária" (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.5). (SANTOS, 2017, p. 204)

A escola atua com projetos ecoformadores e transdisciplinares como: o “Projeto Horto Ambiental”, no qual todos (comunidade escolar, alunos e famílias) desenvolvem um trabalho de compostagem de materiais orgânicos, aprendendo a transformar a terra e mudar hábitos. Dessa forma, juntos refletem o que, como, e o porquê fazer algo que vai muito além que descartar materiais orgânicos. Aprendem que:

A partir dessa ação, foi possível refletir, junto aos alunos, sobre um destino adequado ao material orgânico descartado por meio da compostagem e da utilidade dessa compostagem como fertilizante no plantio realizado na escola. (SANTOS, 2017, p. 208).

Sendo assim, a Escola Casa Verde e a Escola EBM Visconde de Taunay são referências como escolas criativas, ecoformadoras e transdisciplinares, onde a criança pode se desenvolver em um ambiente humanizado em meio à natureza, com atividades que propõem um ensino que transcende os conteúdos escolares didáticos e permanecem por toda uma vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer da investigação que realizamos, conseguimos perceber que muitas instituições escolares ainda não conseguiram romper totalmente com uma educação tradicional, sendo que para essas cumprir horários e regras vale mais que criar, inventar, pintar, dançar, investigar e se fazer protagonista da construção do seu próprio conhecimento.

Assim, concluímos defendendo o tempo-espço das escolas criativas, afinal há lugar para elas, ou mesmo precisamos de instituições fundadas nessa concepção para a materialização da transformação social.

Nesse viés, apresentamos a RIEC como força motriz para apoiar a escola que anseia pela ruptura com uma educação tradicional. Ao dar voz à escola criativas no Brasil e no mundo, inspira novas instituições a um trabalho ecoformador e transdisciplinar. Portanto, podemos inferir que discutir o conceito de Escola Criativa por meio de um estudo bibliográfico nos possibilitou conhecer um pouco do que foi produzido no Brasil sobre instituições dessa natureza.

Acreditamos que a ação pedagógica vai muito além de ensinar a ler e a escrever, mas que nesta ação os corações e mentes são interligados, assim como as mãos e os abraços, que aluno e professor descobrem juntos um novo mundo a cada caminho em busca do conhecimento e do desenvolvimento físico, psíquico e emocional de cada um.

Por fim, ponderamos que uma Escola Criativa que atua com um pensamento complexo, com transdisciplinaridade e ecoformação pode transformar seus alunos, famílias, comunidade escolar e comunidade local por meio de ações que ultrapassem os muros da escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. *Criatividade e Educação de Superdotados*. Petropolis, RJ,: Ed.Vozes, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A Transdisciplinaridade como uma resposta à Sustentabilidade, *Revista Terceiro Incluído: Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental e Transdisciplinaridade (NUPEAT)*, UFG - Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-13, jun. 2011.
- DAYRELL, Juarez, (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- DO NASCIMENTO, Cláudia; SANTOS, Lindalva Pessoni. *O Sentido da Escola: A Construção e Reconstrução Permanente do Conhecimento a Favor da Vida*. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 43, p. 56-73, 2021.
- LEONTIEV, Alexis N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte.
- LIBANÊO, José C. Tendências Pedagógicas e Prática Escolar, *Revista da ANDE*, ano 4, nº 6, 1983.
- LOPES, A. C. *Conhecimento escolar e conhecimento científico: diferentes finalidades, diferentes configurações*. In: LOPES, A. C. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SANTOS, Lindalva Pessoni; MENDES NETO, Oscar Ferreira. Escola Casa Verde: Rupturas e Reorganização do Processo Ensino Aprendizagem. *Revista Signos*, [S.l.], v. 38, n. 2, dez. 2017. ISSN 1983-0378. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1605>>. Acesso em: 10 dez. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v38i2a2017.1605>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SUANNO, João H. Por que uma escola criativa? *Revista Polyphonia*, v.27, no 1, jan./jun., 2016.

SUANNO, Marilza V. Rosa. et al., Escolas, práticas educativas e projetos pedagógicos: pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas, *Revista Polyphonia*, v.26, no 2, jun./dez., 2015.

TORRE, Saturnino de la. Ecoformação e Transdisciplinaridade na Rede de Escolas Criativas. *Revista DYNAMIS*, FURB, Blumenau, v. 21, n. 1, p. 15-30, 2015.

O ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL COMO RECONHECIMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL PELO ESTADO BRASILEIRO

Valdenor Cabral dos Santos¹
Ana Celuta Fulgêncio Taveira²

RESUMO

O presente trabalho visa abordar o Estatuto da Igualdade Racial como um reconhecimento do racismo estrutural por parte do Estado Brasileiro, e como ele serve de instrumento na busca pela igualdade racial no Brasil. A escravização do negro do Brasil durou 350 anos, durante esse processo houve uma desumanização do negro e sua objetificação. Logo após a abolição da escravidão, os negros não tiveram qualquer apoio do Estado Brasileiro e foram abandonados à própria sorte, enquanto o Estado através de ação ou omissão colaborava para a consolidação de um modelo racial de segregação dos negros, esse modelo acabou criando uma distorção muito grande no país onde o racismo acabou sendo um fator determinante no processo de construção social colocando os negros como um grupo vulnerável. 122 anos após a abolição da escravidão o Estado Brasileiro reconhecendo o racismo estrutural no país, cria o Estatuto da Igualdade Racial na busca de dar oportunidade de inserção dos negros na sociedade brasileira.

Palavras-chaves: Escravidão; Racismo estrutural; Igualdade Racial; Estado.

THE STATUTE OF RACIAL EQUALITY AS RECOGNITION OF STRUCTURAL RACISM BY THE BRAZILIAN STATE

ABSTRACT

This paper aims to address the Statute of Racial Equality as a recognition of structural racism by the Brazilian State, and how it serves as an instrument in the search for racial equality in Brazil. The enslavement of blacks in Brazil lasted 350 years, and during this process blacks were dehumanized and objectified. Soon after the abolition of slavery, blacks did not receive any support from the Brazilian State and were abandoned to their fate, while the State, through action or omission, collaborated to the consolidation of a racial model of segregation of blacks. This model ended up creating a very large distortion in the country where racism ended up being a determining factor in the process of social construction, placing blacks as a vulnerable group. 122 years after the abolition of slavery, the Brazilian State, recognizing the structural racism in the country, created the Statute of Racial Equality in an attempt to provide an opportunity for the insertion of blacks into Brazilian society.

Keywords: Slavery; Structural Racism; Racial Equality; State.

Recebido em 10 de janeiro de 2022. Aprovado em 28 de janeiro de 2022.

¹ Graduado em Direito na Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: valdenorcabral@gmail.com

² Professora da Faculdade Alfredo Nasser, Mestre em Direito e Doutora em Educação. E-mail: anaceluta@unifan.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma análise da sociedade brasileira sob a perspectiva racial percebemos que existe uma disparidade muito grande entre negros e brancos em praticamente todas as áreas, essa desigualdade revela a realidade de um modelo de sociedade desenvolvida tendo o racismo como um dos seus fundamentos sociais. Segundo dados do IBGE 56% da população no Brasil são negros, porém embora seja maioria entre a população no que tange a ocupação em espaços de poder os negros ainda se encontram subrepresentados. Na política dos 513 deputados federais os negros somam apenas 125 se declaram negros aproximadamente 24%, no Senado Federal dos 81 senadores apenas 3 se declaram negros ou seja 3,8%, nos órgãos máximos do judiciário dos 33 Ministros do STJ apenas 1 é negro e no STF nenhum dos 11 Ministros são negros. Quando vamos para a iniciativa privada a realidade não é muito diferente, o negro ganha em média 73,9% a menos do valor pago ao branco, entre os considerados pelo IBGE desocupados os negros são 64,2% e entre os subempregados os negros são 66,01%. Por outro lado, os negros representam 75,7% das mortes violentas no Brasil e são 66,69% da população carcerária no país.

Esses números mostram que o racismo estrutural é um elemento central para entendermos a formatação da nossa sociedade, e suas as consequências. O Brasil foi o país que mais recebeu negros traficados para África para a escravidão, algo em torno de 40% do total de negros retirados do Continente Africano, foi também o último país do Ocidente a abolir tal prática (Gomes,2019). Ao longo dos mais de 350 anos que durou a escravidão no Brasil o negro foi submetido além do trabalho forçado, a um processo de desumanização e objetificação, que fez com que tudo que tivesse ligação com os negros ganhassem um caráter de inferioridade, foram forçados a abandonarem sua identidade e aderirem às práticas do dominador. Após o processo de abolição o que se viu foi uma omissão do Estado Brasileiro como relação aos negros, uma vez que não contaram com nenhum apoio do Estado e de nenhuma instituição, os negros foram largados à própria sorte.

O Estatuto da Igualdade Racial que é como ficou conhecido a Lei 12.288 que foi uma ação do Estado após 122 anos da Abolição, visa corrigir as distorções criadas ao longo da formação de nossa sociedade e dar aos negros uma nova perspectiva de inclusão social. O Estatuto traz uma série de ações visando criar condições de superação da desigualdade racial e combater o racismo em todas as suas faces, principalmente o racismo estrutural que é um dos principais instrumentos para a subjugação dos negros e a naturalização das desigualdades.

O presente trabalho buscará fazer uma análise da questão racial no Brasil, buscando compreender como se estruturou o racismo estrutural em nossa sociedade, qual o papel do Estado na consolidação desse modelo racial através da ação ou omissão a partir da abolição da escravidão. Como o Estatuto da Igualdade Racial pode ser percebido como um reconhecimento do racismo estrutural no país por parte do Estado e como ele serve de instrumento para combater o racismo em suas diversas faces.

Buscaremos através de uma pesquisa bibliográfica compreender como se estruturou esse modelo de sociedade racista que criou essa desigualdade racial ao longo da nossa formação social, como o racismo se manifesta nas nossas diversas relações e fazendo uma distinção de conceitos que permeiam o debate racial no Brasil.

Por fim faremos uma análise do Estatuto da Igualdade Racial e qual o seu impacto na criação de políticas públicas e ações afirmativas nos últimos 10 anos no Brasil.

A Escravidão no Brasil

A escravidão foi a base da economia do Brasil durante mais de 380 anos (1500-1888), durante o período que durou a escravidão no Brasil milhares de africanos foram

retirados do seu continente para trabalharem em terras brasileiras. Estima-se que durante o período em que o tráfico de africanos para o Brasil era permitido (1500 - 1850) entraram pelos portos brasileiros aproximadamente 4,9 milhões de negros, Gomes (2019).

A escravização dos negros africanos foi a solução encontrada pelos colonizadores portugueses para suprir a falta de mão de obra no Brasil uma vez que Portugal não dispunha de mão de obra suficiente que pudesse atender a demanda da colônia, inicialmente tentou-se a escravização dos nativos o que acabou não tendo êxito, diversos fatores podem ser apontados para o fracasso da escravização dos nativos, entre eles *Ciro Flamarion Cardoso* aponta alguns:

As epidemias, a mortalidade ligada ao trabalho forçado e ruptura da economia de subsistência indígena tradicional, a fuga de tribos inteiras mais para o interior, acabaram por inviabilizar uma plantation açucareira baseada principalmente no trabalho dos índios, seja escravo, seja livre em teoria, mas na verdade sob compulsão na imensa maioria dos casos. Assim, as primeiras décadas do século XVII viram a transição ao predomínio da escravidão negra (*CARDOSO, 1990, p. 89*).

A Igreja Católica também vai na enorme quantidade de nativos que aqui habitavam e passou a proteger os índios e a defender a escravização dos negros africanos, uma vez que isso ainda representava lucros financeiros para a Igreja, *Padre Antônio Vieira* em um dos seus famosos sermões defendeu que os africanos deveriam agradecer a Deus por terem sido tirados da sua “Etiópia” e trazidos para o Brasil, porque por mais que isso pudesse parecer com um cativo, desterro ou desgraça, não passava de um milagre, um grande milagre (*Vieira, 1907*).

Ao longo dos séculos a mão de obra dos negros escravizados passou a constituir a base da economia colonial “ Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho. Sem eles no Brasil é impossível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho” (*Antonil, 1955*). Os negros escravizados eram usados nas lavouras, nas minas e sobretudo nas plantações de cana.

Após a abolição da escravidão nas colônias inglesas a partir de 1807, a Inglaterra passou a exercer uma forte pressão no Brasil para proibir o tráfico de negros africanos bem como a libertação de todos os cativos. Logo após o processo de independência no Brasil (1822) com o apoio dos ingleses, essa pressão passou a ser maior.

Diante da pressão da Inglaterra pelo fim da escravidão, em 1831 foi aprovada a Lei de 7 de novembro de 1831, que ficou conhecida como lei Diogo Feijó, essa lei tinha como objetivo colocar fim ao tráfico de africanos para o Brasil, dizia seu Art. 1º “ Todos os escravos, que entrarem no território ou portos do Brasil, vinde de fora, ficam livres”. Devido a sua ineficácia a lei passou a ser chamada de “lei para inglês ver”, pois era uma lei que só existia sob o ponto de vista formal, já que materialmente não tinha aplicação e não produzia efeitos uma vez que o governo não executava as ações para dar eficácia a lei, ela apenas servia para amenizar a pressão dos ingleses e dos abolicionistas que buscavam o fim da escravidão no Brasil.

Mesmo não produzindo efeitos na prática, a partir da Lei Diogo Feijó a pressão dos ingleses e dos movimentos abolicionistas foram ganhando força. E em 1850 o Imperador Dom Pedro II decreta a Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850, que ficou conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, na teoria essa lei tinha o mesmo objetivo que a sua antecessora, porém na prática o desfecho foi outro. Houve por parte do governo a adoção de medidas mais duras para coibir o tráfico de negros africanos para o Brasil. Passou a considerar tal ato pirataria e punidas com severidade, além da perda do navio que fez o transporte que seria propriedade do Estado. Os africanos seriam devolvidos ao seu país de origem.

A Lei Eusébio de Queiroz marca o início do fim do processo de escravização dos negros no Brasil, embora não acabasse com a escravidão uma vez que apenas proibia a

entrada de novos cativos no país ela não libertavam os que aqui já se encontravam, ela marca uma série de outras leis que irão culminar com abolição.

Em 1871 assinada pela Princesa Isabel a Lei n. 2.040/1871 que ficou conhecida como lei do ventre livre, que tornava livre todos os filhos de escravos nascido a partir daquela data. A lei previa uma indenização para que o senhor de escravos entregasse ao Estado no momento em que eles completassem idade de 8 anos, recebendo uma indenização por isso, ou se utilizasse de seu serviço até a idade de 21 anos quando ele de fato estaria livre de fato.

Outra lei que surge no contexto da luta antiescravista foi a Lei n. 3.270/1885 que ficou conhecida como Lei do Sexagenário ou Lei Saraiva-Cotegipe, que determinava que após completar 60 anos o escravizado estaria livre, porém como forma de indenização ao antigo proprietário ele deveria trabalhar mais três anos ou então indenizar financeiramente ao antigo, após o pagamento da indenização ou após 3 anos de trabalho ele seria de fato livre.

Finalmente no dia 13 de maio de 1888 foi assinada a Lei n. 3.353/1888 que colocava fim a escravidão no Brasil, conhecida como Lei Aurea. A partir dessa lei estava oficialmente abolida a escravidão no Brasil. Porém a referida lei assim como as anteriores não previam nenhum tipo de apoio aos ex-escravizados que foram abandonados à própria sorte sem nenhum tipo de apoio do Estado ou alguma instituição para se integrarem na sociedade ou lhes dessem oportunidades de garantir o mínimo necessário para viver.

Logo após o processo de abolição, o que houve foi um total descaso do Estado para os ex-escravizados. Para Florestan Fernandes (1965), a transição do trabalho escravo para o trabalho livre não foi acompanhada de uma transição que garantisse aos ex-escravizados qualquer possibilidade de serem integrados a sociedade, não houve tão pouco qualquer ação do Estado, da Igreja ou de qualquer instituição no sentido de preparar o povo negro para a nova realidade, nas palavras de Fernandes da forma como foi feito a “abolição teve um caráter de uma espoliação extrema e cruel”. O que houve por parte do governo foi uma intensa campanha de introduzir no Brasil imigrantes europeus, houve diversos incentivos do governo, como doação de vastas áreas aos imigrantes e o pagamento integral das passagens. Isso para resolver o problema da mão de obra e uma busca de se “embranquecer” o país.

Após fracassada a tentativa de substituição do trabalho dos ex-escravizados por imigrantes europeus, em uma tentativa de “embranquecer” o país e apagar da memória do país seu passado escravista, surgiu nos meios acadêmicos a teoria da democracia racial. A essa ideia que teve como expoente a obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, passava a ideia de que ao contrário do que ocorria nos Estados Unidos, onde havia uma segregação racial e a violência era a tônica nas relações raciais, na obra de Freyre a ideia prevalente era de uma nação que foi construída com a união de três raças (índio, negro e branco) que conviviam de forma pacífica sem maiores problemas. Andrews (1997) destaca que embora não tenha havido um apoio oficial do governo a essa nova ideologia, a tese de Freyre foi muito bem recebida e divulgada na mídia, nas escolas e universidades o que fez com que ganhasse uma enorme popularidade e passasse a ser usado para escamotear a opressão e as segregação racial sofridas pelos negros no país. Essa ideia ainda permeia o pensamento de uma parte da sociedade Brasileira que nega haver qualquer tipo de tensão racial no Brasil, e que não reconhecem a estrutura racial estabelecida no país ao longo da nossa história

O Racismo Estrutural no Brasil

A ideia de que no Brasil existia de fato uma democracia racial, criava um ambiente propício para a manutenção da estrutura de exclusão racial, uma vez que com a negativa do racismo não existia a necessidade de se debater o tema e a situação de inclusão no negro na sociedade brasileira.

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos e a desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Diversos autores buscam definir o que é o racismo e como ele impacta a relação social, Silvio de Almeida (2018) traz análise acerca do tema, trazendo uma distinção entre conceitos que causam confusão acerca do que é o racismo, preconceito e discriminação:

Racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 24).

O racismo muitas vezes é confundido com preconceito ou mesmo com a discriminação, vamos aqui fazer uma rápida distinção entre os conceitos para facilitar o entendimento. Preconceito é um conceito prévio acerca de algo ou de alguém, tendo como parâmetro uma visão estereotipada sobre uma pessoa ou um grupo que carrega em si marcas e símbolos que permeiam o imaginário social. O preconceito cria uma ideia que nos faz pressupor que todos aqueles que portam determinados sinais são passivos de agirem sempre da mesma forma e trazem em si características iguais, o preconceito é uma ideia preconcebida que precede socialmente quem julga e quem é julgado. O preconceito pode levar a discriminação.

A discriminação por sua vez é um tratamento dado a uma pessoa ou um grupo social que ao ser identificados com determinados estereótipos preconcebidos, que são formados e fomentados socialmente, determina o lugar de cada um no tecido social. A discriminação é uma espécie de segregação de pessoas ou grupos sociais para aloca-los em locais de privilegio ou de desprestígio a depender de percepções predeterminadas, ignorando totalmente as especificidades de cada indivíduo, Almeida (2018).

A partir do desenvolvimento do debate acadêmico acerca do racismo, a própria lógica de compreensão do racismo passa a ser ampliada. A percepção de que o racismo vai além de ofensas pontuais ou mesmo de atos de violência contra pessoas ou grupos, o racismo está impregnado na estrutura social. Para Nogueira (2017), o racismo precisa ser encarado como um elemento central na estruturação da sociedade brasileira, sendo necessário que se amplie a nossa visão sobre a abrangência do seu impacto na formação e manutenção da estrutura social no país. Não é possível uma compressão do racismo fora de uma relação de poder, essa relação de controle faz parte das instituições sociais, que foram sistematizadas para a manutenção dessa estrutura racial. O racismo está presente nas estruturas políticas e econômicas, fazendo com que o racismo seja um elemento central para entender a desigualdade social no Brasil. Segundo Almeida (2019) é preciso perceber o racismo em todos as suas nuances, buscando entender o processo de construção da sociedade brasileira e como a questão racial desempenhou uma função estratégica na organização político e econômica a partir do processo de abolição da escravidão.

Para entender a estrutura racial e social da sociedade brasileira é necessário entender como o racismo está presente nas relações sociais e quais consequências ele provoca na organização social, política e econômica do país, buscaremos aqui fazer uma análise do racismo sob três perspectiva, o racismo individual, o racismo institucional e o racismo estrutural.

O racismo individual ou individualista, se manifesta através de ações de discriminação direta contra pessoas ou grupos nas relações sociais. Segundo Almeida (2018) esse tipo de racismo embora possa ser manifestado de forma indireta, sua prática em regra ocorre de forma direta e pessoal. Para esse tipo de prática a existência de leis que imponham sanções civis e penais contra quem praticou é uma forma eficaz de combate. Esse tipo de racismo acontece quando se atacam pessoas ou grupos por conta da sua cor, dificultando ou impedindo seu acesso a lugares, funções, cargos etc. Essa prática também é presenciada no dia a dia através de piadas, brincadeiras que agridem, ridicularizam e inferiorizam os negros, e que são na maioria das vezes normalizadas e replicadas sem maiores preocupações com seu impacto na construção da imagem que está sendo criada e legitimada a partir da ação.

O racismo institucional pode ser percebido como algo que está presente nas instituições que atuam na sociedade de forma manter a estrutura social, essas instituições trazem em si uma estrutura que de forma velada sistematiza e legitima o racismo e a exclusão. Ao contrário do racismo individual que é praticado de forma objetiva, o racismo institucional é de difícil identificação pois ele é praticado de forma indireta, através de vivências e aprendizados dentro de instituições sociais que através da sistematização prévia de ideias e ações, acabam definindo padrões e comportamentos aceitos no grupo social. É dentro dessas instituições sociais que através de uma prática sistêmica de determinados padrões e comportamentos é que é ensinado a se normalizar situações de exclusão de determinados grupos ou indivíduos. A hegemonia de determinados grupos sociais, só é possível através do controle de instituições sociais que sejam capazes de manter um controle social sobre os outros grupos.

O racismo Estrutural pode ser compreendido como um desdobramento das ações do racismo institucional, a estrutura social nada mais é que um corpo que tem sua formação dentro das instituições sociais, e é através da reprodução e propagação de práticas orientadas e desenvolvidas dentro das instituições que a sociedade se estrutura. As estruturas sociais acabam por trazerem dentro de sua organização diversos conflitos e a questão racial e apenas um desses conflitos, que acaba por garantir privilégios para determinados grupos e desprestígio para outros. Portanto a estrutura social é organizada e orientada visando a manutenção dos privilégios de determinados grupos que detém a hegemonia do poder, e com isso são capazes de ditar como as instituições serão organizadas e sistematizadas visando essa função mantenedora da estrutura. Portanto quem tem o controle das instituições, estará sempre no topo da pirâmide estrutural.

Nesse sentido aquele grupo que detém o controle das instituições acaba por criar as condições estruturais necessárias para que os privilégios sejam mantidos e que as distorções sociais sejam naturalizadas e aceitas como “normais” por aqueles que não pertencem ao grupo hegemônico.

Ao fazermos uma análise da situação do negro no Brasil, percebemos que o negro ainda se encontra em uma posição de desvantagem total e que a estrutura social ainda o coloca em uma condição de subalternidade com relação ao branco, e fica evidente o racismo estrutural na nossa sociedade. Segundo pesquisa publicada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2019, o 56,10 % da população brasileira é negra ou parda, porém esse número não reflete a participação dos negros nos espaços de poder. Segundo o IBGE apenas 24,4 % dos deputados federais brasileiros se declaram pretos ou pardos, ou seja 125 em 513 cadeiras. No Senado Federal dos 81 senadores apenas 3 se declaram pretos ou pardos ou seja 3,75%. Quando falamos de órgãos do judiciário essa diferença é ainda maior, no STF nenhum dos 11 ministros são negros, e no STJ entre os 33 ministros que compõem a casa apenas o Ministro Benedito Gonçalves é negro. Ao longo de nossa história republicana o Brasil nunca elegeu um presidente negro, Bolsonaro é o nosso 38º presidente.

No mercado de trabalho a situação não é diferente, segundo pesquisa do IBGE, a média salarial do branco é R\$ 2.796,00 enquanto a média paga ao negro é 1.608,00 o

que mostra que o salário pago a um branco é 73,9% maior do que o pago ao negro. Entre os 10% mais bem remunerados do país apenas 27,7% são negros ao passo que entre os 10% mais pobres os negros representam 75,02%. Segundo o Atlas da Violência divulgado em 2020, no Brasil 75,7% dos homicídios no Brasil são praticados contra os negros, se por um lado os negros são os que mais morrem a população carcerária brasileira também tem cor, 66,69% dos presos no Brasil são negros.

Dessa forma fica evidente que a falta de políticas públicas no sentido de dar ao negro oportunidades de igualdade na inclusão social logo após o processo de abolição, acabou gerando uma distorção histórica na sociedade brasileira e criando condições para que nossas estruturas sociais se desenvolvesse tendo o racismo estrutural como uma variável na sua concepção. Para Nogueira (2017), a única forma de romper essa lógica racial estruturada na sociedade brasileira, é enfrenta-la de dentro para fora, ou seja, através de políticas públicas que possam de fato incluir os negros nos espaços de decisão e de poder, através de ações afirmativas efetivas.

Estatuto da Igualdade Racial

A Lei n. 12.288/10 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, é uma forma de reconhecimento do racismo estrutural no país por parte do Estado. O Estado brasileiro entendendo que há a uma dívida histórica a ser reparado com os negros desse país criou um mecanismo jurídico que possa servir de base para o desenvolvimento de políticas públicas e ações no sentido de garantir a igualdade racial no Brasil.

O Estatuto da Igualdade Racial é um marco na luta pelo direito a igualdade racial no Brasil, embora sob o ponto de vista formal essa igualdade seja algo que já era assegurado desde de a promulgação da CF/88, mas sob o ponto de vista material essa igualdade está longe de ser uma realidade. O Art. 5º da Constituição Federal de 1988 traz que “ todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo- se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade”. Diante da ação e da omissão do Estado Brasileiro ao longo do processo histórico da formação do nosso país, garantir apenas que todos sejam iguais diante da lei se mostrou como algo ineficiente e não seria capaz de garantir aos negros a superação das desigualdades em que foram colocados durante séculos. É necessário que haja interferências pontuais do Estado com o objetivo de corrigir essas desigualdades que foram desenvolvidas no nosso processo histórico. Através de ações determinadas no Estatuto cabe ao Estado e a iniciativa privada buscar o desenvolvimento de ações afirmativas que possam reverter a representação do negro, de sua cultura; promover a igualdade de oportunidades e também combater qualquer forma de racismo ou preconceito. Se faz necessário que o Estado não só garanta a igualdade mas busque uma equidade racial, que nada mais é do que um senso de justiça que garanta que todos possam ter o como ponto de partida a partir da sua realidade, sem privilégios pré-estabelecidos. A partir do Estatuto da Igualdade Racial diversas políticas e ações tem sido desenvolvida, na busca de se corrigir essas distorções históricas.

A Lei n. 12.288/2010 não só instituiu um instrumento jurídico que trouxe diversas inovações em seu texto bem como modificou leis pré-existente concernentes a questão racial, introduzindo mudanças substanciais. Trouxe modificações nas Leis: n. 7.716/89 (Lei que criminaliza o racismo, Lei Caó), Lei n. 9.029/95 (Lei que proibi qualquer discriminação no ambiente de serviço), Lei n. 7.347/85 (Lei de proteção a cultura) e a Lei n. 10.778/2003 (Lei de violência contra mulher). Com esse arcabouço jurídico o Estatuto visa combater o racismo em suas várias faces além de criar mecanismo para a promoção de ações afirmativas para a superação do racismo em todas as suas faces. O objetivo do Estatuto está em seu Artigo 1º e diz que:

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL. ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL).

O Estatuto prevê como função do Estado e da iniciativa privada através de uma atenção especial a implementação de políticas públicas efetivas que possam garantir à população negra um amplo acesso à saúde, educação, cultura, trabalho, liberdade religiosa, comunicação, a moradia e acesso à terra. O capítulo II do Estatuto, nas seções I, II, III e IV versa sobre ações a serem desenvolvidas pelo Estado na busca de fomentar políticas públicas no sentido de fazer com que os negros de fato tenham acesso a direitos que antes lhes fora negado ou dificultado ao longo do nosso processo de formação histórica do país.

O parágrafo único do título I do estatuto, faz uma definição conceitual de alguns termos muito usado e que as vezes podem causar interpretação distintas daquela buscada pelo estatuto, criando situações que causem efeitos distorcidos do objetivo. São conceitos que comumente são usados no âmbito do debate racial, através do texto do Estatuto ganham um caráter definitivo acerca do que se tratam e quais os seus significados jurídicos.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I – Discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II – Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III – desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV – População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga;

V – Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI – Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

(Estatuto da Igualdade Racial, p.13.2010).

Para servir como instrumento fomentador no desenvolvimento de estudos e auxiliar no desenvolvimento das ações preconizadas pelo Estatuto, foi criado o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), que entre outras funções tem a incumbência de descentralizar a implementação das políticas públicas e ações afirmativas por parte dos governos federal, estadual e municipal. Embora seja coordenada pelo Governo Federal que é quem tem a incumbência de criar, estruturar e financiar e organizar o sistema, os estados e municípios, bem como toda a sociedade civil é incentivada a dar a sua contribuição nessa busca de se obter melhores resultados.

O debate sobre a necessidade de ações afirmativas e políticas públicas raciais no Brasil é algo que faz parte desde de a década de 80, sobretudo quando após o processo de redemocratização do país o racismo passou a ser tema mais recorrente nos debates acadêmicos. Nos anos 90 alguns projetos foram apresentados sem grande êxito na prática, a maior parte dos projetos apresentados buscavam ampliar acesso dos negros ao ensino superior. Segundo dados do IBGE no ano de 1997 apenas 1,8% da população negra do

país ingressaram ensino superior (Moehleck, 2002). O Estado do Rio de Janeiro foi o pioneiro no desenvolvimento leis de formulação de ações afirmativas no âmbito do ensino superior no país, lá foi criado a primeira política de cotas para negros nas universidades através da Lei n. 3708/2001 que destinava 40% das vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Norte Fluminense para pessoas autodeclaradas negras. Embora diversos outros estados tenham adotado a política de cotas nos anos seguintes, sempre houve um intenso debate acerca da constitucionalidade das cotas raciais, o que se questionava era se a política de cotas não atentava contra a Constituição Federal no sentido de se diferenciar pessoas pela cor da pele, o que era visto como uma espécie de segregação. No dia 26 de abril de 2012 os 11 Ministros do STF através da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) 186, julgaram por unanimidade a constitucionalidade das políticas de cotas no Ensino superior. Em seu voto o Ministro Joaquim Barbosa defendeu que as políticas de cotas visam a concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, combatem a discriminação absolutamente enraizada na sociedade e que são invisíveis aos olhos das pessoas. (Barbosa, 2012).

Em 2012 a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei n. 12.711/12 que tornava nacional a políticas de cotas raciais nas universidades, a referida lei traz em seu Art. 3º a determinação de que as vagas das instituições de ensino superior sejam distribuídas de forma a destinar às populações negros, pardas e indígenas um proporcional equivalente ao de pessoas autodeclaradas que habitem a Unidade Federativa onde a instituição se encontra, de acordo com dados divulgados pelo IBGE. Nesse caso percebemos que a lei não limita ou quantifica a quantidade de vagas, que vai depender da população autodeclarada do local, respeitando assim o contingente populacional de cada Unidade Federativa, onde os dados do IBGE apresentar uma maior população negra ou indígena as porcentagens de vagas serão maiores, onde essas populações forem menores as vagas consequentemente reservadas serão menores.

O Art. 5º da lei trata das Instituições Federais de ensino médio ou técnico que no também passam a serem obrigados a fazerem a mesma destinação de vagas na proporção de sua população.

A lei entrou em vigor na data da publicação, dando às instituições o prazo de 4 anos para um processo de adequação gradativo. O Art. 7º da lei prevê uma revisão e a necessidade de continuidade do programa a contar 10 anos após a promulgação da lei. Essa revisão irá nortear a necessidade de novas ações necessárias ou mesmo o fim do programa caso tenha cumprido o seu propósito.

No ano de 2014 foi sancionado a Lei n. 12.990/14 que busca inserir mais oportunidade aos negros no serviço público estatal. Segundo o Art. 1º da lei, 20% das vagas ofertadas em concursos públicos para provimentos de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas e das sociedades de economia mista controladas pela União, deverão ser reservadas aos negros. Essas vagas devem existir sempre que o número de vagas for igual ou superior a 3 vagas e deverá constar no edital de lançamento do concurso. Essa lei entrou em vigor na data da publicação e tem a duração de 10 anos de acordo com o Art.6º, após esse período irá se analisar a necessidade ou não de sua continuidade ou mesmo se necessário alguma modificação.

Em 2016 foi publicado pelo Governo Federal a Portaria nº 13 de 11 de maio de 2016, que definia que os cursos de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) também disponibilizem parte de suas vagas a negros, pardos e indígenas. Essa portaria dava 90 dias para as Universidades criarem um sistema próprio que garantisse uma política racial inclusiva, nesse sentido se convencionou na maior parte das Universidades a quantia de 20% das vagas de Mestrado, Mestrado Profissional ou Doutorado das Universidades Públicas são destinados a negros, pardos e indígenas. No dia 16 de junho de 2020 como seu último ato antes de deixar o Ministério da Educação, o

ministro Abraham Weintraub através da Portaria 545 de 16 de junho de 2020 revogou a Portaria de 2016 acabando com a orientação de cotas raciais na pós-graduação, diante de uma grande pressão dos movimentos sociais e da mídia no dia 23 de junho do mesmo ano foi publicada a Portaria 559/2020 que revogava a revogação e mantinha a orientação dada pela Portaria de 2016.

Existe em tramitação a Lei n. 3489/20 que prevê a reserva de 50% das vagas do Mestrado e Doutorado para negros, pardos e indígenas. A lei visa ampliar a participação dos negros nos cursos e pós-graduação e conseqüentemente qualificar melhor os negros dando-lhes mais oportunidades de ascensão profissional, essa lei visa regulamentar o Decreto existente, bem como ampliar a participação dos negros, pardos e indígenas.

Com o objetivo de garantir mais igualdade na ocupação dos espaços de poder através das disputas eleitorais e dar mais oportunidades para que os negros tenham uma maior representatividade nas decisões políticas, o plenário do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) por 6 votos a 1, atendeu a uma consulta da deputada Benedita da Silva (PT/RJ), consulta nº11551, que buscava uma paridade entre negros e brancos na divisão do FEFC (Fundo Especial de Financiamento de Campanha). No entendimento do Tribunal até que haja por parte do Congresso Nacional uma lei que discipline a matéria, é de entendimento do Tribunal que seja destinado no mínimo 30% dos recursos originais do FEFC (Fundo Especial de Financiamento de Campanha), e também da propaganda eleitoral gratuita na televisão e no rádio para candidatos autodeclarados negros, pardos ou índios. Em seu voto o Presidente da Corte Luís Roberto Barroso defendeu “ O racismo no Brasil não é fruto apenas de comportamentos individuais perversos; é um fenômeno estrutural e sistêmico... com atraso, mas não tarde demais. Estamos empurrando a história do Brasil em direção a justiça racial” (Barroso, 2020).

Após 10 anos da implantação do Estatuto da Igualdade Racial já é possível perceber avanços em áreas onde foram desenvolvidas políticas públicas afirmativas. Essas mudanças ainda tímidas não refletem a realidade desejada, mas deixa claro que as desigualdades raciais assim como outros conflitos sociais só podem ser sanados com ações efetivas do Estado, através de políticas públicas.

Quanto ao cumprimento do que determina o Estatuto da Igualdade Racial, dados do Governo Federal divulgados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, mostra que o Sinapir (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial), criado em 2013 está presente em 22 dos 27 estados da federação, esse sistema tem auxiliado em pesquisas e desenvolvimento de ações que tem sido fundamental no incremento de políticas públicas ao longo dos anos.

A política de cotas nas universidades criadas a partir de 2012, teve um grande impacto na participação dos negros nas universidades públicas em todo país. Em 2012 ano em que foi instituída a Lei de Cotas, os alunos pretos e pardos matriculados em universidades públicas representavam 20,5% dos discentes, em 2020 esse número chegou a 47,4% segundo o INPE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Segundo a pesquisa das 110 Instituições sob responsabilidade do MEC (Ministério da Educação), em 58 os negros já são maioria dos discentes. Segundo a mesma pesquisa o número de negros é maior nos cursos como História, Geografia e Letras, quando vamos para cursos como Arquitetura, Direito e medicina que são os mais concorridos os negros não passa de 15% nas melhores avaliações. Isso pode ser visto como reflexo da deficiência acumulada ao longo do processo de escolarização, que não sofreu grandes mudanças sob o ponto de vista da inclusão racial no mesmo período.

No tocante às cotas raciais no âmbito dos concursos públicos federais, segundo pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o número de negros tem aumentado no funcionalismo público desde de a implementação da lei de cotas de 2014 que reserva 20% das vagas dos concursos para negros. Ao analisar o aumento de negros no funcionalismo público e preciso entender que existe também uma influência da política de cotas nas universidades, uma vez que elas propiciaram aos negros uma maior expansão

educacional. Segundo pesquisa do IPEA, em 2013 um ano antes da implementação das cotas 32,1% dos aprovados em concurso no ano eram negros, esse número saltou para 43,5% dos aprovados em 2020. Segundo pesquisa publicada pelo INEP, o número de professores negros em universidades públicas teve um aumento de 60% entre 2014 e 2019. Segundo a pesquisa “Negros e Negras no Poder Judiciário”, desenvolvida pelo CNJ (Conselho Nacional de Justiça) mostra que o número de magistrados negros no Brasil também teve um aumento significativo, indo de 12% em 2013 para 21,6% em 2020. Na mesma pesquisa o CNJ entende que é necessários estímulos que acelere essa inclusão pois nesse ritmo, a igualdade de fato no judiciário só irá ocorrer no ano de 2056.

A política de cotas para negros na pós-graduação tem muito o que evoluir, segundo dados publicados pelo MEC, em 2018 apenas 1 entre 4 alunos, equivalente a 25% dos discentes inscritos nos programas de mestrado e doutorado em Universidades Públicas são negros. Em cursos como medicina e odontologia esse número despenca para 2%. Os cursos onde tem a maior quantidade de negros são nos cursos de antropologia 18% e serviço social 13,6%. Nos programas de pós-doutoramento os negros representam 11,4% do total.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visa analisar a criação do Estatuto da Igualdade Racial de 2010 na perspectiva de uma ação do Estado Brasileiro, que após 122 anos da Abolição da escravidão entendeu a necessidade de uma ação estatal para propiciar aos negros oportunidade de integração social, e combate à desigualdade racial no país em todas as suas faces. Diante do exposto entendemos que o Estatuto da Igualdade Racial pode ser visto como reconhecimento do Estado Brasileiro de que o racismo estrutural é uma realidade que se não combatido traz consequências maléficas para nossa sociedade.

Através da adoção do estatuto o Estado cria condições para que sejam desenvolvidas ações afirmativas de combate à desigualdade e fomenta criação de políticas públicas visando ampliar as oportunidades de inserção dos negros em espaços que antes lhes foram negados. Em um país onde os negros formam a maioria da população, mas ainda se encontrem em situação de vulnerabilidade é necessário a intervenção estatal para garantir a todos as mesmas condições.

O racismo estrutural no Brasil é fruto de um longo processo que começa com a escravização do negro, passando pelo processo de abolição quando o Estado se omite da sua responsabilidade de integrar o negro à sociedade se negando a criar condições que lhes garantissem a oportunidade de emancipação e superação da exploração, e desemboca em um modelo de sociedade excludente e racista.

Basta perceber que o processo de transição que colocou fim a escravidão foi um processo em que todas as ações legais criadas pelo Estado visavam apenas a compensação do senhor de escravos e em nenhum momento se preocupou em criar ações para indenizar os negros. Após a abolição o que se viu foi um total descaso do Estado para com os negros e uma busca de se negar que houvesse alguma dívida histórica com esse grupo.

Nos 10 anos do Estatuto da Igualdade Racial já é possível perceber evolução em algumas áreas sociais, ainda existe um longo caminho para que possamos de fato ter uma igualdade racial no Brasil, o Estatuto representa apenas o primeiro grande passo. E preciso que se de efetividade a esse instrumento e busque a consolidação de ações programáticas na busca da superação da desigualdade.

Superar as mazelas sociais causada pelo nosso histórico de racismo é um dever de todos, somente com a uma ação dinâmica orquestrada pelo Estado e a conscientização de toda sociedade poderemos um dia ter uma país menos desigual e com mais respeito a diversidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural / Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDREWS, George R. Desigualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação estatística. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, n.22, p.47-83, set. 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- BRASIL. Lei .3708/2001 - Lei de Cotas do Estado do Rio de Janeiro.
- BRASIL. Lei 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial.
- BRASIL. Lei 12.711/2012 – Lei de Cotas Nacional.
- BRASIL. Lei 12.990/14 – Lei de Cotas no Serviço Público.
- BRASIL. Portaria nº 13 de 11 de maio de 2016.
- CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. O trabalho na colônia in LINHARES, Maria Yedda Leite. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- GOMES, Laurentino. Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1/Laurentino Gomes – 1º ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.
- Guia para trabalhos acadêmicos / Organizadores Luiz Antônio de Faria ... [et al] – Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA: Desigualdade IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência: Número de mortes violentas no Brasil 2000 a 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/145>. Acessado em 04 de abril de 2021.
- MACHADO, Humberto César. Guia prático para trabalhos acadêmicos monográficos e Tccs / Humberto César Machado e José Paulo Pietrafesa – Aparecida de Goiânia: Faculdade Alfredo Nasser, 2014. 53 p.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2002.
- NOGUEIRA, Fábio. Governo Temer como restauração colonialista. *Le Monde Diplomatique* Brasil, Rio de Janeiro, p. 4-5, 9 jan. 2017.
- PETRONE, Maria Tereza Schorer. “Imigração” *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo 3, vol. 2. São Paulo: Difel, 1978.
- Sociais por Cor e Raça no Brasil. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acessado em 04 de abril de 2021.
- VIEIRA, Padre Antônio. Porto (Portugal): Chardron, 1907.

A PERCEPÇÃO DOS PEDAGOGOS SOBRE OS CONCEITOS E MÉTODOS DO ESQUEMA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Patrícia Câmara de Famoso¹
Maria Cleumar da Silva²
Anário Dornelles Rocha Júnior³
Célio Antônio de Paula Júnior⁴
Lucas Raphael Bento e Silva⁵

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo descrever e analisar como os professores da rede privada e pública percebem o trabalho sobre noção de esquema corporal na educação infantil. Esta pesquisa se justifica em verificar como os profissionais da primeira fase da educação básica trabalham com o esquema corporal em sala de aula. Serão apresentadas propostas teóricas de diversos autores, como: Wallon (1973), Le Boulch (1982) dentre outros. O estudo em pauta foi realizado através da abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo com aplicação de questionário. Assim, a aplicação de questionário foi realizada em duas instituições de educação infantil, sendo uma privada (com 7 respondentes) e uma pública (com 5 respondentes). Os resultados desta pesquisa demonstraram que outros estudos que proponham modelos de intervenções para ensino do esquema corporal sejam desenvolvidos na educação infantil, e principalmente a sistematização de conceitos que possam ser apresentados no PPP para o desenvolvimento de metodologias pelos docentes que contemplem este tema tão importante.

Palavras-chave: Esquema Corporal. Corpo. Educação Infantil.

THE PERCEPTION OF EDUCATORS ABOUT THE CONCEPTS AND METHODS OF THE BODY SCHEME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

The research aimed to describe and analyze how teachers from the private and public network perceive work on the notion of body scheme in early childhood education. This research is justified in verifying how professionals in the first phase of basic education work with the body scheme in the classroom. Theoretical proposals from several authors will be presented, such as: Wallon (1973), Le Boulch (1982) among others. The study in question was carried out through the qualitative approach, through bibliographic and field research with questionnaire application. Thus, the questionnaire was applied in two early childhood education institutions, one private (with 7 respondents) and one public (with 5 respondents). The results of this research demonstrated that other studies that propose models of interventions for the teaching of body scheme are developed in early childhood education, and especially the systematization of concepts that can be presented in the Pedagogical Political Project (PPP) for the development of methodologies by teachers that contemplate this very important theme.

Keywords: Body Scheme. Body. Early Childhood Education.

Recebido em 07 de fevereiro de 2022. Aprovado em 25 de fevereiro de 2022.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – e-mail: brunapfc22@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – e-mail: mariaCleumar66@gmail.com

³ Mestre, Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia – e-mail: anariojr@hotmail.com

⁴ Doutor, Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia – e-mail: celiopersona@gmail.com

⁴ Doutor, Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia – e-mail: lucasraphaelbs@gmail.com

INTRODUÇÃO

É amplamente divulgada na literatura a importância da Educação Infantil (EI) na construção cognitiva, cultural e social da criança. Com isso, as dificuldades encontradas neste processo educativo têm sido alvo de inúmeros estudos e pesquisas ao longo do tempo, bem como a investigação dessas dificuldades a atuação do docente também é tida como importante nessa fase.

A origem da cultura ocidental dá-se principalmente com os gregos do período clássico, e deles obtivemos a necessidade de conhecer mais a respeito de determinada situação quando a enxergamos pela primeira vez, a Pedagogia lança o seu olhar sobre os acontecimentos com as crianças em um momento de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer ser, a infância.

O corpo é um dos principais objetos de interação entre a criança e o meio no qual ela está inserida, é este objeto que promove a criança diversas situações sinestésicas como dor, satisfação, além de ser também o promotor de ações físicas como o movimento e a mobilidade. Com o passar dos anos e o crescimento dessa criança a apropriação do esquema corporal permite a criança sistematizar suas sensações que são frutos da interação do seu corpo com o meio exterior. Há autores que tratam o corpo como estruturador da vida mental (FÁVERO, 2005).

Os primeiros relatos históricos sobre a organização conceitual a respeito da percepção do corpo surgiram em meados do século XVI, quando o médico francês *Ambroise Paré* descreveu o fenômeno que conhecemos como "membro fantasma" que tratou da percepção como presente de um membro amputado (OLIVIER, 1995).

No início do século XX, especificamente no ano de 1911, o médico neurologista *Henry Head* foi o primeiro a tratar de um conceito que ele chamou de "esquema corporal". A princípio este conceito tinha o objetivo de estabelecer uma relação entre córtex cerebral e as regiões distais do corpo. O conceito proposto por *Head* foi tido como marco referencial para a época, pois tentou atribuir a ideia de uma esquematização corporal e de suas posturas por meio das sensações e percepções do tato, audição e visão, bem como movimentação e do sistema termorregulador (LE BOULCH, 1986).

Em 1935, *Schilder* propõe em seu livro um conceito que não tratava unicamente de aspectos neurológicos, incluiu neste momento ideias da fisiologia, da psicanálise e da sociologia, afirmando que:

[...] entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nossos corpos formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós [...]. O esquema corporal é a imagem tridimensional que todos têm de si mesmos. Podemos chamá-la de imagem corporal. Esse termo indica que não estamos tratando de uma mera sensação ou imaginação. Existe uma percepção do corpo. Indica também que, embora nos tenha chegado através dos sentidos, não se trata de uma mera percepção. Existem figurações e representações mentais envolvidas, mas não é uma mera representação (SCHILDER, 1994, p. 11).

Partindo desse primeiro conceito de esquema corporal, inúmeros estudiosos começaram a ter como objeto de estudo as relações do corpo com o nosso meio exterior. Alguns autores tratam o termo esquema corporal como compreensão consciente do corpo, já outros autores o tratam como uma condição de memória ou mesmo um entendimento inconsciente do corpo (FÁVERO, 2005). Dentre esses estudiosos, há ainda o uso de outros termos que apresentam sinônimos para este conceito formado a respeito da construção da representação da forma do seu corpo, entre as encontradas podemos citar: Cinestesia (Denis e Camus), somatopsíquico (Wernicke), esquema postural (Head e Holmes), imagem corporal (Schilder), dentre outros (MARTINEZ-PARRA et al., s/d).

Os conceitos de esquema corporal e imagem corporal são associados nas obras de Schilder e de Le Boulch. O primeiro conceito trata de questões de cunho mais neurológico, já

o segundo apresenta proposições mais associadas a questões psicológicas (LE BOULCH, 1986; SCHILDER, 1994; TURTELLI, 2003).

A partir dos inúmeros enfoques que foram obtidos ao longo dos anos pelos pesquisadores da área, a autora Fávero define o esquema corporal como:

uma organização psicomotora global, que compreende todos os mecanismos e processos dos níveis motor, tônico, perceptivo, sensorial e expressivos (verbal e não-verbal), processos nos quais e pelos quais a afetividade está sempre presente. A organização psicomotora acontece por meio da exploração do mundo, e só pode ser estruturada sobre as bases da estrutura corporal (FÁVERO, 2005, p. 20).

A organização da estruturação corporal acontece de forma devagar e contínua, a criança passa a perceber o mundo através do seu corpo. Este conhecimento do mundo através do corpo é de extrema importância para o processo educativo da criança, em especial na fase inicial da educação formal, uma vez que a ação promovida pela criança é tida como linguagem e, por sua vez, é o que lhe promove comunicação do meio exterior.

Alguns estudos evidenciando a importância da aplicação do conceito de esquema corporal em crianças foram realizados em nosso país, o estudo de Furtado (1998) mostrou que a expansão do potencial psicomotor em crianças promoveu melhorias no processo de aprendizagem escolar. Outro estudo feito por Nina (1999) evidenciou a melhoria da escrita e leitura em crianças que tiveram suas habilidades psicomotoras aprimoradas. Por fim, uma pesquisa realizada por Cunha (1990) revelou que as crianças com o desenvolvimento psicomotor e conceitual aprimorados tiveram os melhores resultados escolares.

Para Lebkuchen (2013), a teoria psicogenética de Wallon entende que “a importância da indivisibilidade do indivíduo, os atos motores e mentais, em sua origem, estão relacionados, interagem e se constituem simultaneamente” (p. 25). A construção do corpo não se dá somente pelo contato físico com o meio que a criança está inserida, mas também pela sua relação social, por suas vivências culturais e por suas vivências simbólicas.

A autora afirma que:

não poderíamos negar que a existência material de que é o corpo composto pelos sistemas biológicos, com características próprias, únicas, sua genética, o DNA, que constituem este aparato biológico... No entanto, também precisamos lembrar que esse corpo é histórico” (LEBKUCHEN, 2012, p. 28).

Portanto, torna-se necessário que os aspectos, tais como esquemas corporais sejam efetivamente trabalhados. Segundo Le Boulch (1985), o esquema corporal ou imagem do corpo pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e, sobretudo na relação com o espaço e objetos que nos circundam. Isto significa que o desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade e conhecimento que tem de seu próprio corpo e sua relação com o mundo que o cerca (apud FARIAS, 2011, p. 18).

Com base nessas citações, esta pesquisa busca saber: Quais são as percepções dos docentes sobre o trabalho do esquema corporal com crianças da educação infantil?

Evidentemente não é possível encontrar tudo o que se tem produzido sobre o assunto proposto, com isso a busca teve os descritores ampliados, com tanto que estivessem relacionados ao tema central.

Com o levantamento bibliográfico realizado foi possível observar que é escassa a produção que aborde o esquema corporal na educação infantil, em especial sob a visão do professor atuante nesta etapa da educação básica. Apesar do pequeno número de trabalhos encontrados, isso alavanca a importância da realização deste trabalho, além de afirmar sua efetividade para a prática docente na educação infantil, tendo em vista a importância de abordar o desenvolvimento integral da criança que vivencia essa etapa.

Foi possível identificar a deficiência de produções acerca do tema, e com isso observar e afirmar a necessidade do trabalho com o corpo desde as etapas iniciais da vida escolar de qualquer criança. Os autores encontrados mostram o quão importante é que os professores trabalhem o corpo com as crianças, tendo em vista que grandes autores da área educacional afirmam que o desenvolvimento pleno da criança se dá nas experiências e trocas com o meio, e especialmente nas vivências corporais que essa criança tem ao longo da infância.

Este levantamento foi suficiente para evidenciar as lacunas existentes na produção científica e acadêmica relacionada ao tema central deste estudo, além de reafirmar a importância da realização do mesmo.

Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar como os professores da rede privada e pública percebem o trabalho sobre noção de esquema corporal na educação infantil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de cunho qualitativo e como instrumento para coleta de dados foi realizado aplicações de questionários com os professores, isto possibilitou a percepção da metodologia aplicada em sala de aula.

Para Minayo a pesquisa qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p.21-22).

Para o estudo paradigmático foi seguido à concepção do materialismo histórico dialético, onde foi observada a realidade do material vivenciada pelo sujeito e as influências causadas pelo objeto. Lukács esclarece que “[...] o ser só pode ser abordado como ser se for objetivamente determinado em todos os sentidos. Um ser privado de determinações é apenas produto do pensamento: uma abstração de todas as determinações [...]” (LUCKÁCS, 2010, p. 171).

Este estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa do tipo bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica é muito importante, pois é através dela que saberemos o que se tem publicado sobre o tema de pesquisa, são fonte de recurso como artigos, monografias, entre outros, para aprofundar e enriquecer o trabalho a ser pesquisado.

A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema (BENTO, 2012, p.1).

A análise documental tem por objetivo identificar em qualquer material por escrito fontes de informação sobre os ensinamentos das instituições, buscando informações a partir de questões ou hipótese de interesse, ou seja, na análise documental constitui fontes estáveis, desta forma serve como base para os diferentes estudos que dá estabilidade para se obter melhor resultados.

O tipo do questionário foi misto, com isso conteve questões de respostas abertas e questões de repostas fechadas, estas questões são definidas pelas autoras citadas abaixo, como:

As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de

entre as apresentadas), que mais se adéqua à sua opinião (AMARO, PÓVOA e MACEDO, 2004, p.4).

Para preservar a identificação desses profissionais foi usado em seu nome siglas, ou seja, letras (Ex.: Docente A, Docente B). Para as instituições pesquisadas, foi usado o termo instituição pública e instituição privada.

O Esquema Corporal na Educação Infantil – O Que Dizem os Professores

Para se saber sobre os docentes da educação infantil foi feita uma pesquisa com cinco (5) docentes da instituição pública sendo três do turno matutino e duas do vespertino e sete (7) docentes do turno vespertino da instituição privada. Todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino, atuantes na cidade Goiânia/Goiás. Podemos observar que no espaço destas instituições não aparecem à figura masculina, somente a feminina.

Na instituição pública ao todo são oito professoras, sendo três (3) do turno matutino e cinco (5) do turno vespertino e duas (2) auxiliares do turno matutino e três (3) do vespertino. A diretora desta instituição relatou que por falta de professores no turno matutino, duas professoras do turno vespertino responderam o questionário. Relatou também que por falta de auxiliar em sala de aula, as outras professoras do turno vespertino não puderam respondê-lo.

Na instituição privada são sete (7) professoras do turno vespertino e sete (7) auxiliar de sala, sendo que nesta instituição as turmas vão do infantil 1 até o infantil 5, como consta no PPP são uma sala do infantil 1, duas salas do infantil 2, uma sala do infantil 3, duas salas do infantil 4 e uma sala do infantil 5. Por isso sete professoras responderam o questionário.

Foi feita aplicação de questionários nas duas instituições, cinco perguntas contendo dados pessoais, ou seja, o perfil de cada docente e quatro perguntas sobre o tema a ser pesquisado. Em uma das perguntas foi sobre a sua idade, percebe-se que na instituição pública e na instituição privada há uma diferença de idade das docentes como está no quadro abaixo.

Quadro 3- Idade dos docentes das instituições.

Instituição Privada	Instituição Pública
Entre 26 a 35 anos	Entre 26 a 54 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Para saber a qualificação das docentes da educação infantil das instituições privada e pública, uma das questões perguntou-lhes sobre o seu tempo de escolaridade. Se as docentes tinham a graduação, a pós-graduação, mestrado e o doutorado, com o mostra o quadro abaixo.

Quadro 4- Qualificação das Docentes.

Qualificação	Instituição Privada	Instituição Pública
Somente Graduação	3 Docentes	3 Docentes
Pós-Graduação	4 Docentes	2 Docentes
Mestrado	Nenhum	Nenhuma
Doutorado	Nenhum	Nenhuma

Fonte: Elaborado pela autora

Esta pergunta buscou verificar o tempo de docência das professoras na educação infantil, percebe-se que tanto na instituição privada e pública a média de docência dessas professoras são praticamente a mesma.

Quadro 5- Tempo de docência na educação infantil.

Instituição Privada	Instituição Pública
---------------------	---------------------

Entre 2 a 15 anos	Entre 3 a 15 anos
-------------------	-------------------

Fonte: Elaborado pela autora

A quarta questão sobre o perfil do docente buscou saber o motivo da escolha de se trabalhar na educação infantil. No quadro abaixo contera as falas das docentes da instituição pública e da instituição privada. Sendo todas as professoras do sexo feminino.

Quadro 6- Motivo de se trabalhar na Educação Infantil.

Instituição Privada	Instituição Pública
Docente A: “Observar o desenvolvimento das crianças.”	Docente A: “Acredito ser essencial um ensino de qualidade na base da educação, em meu entender a Educação infantil.”
Docente B: “Poder colaborar no processo de ensino e aprendizagem.”	Docente B: “Por me identificar com crianças.”
Docente C: “Afinidade com a área de humanas, a possibilidade de poder ajudar no processo de ensino e aprendizagem.”	Docente C: “Me identifico muito com ela e atuo neste nível por ser meu perfil e por gostar de fazer parte da base educacional.”
Docente D: “Sempre tive e almejei essa profissão, por achar tão bela.”	Docente D: “Interesse em trabalhar com crianças com maior identificação com a educação infantil.”
Docente E: “Minhas reações com algumas atuações docentes se transformaram em empenho de fazer diferente, efetivando que as gerações futuras sofressem o mesmo que eu.”	Docente E: “Pelo prazer de conviver diariamente com crianças, estudando, observando e medindo seu aprendizado.”
Docente F: “Meu desejo de impactar a vida e o processo de educação das crianças.”	
Docente G: “Gosto de crianças.”	

Fonte: Elaborado pela autora.

Na quinta e última pergunta sobre o perfil do professor, se já haviam trabalhado em outros níveis da educação. Percebe-se que a maioria teve experiência apenas na educação infantil, como consta no quadro abaixo. As docentes da escola pública apresentaram maior predominância de experiência em outros níveis da educação básica. Percebe-se que o numero de docentes na instituição pública são maiores do que foi respondido no questionário, pois a mesma professora apresenta experiência em dois ou mais níveis.

Quadro 7- Níveis de ensino: fundamental, médio e EJA.

Níveis	Instituição Privada	Instituição Pública
Ensino Fundamental	2 Docentes	3 Docentes
Ensino Médio	Nenhum	1 Docente
Ensino da EJA	Nenhum	1 Docente
Nenhum	Nenhum	2 Docentes

Fonte: Elaborado pela autora.

Para se entender a forma como o esquema corporal está sendo trabalhado em sala de aula, de como é que as docentes planejam as aulas sobre esse tema, foram realizadas quatro perguntas específicas da pesquisa no questionário. Foi feita a pergunta de como elas fazem utilização do esquema corporal em seu planejamento diário. Nas respostas das professoras da rede privada, a maioria acha essa prática importante na formação da criança. Como descreve três Docentes.

Importantíssima, pois proporciona o momento de observar o equilíbrio, coordenação motora, isso influencia diretamente nas atividades de registro. (Docente A, 2017)

A utilização no esquema corporal tem a função de estimular as crianças no seu desenvolvimento amplo, cultivando as possibilidades de seu corpo. (Docente B, 2017)

O trabalho sobre o esquema corporal faz com que a criança aos poucos vá se conhecendo, explore lateralidade, suas possibilidades. (Docente D, 2017)

As docentes da instituição pública avaliam o esquema corporal também como uma prática importante para o desenvolvimento da criança da educação infantil, como descreve três Docentes.

Por se tratar da primeira fase na educação das crianças é fundamental que o esquema corporal seja bem explorado, pois isso garante um bom desenvolvimento na coordenação futura delas. (Docente E, 2017)

Avalio como satisfatórios, uma vez que o domínio do esquema corporal pela criança permite a ela um horizonte de possibilidades de aprendizagem. (Docente C, 2017)

Desde que nasce a criança usa sua linguagem corporal e a infância, por ser um período muito intenso de atividades tem o brincar movimentando revestido de muita seriedade, pois a criança vai assumindo sua realidade e, assim, iniciando sua socialização. (Docente D, 2017)

Le Boulch (1982) defende que nesta fase de educação infantil a imagem da criança não está pré-formada, que a criança é “estrutura estruturada”, quer dizer que através das relações com o meio a criança desenvolve a sua personalidade, a coordenação motora e sensório-motora, e essa interação é essencial para a sua evolução.

Segue abaixo algumas das principais definições de esquema corporal de alguns autores: H.Wallon, H. Pieron, J. Le Boulchu e P. Vayer:

O esquema corporal não é um conceito inicial ou uma entidade biológica ou física, mas o resultado e a condição da justa relação entre o indivíduo e o próprio ambiente. (WALLON, 1999, p. 19)

Esquema corporal é a representação que cada um faz de si mesmo e que lhe permite orientar-se no espaço. Baseada em vários dados sensoriais proprioceptivos e exteroceptivos, esta representação esquematizada é necessária à vida normal e fica prejudicada por lesões do lobo parietal. (PIERON apud ALVES, 2003, p.47)

O esquema corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso próprio corpo seja em posição estática ou em movimento, em relação às diversas partes entre si e, sobretudo, nas relações com o espaço e os objetos que o circulam. (LE BOULCH apud ALVES, 2003, p.48)

Esquema corporal é a integração das sensações relativas ao próprio corpo, em relação aos dados do mundo exterior. (VAYER apud ALVES, 2003, p.48)

Quando a criança descobre, utiliza e controla o seu corpo, o esquema corporal é estruturado e passa a ter consciência dele e suas possibilidades com o meio em que vive. Vivenciar estímulos sensoriais para discriminar as partes do próprio corpo e exercer um controle sobre elas implica: a percepção do corpo; o equilíbrio; a lateralidade; a independência dos membros em relação ao tronco e entre si; o controle muscular; o controle de respiração. (ALVES, 2003, p 48)

Com base nesses autores que falam sobre o esquema corporal foi feita a pergunta do que as docentes entendem sobre o desenvolvimento do esquema corporal na educação infantil. Como constam no quadro abaixo as falas das docentes das duas instituições:

Quadro 8- Entendimento das docentes da rede privada sobre o esquema corporal.

Instituição Privada	
Docente A: “Compreendo que na educação infantil está voltada para as brincadeiras culturais como corre-cutia, pular-corda, saltar, correr, etc.”	
Docente B: “É o reconhecimento das partes do corpo, suas funções e sua finalidade.”	
Docente C: “É um componente necessário e indispensável no processo de aprendizagem das	

crianças.”

Docente D: “O desenvolvimento do esquema corporal na educação infantil é responsável por explorar partes do corpo, reconhecimento de si e do outro, funcionalidade desse esquema.”

Docente E: “É o estudo das partes do corpo e sua funcionalidade.”

Docente F: “O desenvolvimento do esquema corporal na educação infantil é promover ações que permita as crianças ter consciência do seu corpo e de suas possibilidades.”

Docente G: “É a base/estrutura para o bom desenvolvimento nas próximas etapas.”

Docente H: “O desenvolvimento da coordenação motora ampla fina e grossa. É o reconhecimento do seu corpo.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9- Entendimento das docentes da rede pública sobre o esquema corporal

Instituição Pública

Docente A: “É o elemento indispensável para a formação da criança, pois é onde ela toma consciência do corpo como meio de comunicação com o meio e consigo mesmo.”

Docente B: “É a compreensão que a criança vai adquirindo sobre seu corpo integralmente: físico e cognitivo.”

Docente C: “Desenvolver o esquema corporal é permitir que a criança se descubra, descubra o seu corpo e todas as capacidades/possibilidades de usá-lo para construir novas aprendizagens.”

Docente D: “Como já disse anteriormente, trabalhar o esquema corporal na educação infantil é de suma importância e envolve jogos e brincadeiras de forma lúdica pois, pelo brinquedo, a criança se desenvolve.”

Docente E: “Um bom desenvolvimento de esquema corporal melhora muito na motricidade, coordenação ampla e fina, noções de espaços e a interação com o próximo.”

Fonte: Elaborada pela autora

As professoras compreendem o que é o esquema corporal, só que elas têm uma visão limitada, como os autores descrevem acima sobre o esquema corporal, não é apenas o conhecimento somente do seu corpo, eles dizem que tem que possibilitar a criança a se interagir com o outro e com o espaço em que ela está inserida. Este conceito as docentes ainda não compreenderam.

A imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. (LE BOULCH, 1982, p. 15)

Existem algumas brincadeiras que ajudam a desenvolver o esquema corporal, a lateralidade, coordenação, orientação temporal, de comunicação e expressão, de percepção e de relaxamento, basta o professor da educação infantil observar a sua turma e ver qual é a necessidade que cada criança precisa aprimorar.

Alves (2003, p.123) irá citar algumas brincadeiras que o professor pode aderir para aprimorar o desenvolvimento das crianças.

- Conhecimento do próprio corpo e noções de espaço. Os indivíduos posicionam-se um frente ao outro, formando pares. Um deles começa através de um gesto ou movimento qualquer executar a atividade e outro deverá imitá-lo, como um espelho;
- Conhecimento do próprio corpo e coordenação psicomotora (mãos e dedos, memória auditiva, senso de ritmo);
- Os indivíduos sentam-se e colocam suas mãos sobre os joelhos, como se fossem tocar piano;
- Cantar uma canção que todos conheçam acompanhar com movimentos de dedos e mãos, como se estivesse tocando piano;
- Coordenadora psicomotora, noções de espaço: Orientar os indivíduos no sentido de descobrirem tudo quanto podem fazer com uma bola.

A próxima pergunta foi para cada docente descrever como ela utiliza o esquema corporal nas suas atividades diárias. Relato de três Docentes da instituição privada.

Utilizo como recurso músicas que falam as partes do corpo, atividades com desenhos, cartazes com imagens e nomenclaturas. (Docente B, 2017)
 Quebra cabeça em peças de EVA do corpo humano, músicas, vídeos, atividades com bolas nas devidas partes, brincadeiras o mestre mandou. (Docente C, 2017)
 Amarelinha, percursos, bambolê, brincadeira dirigidas (dança das cadeiras, estátua, etc. (Docente G, 2017)

Relato de três Docentes da instituição pública sobre as atividades de esquema corporal.

Brincadeiras com músicas é um recurso bastante utilizado com as crianças, pois por meio da musica conseguimos explorar bem o reconhecimento e o movimento das partes do corpo. (Docente A, 2017)

Circuitos motores, leitura explorada, encenação- teatro, musicas e cantigas de roda, o parque e outros momentos mais livres também permitem explorar o esquema corporal. (Docente C, 2017)

Músicas: palminhas, palminhas; brincadeiras de roda; brincadeiras dirigidas como: macaco disse mão na barriga, passear na floresta; musica: cabeça, ombro, joelho e pé; atividades de montagem das partes do corpo e rosto. (Docente E, 2017)

Percebe-se que nas duas instituições as docentes da educação infantil compreendem alguns conceitos que os autores acima descrevem sobre o conceito de esquema corporal, ou seja, são as atividades que promovam o seu desenvolvimento, permitindo conhecer o seu próprio corpo. Mas o esquema corporal citado por eles não é só isso, tem que possibilitar a criança a ter a interação com o outro e com o ambiente em que está inserida. Foi observado que nos planejamentos diários, as docentes não planejam atividades que envolva a interação com o outro e com o meio, somente a que permita a conhecer o seu corpo.

A última pergunta foi feita sobre se a formação de cada docente contribuiu para a aprendizagem sobre o esquema corporal, como consta no quadro abaixo.

Quadro 10- Formação acadêmica sobre o esquema corporal.

Instituição Privada	Instituição Pública
Docente A: “Não, porque não me lembro de ter essa disciplina na grade.”	Docente A: “Fiz minha faculdade há 10 anos e não me recordo desse tema.”
Docente B: “Esse tema não foi abordado na minha formação.”	Docente B: “Sim. Porque na universidade tive a oportunidade de pensar e praticar esse tema, através de disciplinas como artes, psicologia, jogos e brincadeiras, estágio supervisionado.”
Docente C: “Não. No meu período de faculdade não foram abordados temas e disciplinas que contemplasse com a corporeidade das crianças.”	Docente C: “Contribuiu, pois nos oferta a teoria para pensarmos e refletimos sobre a sua melhor aplicação, no entanto é pouco diante a complexidade que o tema envolve o que requer do estudante de pedagogia buscar fora e se preparar.”
Docente D: “Essa foi uma temática que não foi abordada com ênfase durante minha formação.”	Docente D: “De certa forma sim, pois tanto teórica como praticamente falando, a universidade ofereceu sim oportunidades de nos apresentar a importância do esquema corporal para o desenvolvimento integral da criança.”
Docente E: “Sim, mas ao vivenciar a prática, percebo que estudamos muito mais a parte emocional e intelectual do que os movimentos em si.”	Docente E: “Sim no período de formação tive bastantes discussões á respeito do tema, bem como a oportunidade de vivenciar à pratica com pequenas oficinas.”
Docente F: “Não me recordo de nenhum trabalho específico na minha formação acadêmica. Até porque nem aulas de educação física eram oferecidas.”	
Docente G: “Penso que poderia ter uma disciplina que abordasse de forma mais detida este tema, pois considerei a abordagem fragmentada.”	
Docente H: “Não me recordo de trabalhar o desenvolvimento corporal.”	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme no quadro acima, percebe-se que a maioria das docentes da instituição privada não recebeu estudo na sua formação acadêmica sobre o esquema corporal, já na instituição pública somente uma docente que não recebeu estudo sobre o esquema corporal, ao todo foram 8 docentes que não receberam esse conhecimento e 5 docentes receberam o este conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho foi possível alcançar os objetivos propostos, sobre o tema “A percepção docente sobre o desenvolvimento do esquema corporal na educação infantil”, que era conhecer como os docentes trabalhavam esta perspectiva em sua sala de aula e como eles aplicavam este conhecimento com as crianças.

Com esta pesquisa percebemos que as docentes têm uma grande preocupação com o desenvolvimento sobre o esquema corporal de cada criança nesta fase da educação básica, com isso aplicam as atividades que promova o seu desenvolvimento, com o intuito de aprimorar as suas habilidades, como a coordenação motora fina e grossa, o conceito de alto e baixo, atividades que permitam conhecer o seu corpo e do outro.

Observa-se que as docentes tanto da instituição privada quanto da instituição pública se preocupam com o desenvolvimento da relação que a criança estabelece com o seu corpo. Entretanto, alguns autores afirmam que o esquema corporal vai além dessa concepção simplista de corpo, as atividades utilizadas com as crianças na educação infantil devem promover a interação da criança com o outro e a com o ambiente em que ela está inserida.

Ao verificar o questionário observamos uma grande falha na formação acadêmica de cada docente, onde a maioria delas respondeu na última pergunta como consta no anexo abaixo, que não receberam formação acadêmica sobre o tema esquema corporal. Percebi que o conhecimento que a maioria adquiriu vem do senso comum e não porque receberam formação acerca deste conhecimento.

Por fim, sugerimos que outros estudos que proponham modelos de intervenções para ensino do esquema corporal sejam desenvolvidos na educação infantil, e principalmente a sistematização de conceitos que possam ser apresentados no PPP para o desenvolvimento de metodologias pelos docentes que contemplem este tema tão importante.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. *Psicomotricidade: Corpo, ação e emoção*/Fátima Alves- Rio de Janeiro: Wak, 2003. 160p.;21 cm
- ARAÚJO, V. C. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BERNARDO, L. A. PINA, L. D. “DESCOBRINDO O CORPO HUMANO”: A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, p. 301-320, set2013.
- BERWANGER, F. E GARANHANI, M. C. OS SABERES DO MOVIMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DE CURITIBA-PARANÁ. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, vol. 20, n. 01, p. 46-56, jan./abr. 2016.
- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília? 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- BRASIL (2001). *Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998

- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil [RCNEI]. Brasília, DF, 1998.
- COSTA, V. M. M. Corpo e História. Revista Ecos. Edição 10. Julho de 2011.
- FERREIRA, I.M.S. O(a) Professor (a) da Educação Infantil e sua formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-oeste. Dissertação de Mestrado. UFG. Goiânia. 2013.
- FOREST, N. A. WEISS, S. L. I. Cuidar e Educar. Perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil. ICPG; Florianópolis, SC. S/D.
- GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática: Educação Física e Infância*. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122, jul./jun. 2001-2002.
- GONZAGA, L. P. Educação corporal para as crianças pequenas [manuscrito] : existe lugar para a educação física? UFG. Goiânia. 2011.
- LEBKUCHEN, M. A. P. O corpo do aluno no cotidiano escolar: Sentidos e Significados Atribuídos por um Grupo de Professores. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC/SP. 2013.
- LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: a psicogenética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: a psicogenética na idade escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1983
- LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad, por Ana Guardiola Brizolar. Porto Alegre, Arte Médicas, 1982.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. *Motrivivência*. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- RODRIGUES, D. G; Saheb, D. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 180-197, jan./abr. 2015.
- RORIZ, M. F. A educação infantil e a linguagem corporal: Que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo? Dissertação de Mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2014.
- SILVA, A. P. Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores / Ana Patrícia da Silva. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.
- WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. Rio de Janeiro: Ed. Andes, 1973; 298p.
- WALLON, H. A Do ato ao pensamento: ensaio e psicologia comparada. Trad. de :J. Soares Dinis. Lisboa: Moraes Editora, 1999.

UMA ÓTICA DIFERENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR EM FILOSOFIA SOB A VISÃO DOS LICENCIANDOS

Matheus Furtado¹
Evandro Ricardo Guindani²

RESUMO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como os graduandos do curso de Ciências Humanas – Licenciatura veem o processo de estágio na disciplina de Filosofia. O trabalho se torna importante pela contribuição com a discussão teórica a partir de material empírico, com foco em uma ótica não tradicional sobre o estágio: a dos licenciandos. A metodologia utilizada foi a quali-quantitativa, fazendo uso do método bibliográfico, da aplicação de questionários dissertativos e da hermenêutica para interpretação dos dados. Os resultados demonstram que o estágio cumpre o papel de despertar a reflexão sobre o ensino. Os graduandos observaram que as metodologias de ensino são em grande parte tradicionais e que um dos grandes problemas na educação básica é a falta de formação específica em filosofia por parte da maioria dos docentes.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Estagiários. Educação básica.

A DIFFERENT PERSPECTIVE: THE CURRICULAR INTERNSHIP IN PHILOSOPHY UNDER THE VIEW OF THE UNDERGRADUATES

ABSTRACT

The present work is the result of a research that aimed to understand how the undergraduate students of the Humanities - Licenciatura course see the internship process in the Philosophy discipline. The work becomes important due to its contribution to the theoretical discussion based on empirical material, focusing on a non-traditional perspective on the internship: that of the undergraduate students. The methodology used was qualitative, making use of the bibliographic method, the application of essay questionnaires and hermeneutics for data interpretation. The results demonstrate that the internship fulfills the role of arousing reflection on teaching. The students observed that teaching methodologies are largely traditional and that one of the major problems in basic education is the lack of specific training in philosophy on the part of most teachers.

Keywords: Philosophy teaching. Interns. Basic education.

Recebido em 10 de fevereiro de 2022. Aprovado em 03 de março de 2022.

¹ Mestrando em História pela UPF/RS. Licenciado em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/RS

² Doutor em Educação e Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/RS

INTRODUÇÃO

Enquanto educadores em formação, muitas vezes nos deparamos, na academia, com uma ideia de escola que nos é bastante esperançosa. As reflexões e busca por conhecimento nos instigam, a cada dia, visar a transformação social através de uma ferramenta importante: a educação. Entretanto, mesmo nos mantendo fiéis a este compromisso, é preciso que conheçamos o espaço da escola e seu cotidiano. É importante construir um saber empírico sobre as realidades escolares complexas – e problemáticas.

É na escola que as construções das identidades, e que grande parte da interação social em nossa infância e adolescência acontecem, por exemplo. Partindo deste pressuposto, a escola deve(ria) se caracterizar como espaço para construção dos sujeitos possibilitando a criticidade, além da gradativa construção autônoma do conhecimento através das aulas, atividades fora de sala e experiências diversas. E, se assim o é – ou deveria ser –, os professores têm um papel de orientadores, facilitadores, mediadores para que os alunos cheguem a este estado de autonomia – de saída da minoridade³.

O papel do professor se dá no ato de proporcionar ferramentas e saberes para o educando no processo de aprendizagem. A ação docente deve possibilitar a formação do conhecimento sobre as coisas, sobre a vida e, conseqüentemente, sobre a própria (des)construção de si – sem nenhuma ironia. E isto implica não apenas tratar de democracia grega, ou da Revolução Francesa, mas de História do Brasil, do contexto social dos próprios alunos, trazendo reflexões sobre as realidades *vivenciadas*.

Para além do referencial teórico visto na graduação, é fundamental que o docente em formação esteja em contato com a realidade escolar. Além disso, a preparação de aulas, observação de turmas, pesquisa sobre os temas das aulas, e a própria ação docente são base para o licenciando. Sendo assim, o processo de estágio é parte importante na formação de qualquer docente, colocando-o em contato com a realidade de trabalho futura. Desde a graduação, o estágio proporciona uma prática que ajuda na (des)construção do futuro docente e, principalmente, o coloca na realidade que é descrita e analisada na teoria. O professor se constrói também na prática, aliando o referencial teórico acadêmico ao cotidiano do “chão da escola”, no papel de mediador para a construção do conhecimento autônomo dos alunos.

Partindo disto, e pensando em um papel da filosofia enquanto matéria da grade curricular, o ato de filosofar tem suas primeiras indicações metodológicas na própria escola. Nas aulas de Filosofia se aprende sobre os autores da contemporaneidade e do passado, mas também sobre como problematizar e refletir sobre as vivências cotidianas de maneira analítica e de forma racional. E o rigor do pensamento filosófico, aliado à reflexão sobre a vivência cotidiana, pode propiciar a construção do conhecimento de uma maneira gradativamente mais autônoma e eficaz.

Escola: um sucinto olhar

O espaço escolar pode representar, muitas vezes, uma instituição de possibilidades, de aprendizado. As memórias em relação à escola podem ser positivas, de um lugar onde se dá a construção do conhecimento sobre o mundo, e sobre si, através das aulas, relações e experiências. Outras tantas vezes, a escola representa espaço disciplinador, de engessamento, onde os alunos sentem-se presos – física e mentalmente. Há um caráter normativo que produz

³ A *minoridade* é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento [...]. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: ‘Que é ‘Esclarecimento?’’. In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 1.

memórias não tão agradáveis, não relacionadas à construção de conhecimento: apenas a uma espécie de reprodução. Mas, em termos estruturais, como se configura a escola? Será ela mera reprodutora da ideologia dominante, ou espaço de possibilidades de emancipação e ascensão através da educação? Estas são algumas das indagações norteadoras dos próximos parágrafos.

Em termos críticos à escola, Louis Althusser coloca que esta destaca-se por seu caráter formador de acordo com a ideologia pressuposta, de sujeição e naturalização da estrutura social dominante (ALTHUSSER, 2001, p. 60). O indivíduo é educado para assumir seu posto na sociedade e ser um bom sujeito. É na escola que a ideologia se manifesta de maneira mais contínua e “natural”, pois ela é um aparelho de manutenção da ideologia da classe dominante (MAYER, 2004).

Nesta perspectiva, marcada por um pensamento de luta de classes, se apresenta uma dicotomia entre dominantes e dominados. Enquanto o Estado tem na escola um aparelho de controle, quem está nela se vê sujeito a uma ideologia dominante, impositiva. A escola pode ser entendida como um Aparelho Ideológico⁴ do Estado. E os AIEs, de acordo com Mayer (2004), são os aparelhos que, sob forma de instituições distintas e especializadas, acabam complementando o sistema estatal de dominação. Sua função é basicamente a reprodução das relações de produção e sua naturalização. E entendendo a escola desta forma, é possível recorrer ao pensamento de Bourdieu e Passeron, em *A reprodução*. De acordo com os autores, a própria ação pedagógica:

[...] é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação e comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21).

Com o pressuposto de um poder arbitrário que dita um arbitrário cultural, a interação escola-aluno/professor-aluno possui um caráter, *a priori*, impositivo. Desta forma, a escola e a própria ação pedagógica se constituem enquanto reprodutoras de uma ideologia dominante, que reforça a classe hegemônica e sua cultura. Isto ocorre de maneira hierárquica, onde aquilo que é culturalmente favorecido, ou tido como norma, é o que se reproduz na escola. Portanto, há uma manutenção, a partir da escola, de uma estrutura que privilegia a classe dominante, cultural e ideologicamente.

Acaba-se naturalizando uma hierarquização e um conjunto de privilégios para certos grupos de indivíduos. Há uma legitimidade da desigualdade, justificada por uma ideologia que atravessa os sujeitos de maneira quase “sutil”, pois tal sentimento de naturalidade foi construído para manutenção da estrutura vigente. De acordo com Jessé Souza (2009), existe uma espécie de justiça de legitimidade do privilégio moderno, e o que o assegura:

[...] é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual. Nesse sentido podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que

⁴ A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e normas que fixam e prescrevem *a priori* o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Isto, segundo a autora, objetivando impor os interesses particulares da classe dominante, produzindo uma universalidade imaginária. Ver mais em: CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. p. 245.

existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade [...] (SOUZA, 2009, p. 49).

Em uma perspectiva de resistência à ordem estabelecida, os trabalhos a nível local podem quebrar a lógica de mera reprodução, seja a nível de gestão ou de ação pedagógica. Em relação à gestão escolar, esta está ligada de forma íntima com a comunidade a qual pertence. É necessário pensar o processo de gestão esteja voltado para o atendimento das demandas sociais da comunidade onde a escola está, além de estar munido de conhecimento das políticas públicas (FERREIRA, 2013).

Neste ponto, a ação dos governos transitórios estaduais, por exemplo, também tem papel fundamental, aliada ao trabalho local das escolas. Não se trata de direcionar a responsabilidade dos processos educativos exclusivamente à escola, mas partir da participação conjunta entre estados, municípios para ação de acordo com as realidades locais. Isentar o Estado da responsabilidade sobre uma pasta como a da Educação não parece algo acertado, e a ação conjunta com as instituições de ensino parece uma alternativa importante. Além disso, a ação pedagógica, como o ensino de Filosofia, pode proporcionar, gradativamente, mudanças de pensamento e ação – reverberando nas realidades escolares de maneira positiva.

Pensando o ensino de Filosofia

Quando se fala em Filosofia, a ideia do senso comum pode levar a um entendimento não tão acertado. Seja no cotidiano, ou mesmo na estrutura curricular da escola, é possível observar uma desvalorização da Filosofia – historicamente e por desconhecimento. Entretanto, esta e seu ensino não tem finalidades abstratas e unicamente voltadas a reflexões metafísicas. E, uma vez que compreende-se isto, uma gama de possibilidades se abre para o *filosofar*, para um *pensar melhor*.

De acordo com Nicolas Go (2004), a Filosofia pode ser entendida como “trabalho do conceito⁵”. E, tratando disto, ela não se dá como mera abstração ou ação de divagar. Mesmo assim, segundo Sonia Maria Ribeiro de Souza (2004), é importante ressaltar que dar uma definição fechada do que é Filosofia tira exatamente alguns de seus pontos principais: a dúvida, a reflexão, a indagação, a investigação. E, no seu exercício, existe um pressuposto metodológico de rigor racional, pensamento estruturado – não convergente com o senso comum de uma Filosofia “inútil”, não aplicável à vida cotidiana.

Partindo do pensamento de Antônio Joaquim Severino (2004), o papel e a importância da Filosofia ficam mais claros: se a ação do homem for considerada a partir de um sentido, da relação de visões de mundo próprias junto a uma intencionalidade das próprias ações, o agir se dá a partir de significações. Estas, por sua vez, se dão segundo conceitos e/ou valores. Esta simbolização, não necessariamente lógica ou racional, acontece na junção entre a objetividade do mundo e a subjetividade da experiência humana. Sempre há uma espécie de referência neste processo, e nele pode ser construída uma consciência sobre estes processos humanos subjetivos de significação. A Filosofia pode contribuir exatamente neste ponto: com a construção/explicação das significações de nossas práticas, de modo sistemático e crítico. E, por seu caráter formativo e de trabalho com as significações, a Filosofia justifica sua presença na educação, sendo esta responsável pela formação dos homens.

⁵ Em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim entendido, esse termo tem significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual, etc. Pode-se ter um C. de mesa tanto quanto do número 3, de homem tanto quanto de Deus, de gênero e espécie [...] tanto quanto de uma realidade individual, como p. ex. de um período histórico ou de uma instituição histórica (o "Renascimento" ou o "Feudalismo") [...]. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 164.

A Filosofia, muitas vezes, é apresentada de maneira bastante catedrática em termos de linguagem. Na escola, pode ser bastante difícil ter uma introdução à Filosofia tratando apenas dos autores isoladamente, ou em leituras sem nenhuma base prévia. Aqui, surgem alguns questionamentos: sendo assim, para de fato poder filosofar, seria preciso, obrigatoriamente, ter certo repertório? Um capital cultural que os mais pobres, por exemplo, não possuem? É possível uma filosofia popular ou ela só saberia ser compartilhada num contexto restrito, elitista? É possível uma prática popular da Filosofia? Estes questionamentos podem ajudar numa importante reflexão acerca, principalmente, do ato de *filosofar*.

Antes de trazer à luz tais perguntas, algumas reflexões são necessárias. Segundo Nicolas Go, com base reflexiva em Desanti e Hegel, a definição de filosofia não está guardada em nenhum lugar, pois procede de seu exercício. É preciso aprender e exercitar-se para ter habilidade ou ciência sobre algo, e é assim, também, com a filosofia. Ora, se o ponto-chave trata-se do exercício, é preciso que se *pratique* a Filosofia. Para saber se o povo pode fazer filosofia, é preciso que o mesmo a pratique.

Mesmo com a crítica ao senso comum, ele é, ao mesmo tempo, o ponto de partida da reflexão filosófica nesta perspectiva. E é partindo da realidade concreta, da opinião com *capacidade* de verdade, que se poderia fazer uma filosofia do povo. Não se reproduz o senso comum: parte-se dele para ultrapassá-lo e construir a reflexão crítica sobre a realidade. Esta seria uma filosofia popular, não negando a Filosofia enquanto atividade letrada, mas defendendo o filosofar iniciado por questões mais simples sobre a realidade das pessoas. Enquanto homem comum se vê diante dos problemas e perguntas da vida, pode ir de encontro à filosofia para pensar sobre suas próprias inquietações. Há a possibilidade do filosofar a partir da própria realidade e do próprio repertório.

Surgindo desta ótica, sobre uma filosofia popular, é pertinente a pergunta: se é possível a filosofia popular, como ela pode acontecer na escola, sem renegar a tradição filosófica clássica? Como seria possível trabalhar Sartre, ou Nietzsche, ou Platão a partir do cotidiano dos jovens? Como ensinar uma filosofia dotada de sentido para os alunos, e que os auxilie a refletir e realizar a crítica sobre suas vidas, a sociedade, seu entorno próximo? Para uma tentativa de resposta, é necessário que se entenda *como* é possível um ensino de filosofia que trabalhe a partir do cotidiano, aliado à teoria. Tarefa docente difícil.

Antônio Joaquim Severino (2004) defende que nossas estratégias mediadoras devem trazer consigo as significações e a complexidade identitária dos adolescentes. É preciso levar em consideração as dúvidas, anseios, as reflexões que estes trazem. Isto não significa que as aulas devam ser simples “conversas de achismos”, exatamente pela necessidade de objetividade no processo de ensino-aprendizagem.

O desafio no ensino de filosofia, segundo Severino, é o de encontrar estratégias de ensino eficazes e que trabalhem a questão das significações. Se os alunos não veem algum sentido, aplicabilidade, ou relação próxima com as próprias vidas, o ensino pode se tornar supérfluo e ineficaz. Para atingir este ensino significativo, o autor defende o ensino de Filosofia *temático*, exatamente pela sua substância presente na vivência de cada um. As significações e valores estão relacionados ao concreto, às experiências sociais, históricas, cotidianas das pessoas. “[...] não basta viver, é preciso pensar o vivido [...]” (SEVERINO, 2004, p. 108).

É necessária, de acordo com Severino, uma atitude investigativa, pesquisa, idas a campo para levantamento de problemas. Se faz importante a interdisciplinaridade/transversalidade como uma alternativa que pode dar resultados significativos. O caminho mais acertado, segundo o autor, é o de ensinar Filosofia partindo da experiência dos educandos, e não das maneiras mais tradicionais, como conceitos sistemáticos isolados, história da filosofia, ou texto dos filósofos clássicos.

Uma pergunta pertinente pode ser feita, a partir da reflexão até aqui: afinal, *como* ensinar? Não há uma resposta pronta. O que se pode fazer é a reflexão acerca de possíveis

respostas, aplicáveis aos diferentes contextos. Sonia Maria Ribeiro de Souza cita Kant, colocando que não é possível ensinar Filosofia, somente a *filosofar*. Se para compreender a própria Filosofia, é necessário aprender a filosofar, está aí um indicativo de *atitude*, de *exercício*. E, se é assim, talvez uma maneira de ensinar filosofia seja ensinar o ato de filosofar.

A autora coloca que é preciso buscar entender a juventude de hoje e seus anseios para ensinar filosofia, sem deixar os clássicos de lado. Muitas vezes, para que a aula de Filosofia se torne atrativa para os alunos, acaba sendo levada como algo sem um rigor reflexivo ou teórico. Isto acaba descaracterizando-a enquanto disciplina com suas especificidades. Neste processo, de acordo com Souza (2004), o professor de filosofia enfrenta vários desafios, como a condição econômica dos alunos, que inserem-se cedo no mercado de trabalho e não veem a disciplina como algo interessante, útil, além da falta de capital cultural necessário para realização de muitas leituras da disciplina. Além disso, há o apelo atrativo da internet, filmes, séries, videogames, redes sociais e afins, que são consumos instantâneos e mostram-se mais confortáveis do que um texto filosófico.

Souza ainda destaca um desafio essencial: detectar os anseios, necessidades e dúvidas dos jovens. E coloca uma necessidade: tratar do cotidiano do aluno para trazer os problemas vividos para o campo da filosofia, visando auxiliar os educandos a deixarem a passividade e tornarem-se interrogativos e autônomos. Isto relaciona-se com o papel da própria filosofia: não apenas “fazer pensar” mas “fazer pensar melhor” (SOUZA, 2004, p. 167).

Em relação ao *como* ensinar, levando em conta uma perspectiva de construção autônoma do conhecimento por parte dos alunos, a partir de reflexão filosófica sobre as vivências cotidianas, algumas habilidades podem e precisam ser desenvolvidas. Souza coloca o termo “objetivos de domínio”, para elucidar campos e suas respectivas habilidades. Há uma complexidade de habilidades a desenvolver, e o modo como o docente ministra as aulas, dependendo da perspectiva, pode potencializar ou minimizar o desenvolvimento destas habilidades.

Nesta complexidade, uma perspectiva que pode potencializar o desenvolvimento das habilidades é a de “questão ou processo”. Esta tem base em um “aprender a pensar”, a partir da atitude de dúvida e investigação constantes em relação ao senso comum. Isto traz uma necessidade da teoria relacionada à prática, à vivência. A partir dos saberes e vivências dos alunos, busca-se romper com o que está estabelecido por eles sobre a realidade, sendo uma porta de entrada dos alunos no pensamento filosófico (SOUZA, 2004, p. 169).

Parte-se dos alunos, instigando a dúvida, motivando a investigação, que leva à reflexão, produtora de escrita e argumentação, crítica e da construção da autonomia, do saber filosófico e do ato filosofar. É preciso sempre buscar temas do horizonte do aluno, levar em consideração seu contexto social, saberes e experiências, trazendo os textos clássicos para fazer o aluno refletir sobre aqueles problemas que ele próprio vivencia. Este pode ser um passo importante rumo a um ensino de filosofia significativo.

Trabalhado um panorama breve sobre a escola e o ensino de Filosofia, é possível ir de encontro a especificidade da presente pesquisa: o estágio na disciplina de Filosofia. As duas próximas categorias de análise tratarão do Estágio Curricular Supervisionado de maneira geral, e também no curso de Ciências Humanas – Licenciatura. E, por fim, trará a análise do material empírico coletado através de questionários dissertativos.

Da teoria à realidade: estágio e análise dos questionários

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Ciências Humanas - Licenciatura

Partindo do que comumente se sabe, o estágio é a etapa prática dentro de um curso de formação de professores, e ocorre ao final da graduação. Contudo, há um leque de concepções de estágio como ferramenta de formação. Uma delas é a prática como imitação de modelos,

onde a formação do professor se dará “pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*, como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.36). Segundo Pimenta e Lima (2004), em tal perspectiva, o estágio se reduz a apenas observar os professores em sala de aula e imitar modelos, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que se dá o ensino. Espera-se, assim, a execução de “aulas-modelo” por parte do futuro docente.

Em uma visão de estágio como instrumentalização técnica, Pimenta e Lima colocam que “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias” (2004, p. 37). Com o professor não é diferente. No entanto, segundo o autor, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas que aparecem no cotidiano, sendo que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício da profissão. Sendo assim, o profissional fica reduzido ao “prático”, pois não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas as rotinas de intervenção deles derivadas. Tal compreensão tem sido “traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Já na concepção onde o estágio supera a separação entre teoria e prática, busca-se superar a dicotomia entre estas duas. Segundo Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45), a finalidade do estágio é propiciar ao estudante de graduação aproximar-se da realidade escolar e, desta forma, o estágio se afasta da tradicional concepção de que seria a parte prática do curso. Segundo as autoras, é preciso uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

Segundo o PPC do curso de Ciências Humanas - Licenciatura, o estágio curricular supervisionado obrigatório inicia-se, de acordo com a legislação vigente, na segunda metade do curso e tem como objetivo possibilitar ao acadêmico, sob a orientação de um docente do curso, a participação sistemática e reflexiva em situações de ensino-aprendizagem na educação formal, em regime presencial.

De acordo com o documento, o compartilhamento das experiências se tornará público perante a comunidade escolar e acadêmica, de forma a retroalimentar-se continuamente, através de uma mostra de estágios realizada ao final do semestre, com a participação da comunidade local escolar e demais alunos dos cursos de licenciatura, a fim de ampliar o diálogo e o intercâmbio de vivências sobre a realidade educacional, sensibilizando a sociedade para o caráter investigativo e reflexivo de que as questões educativas são constituídas. Caracteriza-se, aqui, uma ferramenta importante de interação entre comunidade e Universidade. Além disto, o processo prático que o estágio possibilita é de suma importância no processo de construção docente, colocando os educandos em contato com a realidade escolar.

De acordo com o PPC do curso de Ciências Humanas, o Estágio Curricular Supervisionado em ensino de Ciências Humanas IV se caracteriza pelo diagnóstico das turmas, planejamento, realização, avaliação e análise do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. O foco da prática docente neste estágio são as disciplinas de Geografia e Filosofia no Ensino Médio. E é sobre o estágio na disciplina de Filosofia que a análise empírica tratará nos próximos parágrafos.

O estágio curricular em Filosofia sob a visão dos graduandos: análise dos questionários

Em termos metodológicos práticos, foi elaborado um questionário com quatro perguntas dissertativas para ser distribuído a alunos do curso de Ciências Humanas, de forma a responderem de acordo com a sua perspectiva sobre o que foi observado e realizado e nos estágios I (observação em Filosofia) e IV (Observação e Regência em Filosofia). Este se

estruturou com as seguintes perguntas: 1) A partir das observações no estágio, fale, de maneira geral, como foram as aulas de filosofia; 2) Pelo que você observou, quais foram os materiais didáticos utilizados nas aulas de Filosofia?; 3) Nas observações, você identificou alguma abordagem que relacionasse a filosofia com outras áreas do conhecimento, como a Literatura, por exemplo?; 4) Caso já tenha realizado o estágio de regência em Filosofia (Estágio IV), fale sobre os pontos que apresentaram o maior grau de dificuldade ou complexidade no processo. Como forma de divulgação dos questionários, foi disponibilizado um link no Google Drive, bem como aplicação presencial. Ao total, foram vinte e dois colaboradores, de duas turmas diferentes, contribuindo para a amostragem de material empírico.

No primeiro ponto abordado nos questionários, sobre como ocorreram as aulas de Filosofia de maneira geral, alguns pontos positivos foram bastante comentados pelos colaboradores. Dos vinte e dois colaboradores, nove avaliaram as aulas positivamente. Se destacam, dentre as colocações, que as aulas foram interessantes, com base em diálogo, com interação das turmas, relacionadas com a realidade dos próprios educandos e fazendo uso de textos de pensadores clássicos da Filosofia. Em uma das respostas, foi colocado que “[...] por mais que houvesse cópia do quadro, as aulas eram dinâmicas, com perguntas, análises e participação dos alunos”.

Em um primeiro momento, é possível perceber que boa parte dos colaboradores apontou aspectos possibilitadores de um aprendizado conjunto, não unicamente expositivo e com participação dos grupos de alunos. Com a postura de diálogo e ativa durante as aulas, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades fundamentais, como reflexão e formação de conceitos, se torna mais efetiva. Além disso, sendo trabalhadas ideias de diferentes filósofos, relacionando-as com a realidade dos alunos, potencializa-se o significado da teoria para cada educando. Fazendo, assim, com que se construa conhecimento conjunto e se coloque em prática o ato de filosofar.

Ainda sobre as aulas de Filosofia, também houve um olhar de crítica sobre o que foi observado por parte dos colaboradores. Treze dos vinte e dois colaboradores apontaram uma hegemonia de ensino de Filosofia mais tradicional, pautado principalmente em cópia de textos do quadro. Além disso, professores sem nenhuma formação em Filosofia aparecerem enquanto problema citado, explicitamente, por quatro vezes – relacionado diretamente a outro fator: falta de profundidade sobre o conteúdo durante as aulas.

Das treze colocações críticas, em grande parte foi relatado que as aulas foram pautadas em cópia do quadro e trabalho com livro didático. Partindo da falta de formação dos professores, é compreensível que o caminho pedagógico escolhido seja o mais tradicional. Entretanto, em alguns momentos, foram relatadas ações demasiado problemáticas pelos colaboradores da pesquisa:

- a) Aulas eram Monótonas, e a/o docente não tinha formação na área. Não tinha conhecimento básico nenhum para ensinar filosofia (relatado pelo próprio docente);
- b) As aulas de Filosofia foram supérfluas, com docente falando da própria vida e não trabalhando os conteúdos do cronograma. Docente não tinha formação na área;
- c) Imenso déficit na formação dos professores regentes em Filosofia;
- d) Foram trabalhadas citações, pesquisa bibliográfica, mas não referente a nada da Filosofia em si. Trabalhou-se Sócrates, mas de forma muito sucinta.

Percebe-se algumas ações que, quando não fogem à disciplina, a trabalham de maneira deficitária. Se o próprio docente não se encontra em condições de ministrar as aulas, há aí um problema. Se quando ministra tais aulas, não segue minimamente o cronograma e trata apenas de assuntos pessoais, outro problema. Mas, a termos de reflexão, não se pode atribuir, aqui,

culpa ou demasiada crítica. Isto por um possível fator principal: a não formação em Filosofia por parte dos docentes regentes.

Se não há um docente com formação em uma disciplina para ministrá-la, pelo menos no plano ideal, não parece acertado que este ministre as aulas. A base teórica em uma determinada disciplina se constrói de maneira gradativa e contínua, e colocar em componentes curriculares professores que não possuem formação para tais, prejudica o processo de aprendizagem de maneira significativa. É necessário, *a priori*, compreender a estrutura da escola e a prioridade que os governos municipais, estaduais e federal dão à pasta da educação. Culpabilizar o profissional da educação não beneficia nem modifica a estrutura. Nem mesmo modifica as condições de trabalho e salariais docentes, que, no Brasil, histórica e atualmente, não são favoráveis à categoria. As questões até aqui servem como panorama local de como o ensino de filosofia e a própria escola se ainda configuram, atualmente: fora do plano ideal e com problemas significativos.

No segundo ponto do questionário, sobre materiais didáticos utilizados, houve a hegemonia do dito ensino tradicional. Em termos de material didático, este é todo aquele material que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e possibilita ao educando uma posição de agente, participativo no processo. Entretanto, o panorama exposto no gráfico abaixo pode não corroborar com a perspectiva de um ensino de Filosofia significativo:

Gráfico 1 – Materiais didáticos utilizados



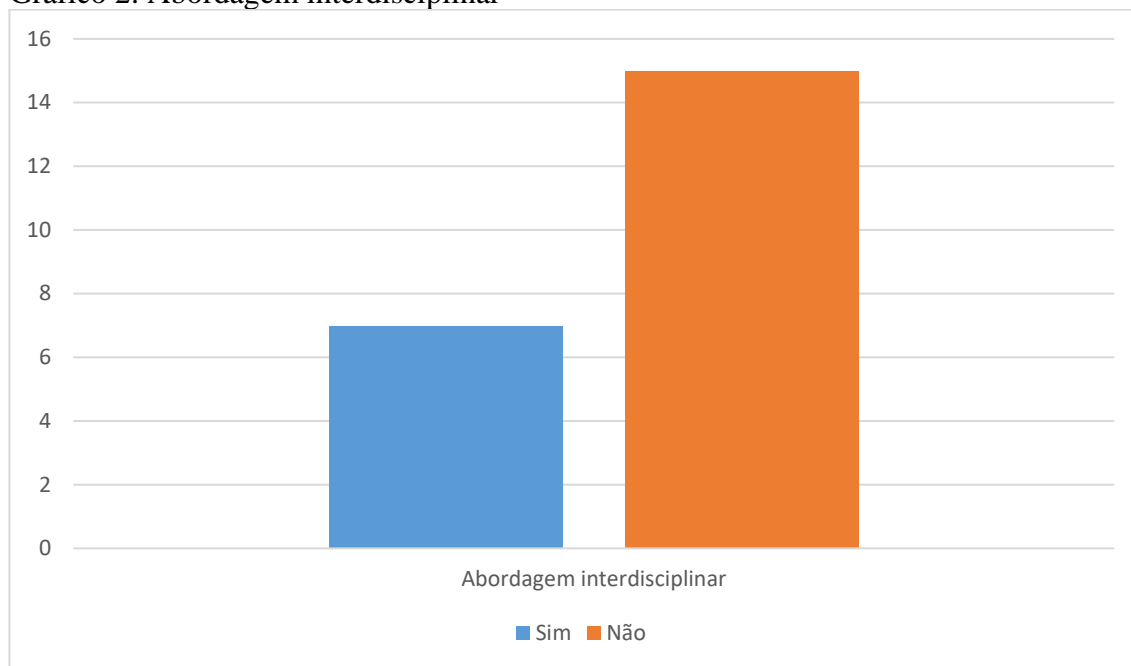
Fonte: Os autores

É evidente uma diversidade de recursos didáticos utilizados, entretanto, a hegemonia do uso do quadro e de textos se mostra clara. O gráfico aponta uma grande superioridade do ensino mais tradicional nas aulas de Filosofia, sendo que o uso de quadro, textos e livro didáticos é o triplo em relação aos outros recursos. Quantitativamente, isto pode representar uma continuidade de um ensino mais burocrático, e que pode não relacionar o teórico com a vivência dos estudantes.

O terceiro ponto do questionário se relaciona à interdisciplinaridade nas aulas. Esta caracteriza-se pela relação entre disciplinas, tendo como finalidade a produção de novos conhecimentos e respostas às questões sociais (LENOIR, 2008, p. 52). Em uma perspectiva prática, entende-se a interdisciplinaridade como estratégia de flexibilização e integração das

disciplinas. Contudo, pode ocorrer um mal-entendido, principalmente quando esta é assumida como uma solução absoluta, anulando totalmente a existência das disciplinas. A verdadeira interdisciplinaridade não busca eliminar as disciplinas: sua função é auxiliar na compreensão, no limite e na função de cada disciplina (PAVIANI, 2008). Sobre as respostas dos colaboradores, vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Abordagem interdisciplinar



Fonte: Os autores

A abordagem interdisciplinar está presente em praticamente um terço das respostas (sete de vinte e duas). A partir dos dados, ainda se percebe uma realidade disciplinar bastante forte, segundo as respostas (quinze). É possível observar que, além de ser um conceito ainda não uno e de prática complexa, a interdisciplinaridade parece não fazer parte do cotidiano escolar efetivamente, a partir das observações dos colaboradores. Isto demonstra que, para efetivação de um ensino interdisciplinar, a formação de docentes com a preparação e olhar holístico voltado à interdisciplinaridade se faz necessário. A real inserção da interdisciplinaridade não se dá na erradicação das disciplinas, mas no trabalho conjunto entre docentes, em uma perspectiva de compartilhamento e relação de saberes e metodologias para um ensino eficaz e significativo. E isto representa mais um desafio na formação e ação docente interdisciplinares.

No último ponto abordado no questionário, os pontos que apresentaram o maior grau de dificuldade ou complexidade no processo foram apontados. As respostas foram escassas neste item (apenas duas), mas trazem pontos importantes para reflexão. Em uma das respostas, foi colocado que a carga horária de filosofia na escola dificultou bastante o processo de execução do estágio. Com poucos períodos, aliado a dias sem aula, feriados ou atividades fora de sala de aula, o cumprimento do estágio se tornou dificultoso. Além disso, os alunos inicialmente se mantiveram desinteressados. Dentre possíveis fatores, pode-se considerar as metodologias com as quais os alunos tiveram contatos em aulas de filosofia, a complexidade da disciplina ou até mesmo um desconhecimento teórico sobre seu papel e aplicabilidade na vida cotidiana.

Na outra resposta, foi colocado que a falta de planos de estudos bem estruturados trouxe dificuldades na elaboração dos planejamentos. O docente regente não tinha um planejamento organizado, e suas aulas eram mais pautadas em discussões no âmbito pessoal e não na reflexão-crítica. Aqui, percebe-se novamente as “meditações da vida privada” em aulas de Filosofia, um

ponto problemático considerando que não se faz o trabalho teórico em filosofia nem a relação deste com o cotidiano dos alunos. Estes pontos, segundo a reposta, “colaboraram para minha dificuldade no planejamento e execução dos planos de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa, foi possível compreender mais sobre o processo de estágio em Filosofia no curso de Ciências Humanas – Licenciatura, na ótica dos licenciandos. Neste olhar diferente, a primeira experiência em sala de aula pode mostrar suas diversas facetas, de acordo com cada um dos colaboradores. A partir do material coletado, foi possível construir algumas reflexões importantes, sobre o estágio, etapa importante e laboriosa na formação docente, e a realidade escolar, complexa e muitas vezes problemática.

A partir da ótica dos graduandos em Ciências Humanas – Licenciatura, foi possível observar um breve panorama sobre o ensino de Filosofia. É notória uma série de questões problemáticas, que vão de metodologias mais monótonas a falta de formação dos docentes na disciplina. Mas também foi possível captar metodologias que possibilitam o desenvolvimento de habilidades de reflexão, argumentação e expressão dos alunos. De vídeos a filmes e reportagens, foram utilizados materiais diferenciados, mesmo com a hegemonia da lógica quadro/cópia/texto.

É importante salientar, novamente, que os problemas apontados se relacionam com um panorama não exclusivamente local, mas complexo e estrutural. Dentre os pontos mais importantes, talvez, da presente pesquisa, a construção do senso crítico sobre a realidade escolar pode ser citada. Além disso, é possível perceber que os futuros docentes têm uma perspectiva crítica em relação à escola, e possuem consciência sobre a realidade de sala de aula. Novamente, o estágio se apresenta como experiência importante, para refletir o teórico e construir sentido sobre a vivência docente desde a graduação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016
- FERREIRA, Edmar Lucas. Descentralização do poder: a prática da gestão democrática e participativa na escola. *Revista Gestão em Foco*. 2013. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2013/setembro/descent.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.
- GO, Nicolas. Filosofia: uma educação. In: KOHAN, Walter O (Org.). *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: ‘Que é ‘Esclarecimento?’*. In: _____. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.
- MAYER, Rui C. Uma (maldosa) crítica às escolas “do bem”. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 45- 65.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Sílvio; DANELON Márcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. A filosofia no ensino médio: uma releitura a partir dos PCNs. In: GALLO, Sílvio; DANELON Márcio; CORNELLI, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.

UNIPAMPA. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação de Ciências Humanas – Licenciatura*. São Borja: Universidade Federal do Pampa, 2014.

A RECEPÇÃO CRÍTICA E A PERSPECTIVA CULTUROLÓGICA: PROPOSTA PARA ANÁLISE DE PRODUTOS AUDIOVISUAIS

Juliana Junqueira¹

RESUMO

Partindo do pressuposto que o estudo da recepção especializada de produtos culturais pode revelar fatos desconhecidos sobre a sociedade em que estão inseridos, este artigo propõe a utilização do Circuito de Cultura como percurso teórico metodológico para a análise de críticas cinematográficas. Para tanto, utilizamos como referências os estudos de Johnson (2014), Bamba (2013), Canclini (1980) e Barbero (1987). Estes autores defendem a investigação de manifestações artísticas pelo viés culturalista por considerar que por meio das mediações é possível captar a comunicação a partir de seus nexos, dos lugares a partir dos quais se torna possível identificar a interação entre os espaços da produção e do consumo da comunicação.

Palavras chave: Recepção cinematográfica, mediações, circuito de cultura.

CRITICAL RECEPTION AND CULTURAL PERSPECTIVE: PROPOSAL FOR ANALYSIS OF AUDIOVISUAL PRODUCTS

ABSTRACT

Assuming that the study of the specialized reception of cultural products can reveal unknown facts about the society in which they are inserted, this article proposes the use of the Culture Circuit as a theoretical methodological route for the analysis of cinematographic criticism. For that, we use as references the studies of Johnson (2014), Bamba (2013), Canclini (1980) and Barbero (1987). These authors defend the investigation of artistic manifestations from a culturalist point of view, considering that through mediations it is possible to capture communication from its nexuses, from the places from which it becomes possible to identify the interaction between the spaces of production and consumption of art. Communication.

Keywords: Cinematographic reception, mediations, cultural circuit.

Recebido em 08 de março de 2022. Aprovado em 26 de março de 2022.

¹ Professora dos cursos de Comunicação Social da UniAraguaia, Mestre em Comunicação, Cultura e Cidadania pela UFG e Doutoranda em Performances Culturais pela UFG.

INTRODUÇÃO

Investigar como produtos culturais como filmes, novelas, séries, obras literárias, entre outros são recepcionados pelos críticos especializados pode ser um bom caminho para compreender mais sobre as manifestações culturais de uma sociedade. Ainda hoje, os críticos exercem a função de avaliar determinado produto cultural para auxiliar o indivíduo a refletir se vale a pena ou não assistir determinado filme que está em cartaz no cinema ou mesmo comprar o livro na lista de mais vendidos. Eles podem influenciar inclusive no fazer artístico dos produtores de cultura, que ao ler uma crítica, alteram seu estilo ou forma de trabalhar para receber uma crítica positiva.

A atividade crítica no Brasil que se corporifica em textos em jornais impressos, sites e colunas em telejornais, além de funcionar como um guia para o público, pode auxiliar nas vendas e no consumo de arte. Neste artigo, refletimos sobre o estudo da crítica especializada em cinema e propomos um percurso teórico metodológico que considera aspectos que vão além da análise pura do texto escrito pelo crítico, considerando também os contextos socioculturais em que a crítica foi escrita e lida.

Assim, propomos o estudo da recepção crítica cinematográfica pelo viés culturalista vinculado aos Estudos Culturais Britânicos e também à Escola Latino Americana. Consideramos que ampliar a investigação da crítica para além do texto possibilita que o pesquisador verifique aspectos sociais que poderiam passar despercebidos caso a análise seja restrita. Desse modo, defendemos a investigação da crítica especializada de cinema dentro de um Circuito de cultura, como explicaremos nos itens a seguir.

A atividade crítica cinematográfica no Brasil

Antes de adentrarmos na reflexão sobre a investigação da crítica cinematográfica por meio de um Circuito de cultura, se faz necessário tecermos algumas reflexões sobre a configuração da atividade crítica cinematográfica no Brasil. Altmann (2008) defende que a hibridização de funções marcou o campo, principalmente na década de 1960, já que os críticos eram também cineastas e cinéfilos. O crítico José Carlos Avellar confirma o argumento: “esse foi um período privilegiado da crítica, talvez porque os realizadores, agindo como críticos, convidavam os críticos a se comportarem como realizadores, e os espectadores, como realizadores e críticos simultaneamente” (AVELLAR, 1996 apud ALTMANN, 2008, p. 617).

Como exemplo de profissionais que eram realizadores de cinema e críticos podemos citar Alex Vianny que foi cineasta, produtor, roteirista, autor, jornalista e ator. Dirigiu os longas-metragens *Agulha no Palheiro* (1953), *Rua sem sol* (1954), *Ana* (1955) e os curtas metragens *A Máquina e o Sonho* (1974), *Humberto Mauro: eu Coração Dou Bom* (1979) e *Maxixe, a Dança Perdida* (1980). É autor do livro *Introdução ao Cinema Brasileiro*, citado por Paulo Emílio Sales Gomes como a primeira obra de filmografia brasileira.

Glauber Rocha, um dos cineastas mais expressivos do Cinema Novo, também atuou como crítico em diversos periódicos. Suas críticas foram reunidas na coletânea *Coleção Glauberiana*, que reúne textos publicados por ele na imprensa brasileira entre 1958 e 1980.

Outro exemplo é Flávio Tambellini, que publicou diversas críticas sobre cinema nos jornais vinculados aos *Diários Associados*, e era diretor e roteirista. Dirigiu os filmes *O Beijo* (1965), *Até que o casamento nos separe* (1968) e *Um Whisky antes, um cigarro depois* (1970).² Assim, Altmann (2008) ressalta que na década de 1960 o exercício crítico era mais intuitivo do que profissional e Avellar confirma:

² FLÁVIO Tambellini. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa13991/flavio-tambellini>. Acesso em: 10 de março de 2022. Verbete da Enciclopédia.

esse foi um período privilegiado da crítica, talvez porque os realizadores, agindo como críticos, convidavam os críticos a se comportarem como realizadores, e os espectadores, como realizadores e críticos simultaneamente” (AVELLAR, 1996 apud ALTMANN, 2008, p.617).

Para ALTMANN (2008), devido a essa espécie de mistura não-sistematizada do campo, um dos estatutos da crítica consistia em abordar seu objeto – o filme – sem respaldo teórico aprofundado. Os ensaios eram escritos mais por inspiração no próprio filme e nas discussões sobre as impressões sentidas pelos cinéfilos em seus espaços apropriados (especialmente os cineclubes) e menos baseados em teorias sobre “postulados da crítica”, ou análises cinematográficas. “Sendo assim, poder-se-ia dizer que o ensaio crítico consistia em uma teorização livre, tomada, por sua vez, como um fluxo de pensamento operado, cujo único método pré-estabelecido era o do autor (ALTMANN, 2008, p.617).

Destaca-se a importância dos clubes de cinema na formação da cultura cinematográfica brasileira, pois para empreender suas atividades criaram instituições, revistas, boletins, textos, práticas sociais ligadas à exibição e divulgação dos filmes e rede de sociabilidade que permitiam as discussões e o desenvolvimento de projetos culturais (SALES, 2015, s/p). Evidencia-se também as cinematecas do Rio de Janeiro e de São Paulo, criadas na década de 1950, constituíram espaço de reunião e debate para jovens cinéfilos, permitiram a formação de uma geração de espectadores através de suas exibições, retrospectivas e mostras e também tiveram importante papel na produção e circulação de uma literatura sobre cinema (LUCAS, 2008, p. 20).

O trabalho nas cinematecas e a atuação nos cineclubes possibilitou com que muitos jovens que se dedicavam ao estudo e a pesquisa de cinema se transformassem em realizadores da sétima arte. Lucas (2008) cita como exemplos as trajetórias de Gustavo Dahl, Maurice Capovilla, Walter Lima Jr, Leon Hirszman, Cacá Diegues e Glauber Rocha. Segundo a autora, no final da década de 1950 eles eram membros de cineclubes, críticos de jornais, funcionários da cinemateca e já no início da década de 1960, passaram a realizar filmes. Mesmo se tornando cineastas, estes profissionais não deixaram de publicar eventualmente críticas cinematográficas em jornais impressos e revistas especializadas, o que comprova novamente a hibridização de funções do campo cinematográfico no país apontada por Altmann (2008).

É importante realçar ainda o papel dos jornais impressos na consolidação da crítica cinematográfica brasileira. Lucas (2008, p. 20) afirma que os anos 50 foram marcados pela publicação dos primeiros livros sobre cinema brasileiro, pelo aparecimento dos suplementos literários nos grandes jornais, caso do Jornal do Brasil e de O Estado de S. Paulo, e pela consolidação de uma revista especializada em cinema de cunho teórico e ensaístico, a Revista de Cinema de Belo Horizonte.

O Jornal do Brasil ganhou notoriedade entre os periódicos que dedicaram colunas dedicadas exclusivamente ao cinema. Na década de 1960, os ensaios sobre a arte cinematográfica passaram a ocupar meia página do Suplemento Dominical do Jornal e contaram com textos de Glauber Rocha e de reconhecidos críticos de cinema como Ely Azeredo, José Carlos Avellar e José Lino Grünwald, além de traduções de estudos de importantes teóricos de cinema, como Eisenstein, Béla Balázs e Pudovkin (LUCAS, 2008, p.22).

Lucas (2008) ressalta que os jornais impressos, especialmente nas grandes capitais, passaram também a funcionar a partir de meados dos anos 50 como um *locus* privilegiado de interlocução das pessoas ligadas ao cinema e um espaço em que se constituía uma cultura cinematográfica em novos termos:

Ele ampliou a comunidade de leitores especializada na cultura cinematográfica, tornou-se veículo de expressão dos realizadores (diretores, produtores, técnicos), disseminou uma nova percepção do que seria o cinema, permitiu o acesso a uma literatura disponível somente em língua estrangeira através da tradução de textos de teóricos e estudiosos de renome internacional e, por fim, abriu espaço para matérias que tratavam dos problemas da realização e da circulação da produção nacional (LUCAS, 2008, p.23).

Assim, esses veículos de comunicação, juntamente com as revistas especializadas sobre cinema constituíram um espaço de reflexão sobre o fazer cinematográfico nacional e também sobre a própria atuação da crítica, além de representarem importantes instrumentos para a preservação da memória fílmica do nosso país. Os artigos e críticas publicados na imprensa brasileira exerceram também uma função de guia para os cineastas, que muitas vezes, acataram as sugestões feitas pelos críticos em seus textos e alteraram características e formas de produção de filmes. O crítico Cyro Siqueira corrobora com esse entendimento e diz que o crítico também foi fundamental como elemento do processo criativo: “Ninguém contesta que a própria evolução da estética cinematográfica se deu, entre outros fatores, também através da contínua pregação feita pelos teóricos e críticos do cotidiano (SIQUEIRA, 1954, p.5).

Neste sentido, Lucas (2008, p.34) aponta que o cinema brasileiro se fazia pelos filmes, mas também pelas palavras, na medida em que a imprensa poderia discutir seus problemas, avaliar sua evolução, encampar propostas, divulgar realizações e desempenhar um importante papel de mediador entre público e realizadores. A imprensa colocava-se como componente ativa na construção da indústria cinematográfica no país.

O estudo da recepção crítica pelo viés culturalista

Aqui, restringimos a reflexão de recepção ao campo comunicacional e mais especificamente, ao campo cinematográfico. Boaventura (2009, p.10) ressalta que nos anos 1970, os estudos de recepção trouxeram para o centro das atenções o receptor e que os estudos de Stuart Hall sobre “Codificação/Decodificação” influenciaram as pesquisas nesta área:

A proposta era de que o processo de comunicação televisiva estaria dividido em quatro momentos: produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução. Estes momentos, que teriam forma e condição de existência próprias, também se articulam entre si e são determinados por relações de poder institucionais. A codificação (produção) leva em conta a imagem que o meio faz do receptor e os códigos profissionais dos produtores (MATTELART & MATTELART, 1999 apud BOAVENTURA, 2009, p.11)

Neste sentido, Escosteguy (2008,p.1) afirma que a perspectiva da recepção constitui potencialmente uma alternativa para alargar a compreensão dos processos culturais/comunicacionais que tão frequentemente têm sido estilhaçados. A autora desperta atenção para o fato de que a análise da mensagem de um produto cultural, como uma telenovela ou mesmo um filme, não pode basear-se apenas na recepção, mas deve ser articulada com outras estratégias. Assim como Boaventura, ela também destaca o posicionamento de Stuart Hall, que defende a articulação entre as mensagens, o lugar onde estas têm origem, com suas respectivas rotinas de produção, e o trabalho interpretativo da parte dos receptores (HALL, 2003 apud ESCOSTEGUY, 2008, p.4).

Pesquisadores norte-americanos como Hall (1973) começam a deslocar seus interesses de pesquisa para o receptor. Os acadêmicos latino-americanos seguem neste mesmo sentido. Boaventura (2009, p.18) ressalta que no contexto do continente latino-americano, a década de

80 era um momento de reconfiguração dos paradigmas acadêmicos, com o ressurgimento da democracia:

A teoria da dependência foi abandonada e em seu lugar ganhou corpo a reflexão sobre as relações entre comunicação e cultura. Várias condições internas e externas ao campo científico criaram o cenário apropriado para o início da discussão latino-americana. As perspectivas teóricas da época não eram consideradas suficientes para dar conta das novas circunstâncias sociopolíticas e culturais que estavam surgindo (BOAVENTURA, 2009, p.18).

Devido às mudanças sociais e políticas na América Latina, os pesquisadores de comunicação passam a nutrir interesse pela comunicação popular e iniciam esforços para desenvolver teorias comunicacionais que pudessem ser aplicadas à realidade cultural dos países latino-americanos, colocando em segundo plano pesquisas europeias ou norte-americanas que não eram suficientes para analisar os fenômenos culturais locais. A produção teórica volta-se para sua própria realidade, residindo aí um motivo para seu alastramento neste território, bem como sua longa duração como enfoque teórico (ESCOSTEGUY, JACKS, 2007, s/p).

O receptor passa a ser visto pelos pesquisadores latinoamericanos como um ser ativo, com seus próprios pensamentos e não mais como alguém que recebe passivamente, sem reflexões, as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação de massa. Jacks e Escosteguy (2005, p. 63) destacam que a proposta da recepção ativa foi desenvolvida pelo *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística*, o CENECA, criado em 1977 no Chile. O centro foi criado com o objetivo de reunir profissionais — sociólogos, comunicadores, antropólogos, historiadores e escritores — para refletir e investigar os processos culturais e comunicacionais que foram surgindo nos anos posteriores ao golpe militar no país em setembro de 1973. Para Jacks e Escosteguy:

Os deslocamentos teóricos realizados pelos pesquisadores do CENECA iluminaram zonas opacas do fenômeno da recepção e colocaram em dúvida o poder onipotente e monolítico da TV. Rechaçaram a visão do receptor como “recipiente” e do contexto como conjunto de variáveis intervenientes, pois entenderam que a recepção e a influência cultural da televisão precisam ser historicizadas e que a recepção é um processo construtivo, dialético e conflitivo (JACKS, ESCOSTEGUY, 2005, p. 64)

Assim, a pesquisa da recepção passou a ser valorizada nos circuitos acadêmicos comunicacionais latinoamericanos onde os pesquisadores começaram a se dedicar ao estudo dos meios de comunicação massivos e como suas mensagens atingiam o público. Martín-Barbero, por exemplo, reforça a importância da pesquisa voltada para a recepção:

Assim, a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para rever o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos (MARTÍN - BARBERO, 1987, p. 28).

Jacks e Escosteguy (2007) apontam que esta renovação teórica apontada por Martín-Barbero adquiriu tamanha importância que consta da apresentação da 30ª edição da *Revista Diálogos de la Comunicación* (FELAFACS), dedicada à recepção, aos usos dos meios e ao consumo cultural, o que evidencia o pensamento voltado justamente para as conexões entre meios e sujeitos.

Guillermo Orozco (1997, apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2007, s/p) diz que os estudos latino-americanos de recepção surgem em decorrência de um movimento pela

desideologização dos estudos em comunicação, principalmente na emergente corrente de estudos empíricos onde se recupera o papel do sujeito nas suas múltiplas relações com os diferentes meios de comunicação.

Martin-Barbero, um dos principais expoentes do novo paradigma teórico, conceitua recepção como não apenas uma etapa do processo de comunicação, mas sim como um lugar novo, de onde deve-se repensar os estudos e a pesquisa de comunicação (MARTIN-BARBERO, 2004, p.18). Para o autor, “mais do que os meios, a comunicação hoje é uma questão de mediações” (MARTIN-BARBERO, 1989, p. 19). Neste sentido, Lopes (2014, p.66) diz que a comunicação passa, então, a ser vista como um domínio privilegiado para a produção de sentido da vida, refutando sua concepção reprodutivista.

Assim, diante deste novo paradigma que considera o receptor como ativo no processo comunicacional, as pesquisas da área na América Latina passam a se concentrar em produtos culturais antes desprezados pela academia como as telenovelas. Lopes destaca que:

Esta tradição começou com os pioneiros projetos de recepção ativa no Chile (Fuenzalida, 1987); telenovela no México (González, 1991) e Colômbia (Martín-Barbero e Muñoz, 1992); crianças e televisão no México (Orozco, 1991); até alguns mais recentes no Brasil, como a telenovela (Lopes et al., 2002), a recepção transmídia (Lopes, 2011), os jovens e a televisão (Ronsini, 2012), o consumo de mídia (Baccega, 2008), o noticiário televisivo (Gomes, 2013). O elemento central e comum a todos estes projetos é a experimentação metodológica para avançar nos procedimentos técnicos de investigação empírica de modo a torná-los compatíveis com a complexidade do enquadramento teórico das mediações. Outra característica geral é o desenho global do processo de investigação empírica, envolvendo a estrutura e as dinâmicas de produção de mensagens, os usos e apropriações destes textos e a composição textual (LOPES, 2014, p.67).

Lopes (2014, p.67) acrescenta ainda que a Escola Latino Americana, como ficou conhecida a reunião de pesquisas focados da recepção ativa, é fortemente influenciada pelos Estudos Culturais iniciais desenvolvidos por Hoggart, Thompson e Williams. Assim, a recepção, por conseguinte, não é um processo redutível a fatores psicológicos e à vida cotidiana, a despeito de ancorar-se nessas esferas, mas é um fenômeno profundamente político e cultural:

Isto é, os processos de recepção devem ser vistos como parte integrante das práticas culturais que articulam processos tanto subjetivos como objetivos, tanto de natureza micro (o ambiente imediato controlado pelo sujeito) como macro (a estrutura social que escapa a esse controle). A recepção é por isso um contexto complexo, multidimensional em que as pessoas vivem suas vidas diárias e em que, ao mesmo tempo, se inscrevem em relações de poder estruturais e históricas que extrapolam suas atividades cotidianas. Este é o conjunto de pressupostos que informa uma teoria compreensiva dos estudos de recepção (LOPES, 2014, p.67).

Lopes (2014, p.68) enfatiza também a perspectiva integradora e compreensiva dos estudos de recepção, a partir do conceito de mediações de Martín-Barbero (1992):

As mediações são esse “lugar” de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção: o que [a mídia] produz não responde unicamente a requerimentos do sistema industrial e a estratégias comerciais, mas também a exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver (BARBERO, 1992, p.20).

Para Barbero (1987), pensar através das mediações é captar a comunicação a partir de seus nexos, dos lugares a partir dos quais se torna possível identificar a interação entre os

espaços da produção e do consumo da comunicação. É preciso enxergar a própria produção em diálogo com as demandas sociais e com as novas experiências culturais que emergem historicamente a partir da materialidade social.

De acordo com Barbero (1987), a mídia não produz somente em função das expectativas mercadológicas e das estratégias do sistema industrial. O que é produzido pelas indústrias culturais atende também às demandas que emergem do tecido cultural e dos novos modos de percepção e de uso. Desse modo, as mediações pretendem integrar todos os âmbitos da comunicação, tanto a produção e o produto como a recepção.

Como ressalta Lopes (2014, p.68), a estratégia de pesquisa não começa com a análise do espaço da produção e da recepção para depois procurar entender suas imbricações. Ela começa a partir das mediações, isto é, dos lugares de onde surgem os fatores que “configuram a materialidade social e a expressividade cultural da mídia” (BARBERO, 1987, p. 233).

A pesquisa da crítica cinematográfica através do Circuito de Cultura

Para Bamba (2013, p.11), os vestígios da crítica cinematográfica são tão importantes quanto os filmes sobre os quais ela escreve e que essas críticas devem ser investigadas dentro de uma abordagem contextualista dos fatos fílmicos. Ancorando-se nos estudos de Christian Metz (2004), considerado o mentor da abordagem estruturalista que considera o contexto do espectador para a análise de uma obra audiovisual, Bamba (2013, p.28) classifica o espectador como um sujeito psicológico e social predeterminado pelas instituições socioculturais, por isso, é necessário considerar o contexto de leitura de determinada obra cinematográfica.

Segundo o autor, é importante compreender o espaço espectral, ou seja, o espaço onde se realiza a leitura fílmica, analisando, portanto, os modos de construção do texto fílmico, tanto no plano interno, quanto no plano externo (BAMBA, 2013, p.34). Ressalta ainda que o espaço ou contexto de recepção são determinantes nos modos de leitura cinematográficos.

Considerar o contexto da leitura das obras audiovisuais também é a proposta do pesquisador britânico Richard Johnson (2014) no Circuito de cultura, que é o percurso teórico metodológico que propomos neste artigo para a análise de produtos culturais, entre eles o cinema. Johnson (2014) propõe estudar o texto fílmico sob o viés dos estudos culturais, descentralizando-o como um objeto de estudo. "O texto não é mais estudado por ele próprio, nem pelos efeitos sociais que se pensa que ele produz, mas, em vez disso, pelas formas subjetivas ou culturais que ele efetiva e torna disponíveis" (JOHNSON, 2014, s/p). A metodologia de Johnson (2014) é semelhante ao conceito de espaço espectral defendido por Bamba (2013).

Para compreensão da cultura, em suas variadas manifestações, Johnson (2014) atenta para a necessidade de um modelo de análise muito mais complexo, com ricas categorias intermediárias, mais estratificadas das que as teorias gerais existentes como as praticadas pelos Estudos Literários, que segundo Johnson (2014), têm focado apenas na análise literária das formas de narrativa. O mérito desse novo modelo seria o fato de que ajuda a explicar uma das características-chave dos Estudos Culturais: as fragmentações teóricas e disciplinares já observadas. Ele destaca, no entanto, que o método não pode ser considerado como uma teoria pronta e acabada:

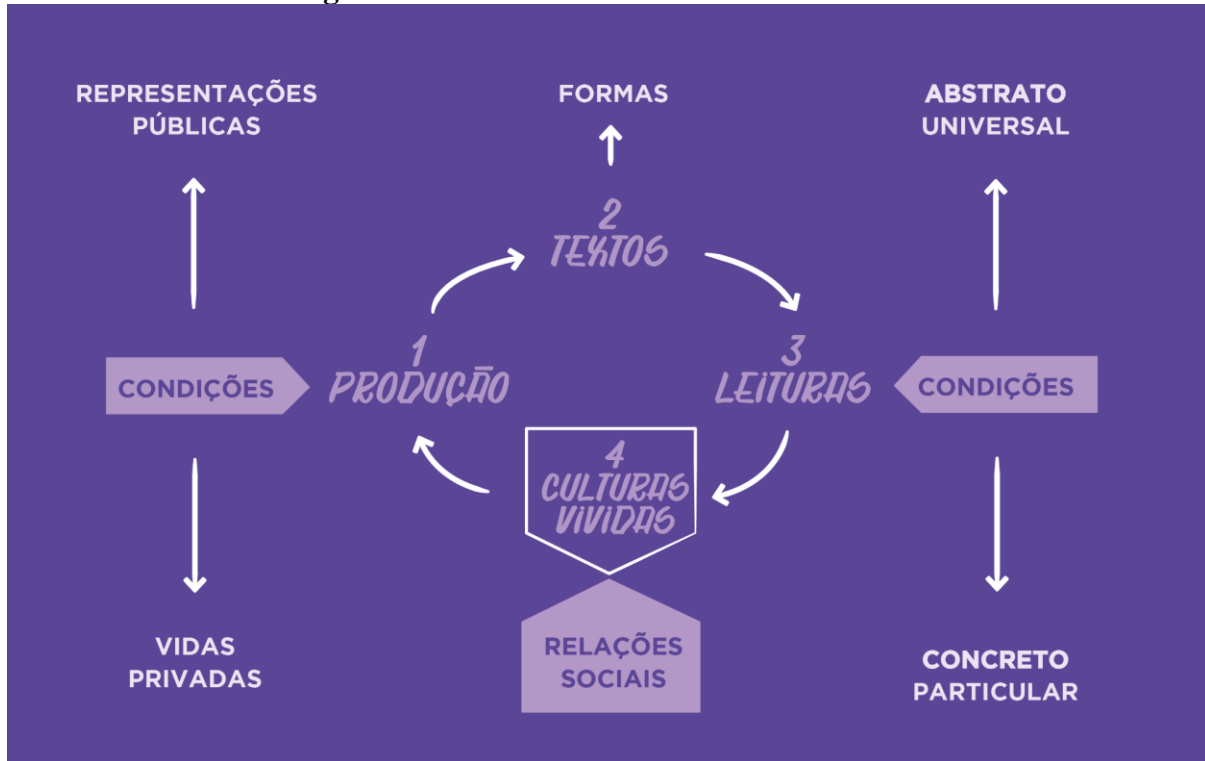
Ele poderia, na melhor das hipóteses, servir como um guia que apontasse quais seriam as orientações desejáveis de abordagens futuras ou de que forma elas poderiam ser modificadas ou combinadas (JOHNSON, 2014, s/p).

O método que o autor propõe como guia consiste em um diagrama que traz categorias de análises que funcionam de forma isolada, ou conjuntamente:

O diagrama tem o objetivo de representar o circuito da produção, circulação e consumo dos produtos culturais. Cada quadro representa um momento nesse circuito (JOHNSON, 2014, s/p).

O Circuito de cultura é composto por quatro categorias de análise: Produção, textos, leituras e culturas vividas, sendo que cada uma delas é influenciada por outros elementos. Abaixo, o diagrama que demonstra a aplicação do percurso teórico metodológico:

Figura 1: Circuito de Cultura de Robert Johnson



Fonte: Johnson (2014)

Nos extremos laterais, temos as categorias de produção e leituras, que sofrem interferências de condições públicas e privadas:

Esses dois pólos estão relacionados de forma bastante estreita: as formas privadas são mais concretas e mais particulares em seu escopo de referência; as formas públicas são mais abstratas, mas também têm uma abrangência maior (JOHNSON, 2014, s/p).

Desse modo, Johnson (2014) propõe a análise de produtos culturais para além da sua expressão primária, ou seja, a investigação somente do texto de um livro, dos diálogos de uma novela ou dos aspectos técnicos e estéticos de uma peça de teatro, não é suficiente para compreender como determinada manifestação cultural se relaciona com a sociedade em que está inserida.

Ao analisar um filme, por exemplo, a proposta do Circuito de Cultura é analisar não só os aspectos próprios da película como o roteiro, as performances dos atores, o figurino, os diálogos, as ambientações e trilhas sonoras, mas também verificar em que contexto sociocultural este filme está inserido e como ele é lido pelo público e pelos críticos. Deve-se considerar também o contexto de produção do produto audiovisual, como por exemplo, as características subjetivas do diretor e as condições de filmagem. Assim, o Circuito propõe uma análise que interliga as categorias de produção, leitura, texto e culturas vividas.

Por produção, entendemos a análise da data e local que o filme foi realizado, suas condições de gravação, número de pessoas envolvidas na execução, cenários, responsáveis pelo argumento, direção, roteiro e fotografia. A análise de características subjetivas destes profissionais também é sugerida.

Na categoria de texto, avalia-se elementos como a duração de planos dentro de uma sequência, os elementos sonoros e visuais, momentos denotativos e conotativos dos diálogos, estratégias metafóricas ou linguísticas. Na categoria leituras, investiga-se as localizações sociais dos críticos, e caso, o estudo de recepção envolva o público, verifica-se também seus interesses subjetivos e mundos privados. Finalmente, na categoria culturas vividas, estuda-se o contexto social e histórico dos filmes.

Desse modo, ao sugerimos o Circuito de Cultura para análise das críticas cinematográficas sobre determinado filme, defendemos que não se pode investigar apenas o texto publicado na mídia, mas sim os contextos sociohistóricos em que foi escrito, as condições de produção da película e também os elementos cinematográficos que o consolidam. Neste sentido, Altmann (2008) pontua que é preciso pensar o cinema mais através de seus contextos sociais de circulação e recepção do que a partir de análises internas e reflexões estritamente conceituais.

Altmann (2008) afirma que é interessante pensar a crítica cinematográfica por meio da hermenêutica, que compreende o ato da leitura, ou seja, o momento da troca da experiência estética e seu efeito sobre o destinatário: “Considerando a natureza sógnica da obra de arte como essencialmente comunicativa, que pressupõe um receptor, o objeto da sociologia aqui aplicada está relacionado ao estudo das condições de recepção no âmbito do cinema” (ALTMANN, 2008, p.611).

A autora (ALTMANN, 2008, p.612) ressalta ainda que o ato de interrogar sobre as condições da leitura conduz a outro questionamento: o das condições sociais de produção da obra. O processo de decifração de ambos os papéis gera ainda uma terceira questão, que se dirige às condições sociais de formação dos leitores-espectadores, qual seja, até que ponto elas afetam a leitura que estes fazem das obras ou dos documentos que utilizam. Assim, é preciso considerar que:

o cineasta, que a partir de sua recepção do “real” (ou de seu mundo vivido) cria imagens identitárias (que envolvem contextos nacionais), e o crítico, que recebe tais imagens e delas recria novos imaginários acerca de significados sobre “realidade” e identidade (ALTMANN, 2008, p.612).

Neste sentido, Altmann aponta que cinema e crítica devem ser lidos por intermédio de um caráter social e comunicacional em um processo dinâmico e equivalente ao próprio processo cultural: aquele que abrange o circuito produção-circulação-consumo (que envolve apropriação e ressignificação). Verificamos que a autora faz a defesa de uma análise cinematográfica que não fique restrita aos elementos técnicos e estéticos do filme, mas que considere elementos de circulação e de consumo. O ponto de vista de Altmann está em consonância com o que defendemos aqui: apenas uma análise fílmica não é suficiente para prover informações completas sobre uma produção audiovisual e por isso, é preciso ir além.

Tanto Altmann (2008) quanto Bamba (2003) e Johnson (2014) defendem que o contexto sociocultural e histórico em que determinado filme é lançado influenciará sua recepção crítica. Assim, é por isso que durante a análise deste produto cultural, contextos de produção, de circulação e de leitura devem ser considerados. Canclini também ressalta essa necessidade:

Logo, é evidente que o juízo sobre a obra deve levar em conta tanto o processo de produção como o de sua percepção, ou seja, não apenas de que modo a obra se insere na história da produção artística ou renova os procedimentos de realização, mas

também de que forma se insere na história do gosto, aceita ou modifica os códigos perceptivos vigentes (Canclini, 1980, p. 39).

Verificamos que Altmann (2008), Bamba (2003), Canclini (1980) e Johnson (2014) são influenciados pelo contexto culturalista de recepção cinematográfica adotado nas pesquisas desenvolvidas no *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, centro de estudos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, que foi foco de irradiação dos Estudos Culturais para outras regiões do planeta.

Mascarello (2004, p.95) ressalta que o deslocamento do estudo do texto de um produto cultural para a análise das audiências, através do mapeamento dos contextos discursivos, econômicos e regulatórios no interior dos quais ambos convergem, se inicia com os textos fundadores de Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson, passando pelo “*Encoding/decoding*” de Stuart Hall e culminando nos estudos culturalistas de audiência de pesquisadores como Morley e Brunson (1978).

Com o aumento dos estudos de recepção sob o viés culturalista, ocorre, segundo Mascarello (2004) a erosão do paradigma textualista da *Screen theory*, praticado principalmente pelo periódico especializado em cinema “*Screen*”³ e que consistia na análise apenas dos elementos textuais, sem considerar como o texto era recebido por diferentes audiências e como se comunicava com o contexto social em que estava inserido. Gripsrud (2007, p.207) ressalta que na *Screen Theory*, o tema das audiências reais era ou descartado como empirista ou adiado indefinidamente.

Assim, por consequência desta virada teórico-metodológica, ocorre uma série de trabalhos focados na espetatorialidade cinematográfica e na análise de audiências reais. Gripsrud (2000 apud MASCARELLO, 2004, p.96) apresenta sucintamente os estudos de Hansen (1991), Kuhn (1984), Petro (1989), Dyer (1979) e Stacey (1994). Neste *hall*, acrescentamos também o trabalho de Richard Johnson (2014), autor do percurso teórico metodológico que propomos neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das críticas especializadas sobre determinado produto cultural pode auxiliar o investigador a compreender diversos aspectos sobre a sociedade em que este está inserido. No entanto, uma verificação isolada do texto crítico impedirá que outros aspectos relacionados à obra se revelem. Por isso, é preciso analisar esta percepção crítica em conjunto com outras categorias e verificar como ela circula na sociedade e que elementos podem influenciar a visão de um especialista de análise cultural.

Importante ressaltar que como afirmou Bamba (2013, p.11), os vestígios da crítica cinematográfica são tão importantes quanto os filmes sobre os quais ela escreve e por esse motivo, essas críticas devem ser investigadas dentro de uma abordagem contextualista dos fatos fílmicos.

Assim, neste artigo sugerimos a adoção do Circuito de cultura para análise de críticas cinematográficas já que este percurso teórico metodológico oferece uma série de estratégias para uma investigação mais completa sobre os produtos culturais. A aplicação do Circuito pode

³ A Revista britânica foi fundada em 1971 com o objetivo de traduzir para a língua inglesa os ensaios fílmicos que eram publicados nas revistas francesas *Cinéthique* e *Cahiers du Cinema*. A história da *Screen* pode ser dividida em três etapas: uma primeira empenhada na disponibilização de volumoso material não disponível em língua inglesa (escritos dos formalistas russos, dos estruturalistas tchecos e, principalmente, dos ensaístas de *Cinéthique* e dos *Cahiers*), entre 1971 e 1973; uma segunda de intensa produção teórica, quando são publicados os ensaios hoje clássicos da revista, entre 1974 e 1977; e uma última de dissenso teórico e crise editorial, quando vários ensaístas (inclusive ele) deixam a revista, a partir de 1978 (MASCARELLO, 2004, p.96).

revelar fatos sociais e políticos sobre o período histórico em que determinado filme foi produzido e se essas condições históricas podem ter influenciado a leitura especializada sobre o produto cultural.

O Circuito de cultura de Johnson (2014) também pode ser utilizado para análise de livros, novelas, webséries, peças de teatro e demais manifestações culturais se o desejo do pesquisador é ir além de uma análise crua sobre elas. Por meio deste percurso teórico metodológico, que é interdisciplinar, é possível contribuir com pesquisas inovadoras no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Eliska. **Olhares da recepção, a crítica cinematográfica em dois tempos.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/WM4sBLrzkk7G63cS434W8kg/?format=pdf&lang=pt.>> Acesso em 01.03.2022
- BAMBA, Mahomed. **A recepção cinematográfica : teoria e estudos de casos.** - Salvador : EDUFBA, 2013.
- BOAVENTURA, Katrine Tokarski. **Recepção e estudos culturais: uma relação pouco discutida.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2009.
- CANCLINI, Nestor García. **A socialização da arte.** 1980.São Paulo: Cultrix, 1980.
- ESCOSTEGUY, A.C., JACKS, Nilda. **Comunicação e Recepção. Uma visão latina – americana.** Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520710003.pdf>> Acesso em 01.03.2022
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Quando a recepção já não alcança, por uma revisão no objeto e método.** In: Grupo de Trabalho “Recepção, Usos e Consumo Midiático”, XVII, Encontro da Compós, UNIP, jun.2008, São Pauçp, SP.
- GRIPSRUD, Jostein. **Film audiences.** In: HILL, John; GIBSON, PamelaChurch (Eds.).Film studies: critical approaches. Oxford: Oxford University Press.p. 200-209
- JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; Schulman, Norman. **O que é, afinal, estudos culturais.** Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2014. Edição do Kindle.
- LOPES, M. I. V. de. **Mediação e recepção. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação.** MATRIZES, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 65-80, 2014. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v8i1p65-80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/82931>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- LUCAS, Meize Regina de Lucena. **Ver, ler e escrever: a imprensa e a construção da imagem no cinema brasileiro na década de 1950.** Revista Brasileira de História, v. 28, n. 55, p. 19-40, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; MUÑOZ, Sonia (coords.). **Televisión y melodrama. Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia.** Bogotá: Tercer Mundo, 1992.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicación y cultura: unas relaciones complejas.** Telos, n. 19, Madrid: Fundesco, 1989.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús.**De los medios a las mediaciones.** Barcelona: Gustavo Gili, 1987
- MARTÍN-BARBERO, **Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004
- MASCARELLO, F. **Os estudos culturais e a recepção cinematográfica: um mapeamento crítico.** Revista Eco-Pós, [S. l.], v. 7, n. 2, 2009. DOI: 10.29146/eco-pos.v7i2.1122. Disponível em: <https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1122>. Acesso em: 1 abr. 2022.
- METZ, Christian. **A respeito da impressão de realidade no cinema.** In: METZ, C. Significação no Cinema. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SALES, Priscila Constantino. **O movimento cineclubista brasileiro e suas modulações na recepção cinematográfica.** Disponível em <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945018_003a4d02a90e20f22e1a0ce3e3341f71.pdf> Acesso em: 01.04.2022

SIQUEIRA, Cyro. **A revisão do método crítico.** Revista de cinema, Belo Horizonte, n.1, abr. 1954

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TEMPOESPAÇO DAS BRINCADEIRAS

Luana Maurren Conte Silva¹
José Firmino de Oliveira Neto²

RESUMO

O presente trabalho apresenta como foco de reflexão as questões de gênero no contexto da Educação Infantil (EI), sobretudo no *tempoespaço* das brincadeiras. Nesse sentido, objetivamos apreender as dinâmicas de gênero no contexto das brincadeiras na EI. A pesquisa ocorreu mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico. Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. As discussões acerca das questões de gênero têm avançado na sociedade nos últimos anos, sendo então tomadas como pauta no universo da escola, o que inclui a EI. A vida cotidiana da EI, em diferentes momentos e de distintas formas, faz emergir as relações de gênero, quer seja na presença de professores do sexo masculino nas instituições; no momento do banho, ou mesmo no brincar, no qual crianças e professores acabam por reiterar uma concepção de sociedade. Por fim, ressaltamos a importância de evidenciarmos discussões no campo de gênero na EI, com vista a (re)construção de crianças e professores outros, quer seja, que se percebam na diversidade do mundo e respeitem todas as formas de manifestação social.

Palavras-chave: Gênero; Educação Infantil; Brincadeiras.

GENDER RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE TIMESPACE OF PLAY

ABSTRACT

The present work presents as a reflection focus the gender issues in the context of Early Childhood Education (EI), especially in the time space of games. In this sense, we aim to apprehend gender dynamics in the context of games in Early Childhood Education. The research took place through a qualitative research approach, through a bibliographic study. Gender is a constitutive element of social relations founded on perceived differences between the sexes, which provides a means of decoding meaning and understanding the complex connections between the various forms of human interaction. Discussions about gender issues have advanced in society in recent years, being then taken as an agenda in the school universe, which includes IE. The daily life of EI, at different times and in different ways, makes gender relations emerge, whether in the presence of male teachers in the institutions; at the time of bathing, or even playing, in which children and teachers end up reiterating a conception of society. Finally, we emphasize the importance of highlighting discussions in the field of gender in IE, with a view to (re)building other children and teachers, that is, who perceive themselves in the diversity of the world and respect all forms of social manifestation.

Keywords: Gender; Child education; Jokes.

Recebido em 13 de março de 2022. Aprovado em 31 de março de 2022.

¹ Centro Universitário Araguaia. E-mail: luana.maurren@estudante.uniaraguaia.edu.br

² Centro Universitário Araguaia. Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: jose.neto@uniaraguaia.edu.br

INTRODUÇÃO

Os estudos desenvolvidos neste trabalho envolvem as categorias sexo e gênero, nesse sentido iniciamos as reflexões pontuando o que seja um e outro. Enquanto sexo se refere às categorias inatas do ponto de vista biológico, ou seja, algo relacionado com feminino e masculino, o gênero diz respeito aos papéis sociais relacionados com a mulher e o homem (MOSER, 1989). Segundo Joan Scott (1995), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres. Este papel começa a ser construído antes mesmo de o indivíduo nascer, com a preparação do enxoval de acordo com o sexo que historicamente a cor de rosa para as meninas e azul para os meninos.

Segundo Foucault (1979), o “sexo” é um efeito, mais que uma origem, e que, longe de ser uma unidade dada e essencial, é, enquanto categoria, o produto de práticas discursivas específicas. Ainda segundo o autor:

A noção de sexo permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal. Além disso, apresentando-se unitariamente como anatomia e falha, como função e latência, como instinto e sentido, pôde marcar a linha de contato entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução; desse modo, aquele saber, sem nada receber realmente dessas últimas - salvo algumas analogias incertas e uns poucos conceitos transplantados - ganhou, por privilégio de vizinhança, uma garantia de quase cientificidade; mas, através dessa mesma vizinhança, certos conteúdos da biologia e da fisiologia puderam servir de princípio de normalidade à sexualidade humana (FOUCAULT, 1979, p. 144-145).

O gênero é uma construção social, que capta e concede significados ao indivíduo como homem ou mulher. E, a partir dessa diferenciação o indivíduo terá de se vestir, se comportar, e agir de forma que dizer ser adequado para o seu gênero. Para Izquierdo, 1992, poderíamos nos referir aos gêneros como obras culturais, modelos de comportamento mutuamente excludentes cuja aplicação supõe o hiperdesenvolvimento de um número de potencialidades comuns aos humanos em detrimento de outras.

O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Desta forma a sociedade espera que essa menina ou menino, por ter genitais femininos ou masculinos, eles são ensinados pelo pai, mãe, família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir, de atuar (MARX *apud* IZQUIERDO, 1992).

O tema gênero na escola é muito discutido hoje em dia, principalmente para tentarmos superar o modelo tradicional que ainda oportuniza na atualidade separação de gênero no ambiente escolar. A diferença que existe entre os dois sexos, como composição corporal e as qualidades físicas, ajudam a reforçar o preconceito, desta forma as atividades que exigem menor esforço físico estão mais presentes nos movimentos das meninas, exaltando características de delicadeza e fragilidade como definidoras de sua identidade motora, no caso dos meninos as atividades que exigem mais esforço físico que exaltando a característica de fortes são atribuídas como atividades masculinas.

Segundo Louro (1997) preconceito de gênero no ambiente escolar abala meninos e meninas e reforça os privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade. Esses privilégios acabam por proporcionar diferenças no desempenho motor de meninas e meninos; algumas brincadeiras preferidas pela maioria das meninas conduzem à passividade, enquanto os meninos geralmente preferem atividades consideradas mais ativas e vigorosas. Desta forma são criados padrões de feminilidade e masculinidade que são considerados normais ou desviantes. Os conteúdos atribuídos à oposição masculino/feminino não são decorrentes da dimensão biológica dos seres humanos, mas de fatores culturais que variam de cultura para cultura.

As diferentes formas de tratar as meninas e os meninos precisam ser modificadas no espaço educacional. Necessitamos de uma instituição de educação que não reproduza preconceitos, que não incentive e não aceite a discriminação de gêneros. Desta forma, contribuimos para formar uma sociedade justa, com equidade³ de gênero.

Dado o exposto, questionamos neste trabalho como as relações de gênero tem se (re)estruturado nas brincadeiras no contexto da Educação Infantil. Assim, objetivamos apreender as dinâmicas de gênero no contexto das brincadeiras na EI.

A pesquisa ocorreu mediante uma abordagem de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa tem como principal objetivo revelar o que permeiam o cotidiano educacional, identificando processos que pelo fato de ser parte da realidade na rotina da unidade de educação infantil, o que passa despercebido pelos próprios sujeitos envolvidos. Conforme Triviños (1987, p.128) esse movimento de investigação considera o fenômeno não apenas em sua manifestação aparente, mas penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível à simples observação.

Assim, o tipo de pesquisa empregado foi a pesquisa bibliográfica que pode ser apreendida como uma revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico, podendo ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Conforme Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Dessa forma, o texto está organizado em dois tópicos um inicial com discussões nos quais são realizadas reflexões acerca das questões de gênero no contexto da EI, seguido sobre as relações entre jogos e brincadeiras na EI e as relações de gênero.

Relações de gênero na Educação Infantil

Ao longo do tempo, a concepção sobre a criança e a infância foi se modificando, o que está imbricado a novos rearranjos sociais. A ideia de criança que se tinha no século XIX não é a mesma que prevalece nos tempos atuais. O tratamento dado a uma criança do sexo

³ Segundo o dicionário Michaelis, a palavra **equidade** é definida como uma disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um.

masculino era, em muitos casos, diferente do tratamento recebido por uma criança do sexo feminino, pois “as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição” (HEYWOOD, 2004, p. 76).

A sociedade medieval tradicional não enxergava a criança com bons olhos, não existia a valorização da família ela era apenas a conversação dos bens. Não havia diferenciação entre as crianças e os adultos, usavam os mesmos estilos de roupas e de linguagem, não havia um sentimento de carinho aos mais novos. “[...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978, p. 11).

A educação também não era diferente, pessoas de faixas etárias diferentes frequentavam a mesma sala de aula e recebiam o mesmo ensino. É na Idade Moderna que essa visão que se tinha da criança se modifica, mas apenas a criança nobre tinha um tratamento melhor, e neste contexto surge os Pedagogos que eram os escravos, eles conduziam as crianças à escola.

No Brasil, a educação pública só teve início no século XX. Após algumas décadas várias alterações se sucederam, a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2012).

Inicialmente, é importante elucidarmos o que consiste a EI, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 29, é a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. XX).

A primeira etapa da educação básica é oferecida em creches e pré-escolas. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, reitera que esses espaços educacionais têm como finalidade promover a autonomia das crianças nas ações do cuidado pessoal, auto-organização, constituindo-se como um tempo-espaço onde possam se sentir bem, através da garantia de seus direitos, bem como oportunizem a interação da criança com os membros da instituição educativa. É na EI que a criança vai conhecer seu próprio corpo, entender os limites de si e do próximo, por meio da ampliação de suas relações sociais e aprender as diferentes linguagens verbais e corporais para se comunicar e socializar.

O ensino infantil constitui o trabalho com crianças de zero a seis anos de idade. É nessa fase que acontece o primeiro contato da criança com a escola, é importante sabermos que essa fase é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Nesta fase são trabalhados os aspectos: cognitivo, físico, motor, psicológico, cultural e social dos pequenos, através de atividades lúdicas que favorecem a sua imaginação e criatividade. Segundo Vygotsky (2007, p. 122):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

É fundamental que as pré-escolas e creches recebam as crianças abertas para com seus conhecimentos e particularidades. Neste ponto, cabe lembrar que para que todas as dinâmicas de ensino-aprendizagem possam de fato acontecer é de suma importância que o professor que irá atuar EI tenha uma boa qualificação. Barbosa (1997, p. 132), nos diz que o

trabalho nas creches e pré-escolas é mais amplo do que simplesmente um desenrolar de atividades recreativas ou de entretenimento. “A ludicidade e a brincadeira, são dimensões importantes, mas não totalizam a intencionalidade pedagógica na educação infantil”; requer articulação e domínio do conhecimento (BARBOSA, 1997, p. 149).

Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos. Segundo Faria (2006, p. 87):

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

Desta forma, é interessante o professor fazer trabalhos em grupos com suas crianças, gerando a interação entre eles. Esta interação é rica de conhecimentos que serão compartilhados entre eles, mostrando como é conviver com pessoas com pensamentos e vivências diferentes das suas.

Segundo Lucchini (2008) o gênero na escola é um tema muito falado hoje em dia, principalmente porque queremos sair daquela ideia do tradicional que menina não pode jogar futebol e menino não pode brincar de fazer comidinha. Mas ainda hoje é associado que as atividades que exigem menor esforço físico e são mais leves e suaves, são movimentos feitos por meninas, desta forma exaltando que ser mulher é ser delicada e frágil.

Lucchini (2008), nos mostra ainda que na conjuntura educacional, podemos atentar que existe ainda hoje herança de padrões históricos que separam o masculino do feminino reforçando a desigualdade. O cotidiano escolar produz e reproduz atos que separam e demarcam o que é considerado socialmente como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino.

Na instituição escolar é possível observar a construção de preconceitos ligados a gêneros, no qual enxergamos a divisão das crianças nas brincadeiras. As meninas sempre brincando de casinha, mamãe e filhinha e os meninos brincando de futebol, carrinho. Historicamente as meninas são consideradas menos hábeis em determinadas atividades motoras em relação aos meninos nas mesmas condições, idade e escolaridade.

De acordo com Lucchini (2008) outro ponto possível de observar entre a guerra de sexo, incentivada por alguns professores são as disputas intelectuais dentro de sala de aula, que geralmente privilegia o sexo feminino pelo bom comportamento. Socialmente acreditamos que as meninas nascem mais calmas, dóceis, comportadas e mais interessadas aos estudos.

Muitas vezes, percebemos no ambiente educacional a normalização da formação de filas e grupos por sexo, desta forma reforçando a maneira adequada e esperada para meninos e meninas e dando recompensa com os primeiros lugares nas filas e nas carteiras na sala de aula para as meninas que mantem um “bom comportamento”.

É possível observamos que desde cedo professores e professoras reforçam positiva ou negativamente determinadas atividades, como sendo mais ou menos desejáveis, criando condições para que elas se reproduzam, muitas vezes fazendo comentários desencorajadores

para atividades inusitadas. Essa forma de agir é chamada de estereótipos de papéis de gênero, isto significa o que meninos e meninas podem fazer (LUCCHINI, 2008).

Sobretudo é de suma importância que exista diálogo e ação conjunta das instituições escolares e das famílias, que devem buscar preparar as crianças para conviver em sociedade. Não podemos reforçar preconceitos contra determinado gênero, pois socialmente é dito que ele é mais frágil. As instituições escolares têm o papel de ensinar a igualdade de gênero e isso tem que acontecer desde a EI.

É nas instituições escolares que se aprende o que falar e o que silenciar, nela colocamos todas as nossas expectativas de resistência e superação de padrões de gênero, raça, classe, pensando na invenção de novos comportamentos que demarquem novos arranjos sociais e culturais numa ação entre meninos e meninas.

Relações de gênero e as brincadeiras na Educação Infantil

Muito se fala sobre a brincadeira na EI e sua importância, posto que é fundamental nessa etapa formativa da criança, sobretudo pela influência que esta exerce no desenvolvimento infantil. É brincando que o sujeito aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza sua cultura popular, entre outros aspectos já mencionados, assim a brincadeira estabelece uma linguagem própria da criança e é essencial ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança a socialização. Os pequenos são capazes de “imitar uma variedade de ações que vão além dos limites de suas próprias capacidades.” (VIGOTSKY, 2008, p.101).

(Re)Pensando na brincadeira faz parte das rotinas nas instituições de E.I, ao convivemos neste espaço podemos nos deparar com falas como: “brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas”, dessa forma mostrar é que buscamos desconstruir colocações como essas, as quais muitas vezes estão cristalizadas no cotidiano pedagógico da escola da infância. “As crianças aprendem o sexismo na escola ao se defrontar com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão determinados”. (ALAMBERT, apud VALENZUELA; GALLARDO, 1999, p.25). A ideia de que são impostas, ou mesmo reafirmadas, o preconceito de gênero nas brincadeiras reporta a construção de uma sociedade patriarcal machista. Por muito ouvimos de avós, pais, tios e outros que há brincadeiras para meninos e brincadeiras para meninas.

É urgente, enquanto professores atuar sobre a desnaturalização de práticas que oprimem e cerceiam o outro, assim precisamos (des)rotular as brincadeiras infantis, não se pode dizer que um menino não pode brincar de cozinhar, da mesma forma no qual não se pode dizer para uma menina que ela não pode brincar de carrinho, pois é coisa de menino. O diálogo se fortalece na ideia da diversidade e da liberdade, (re)afirmando que todas as crianças, independente do gênero, podem e devem ser o que realmente desejam, a iniciar pelo brincar, afinal que mal teria um menino brincar de boneca ou mesmo a menina de carrinho ou futebol? Não seria esses movimentos oportunos para que apreendam a lidar com facetas do cotidiano, tal qual cuidar dos filhos na vida adulta?

Aprender a viver é constituir-se na inteireza, afinal ser cidadão é ocupar diferentes espaços sociais ativamente. Portanto, para a construção de um sujeito destituído de preconceito é preciso imprimir sobre a formação do mesmo uma pedagogia compromissada com a diversidade, com o respeito de si e do outro, com a liberdade. Desta forma, se iniciamos na infância esse processo de humanização que as instituições de educação da infância possam se valer desses princípios como equalizadores de suas práticas pedagógicas.

Quando desde a infância falamos para as crianças que existem brincadeiras que elas não podem realizar, estamos constituindo crianças que segregam, ou mesmo que atuam para opressão do outro, sobretudo de minorias étnicas, sexuais, feministas e outras. Portanto, é importante termos em mente que as crianças estão destituídas de narrativas preconceituosas, o adulto que impõe essas prerrogativas para as crianças, e leva em práticas do brincar a uma narrativa desprovida de preconceito, sendo no geral o adulto que cerceia e impõe uma ou outra brincadeira a mesmas como se estivesse instituído uma cartilha do brincar masculino e feminino.

Acerca dessas colocações Ariés (1978), reporta que desde a antiguidade as pessoas consideravam as mulheres e as crianças seres inferiores que não se constituíam dignas de serem tratadas com respeito. Aponta ainda que eram tidas como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto.

Segundo Vygotsky (2007), o que determina o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o brinquedo não é só uma atividade que dá prazer à criança, pois muitas outras atividades também o proporcionam e não são consideradas brinquedo. Também não é o fato de existir prazer em certa atividade que vai determiná-la como jogo. Entre as características do brinquedo, segundo o autor, está a satisfação de necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos, pois o brinquedo seria um mundo ilusório, onde qualquer desejo pode ser realizado.

A situação imaginária, assim como as regras, é característica sempre presente no brinquedo. Conforme os estudos de Vygotsky (2007), uma criança brinca de uma determinada profissão, por exemplo, ser um motorista, mas ela pode reproduzir talvez a forma de agir do único motorista que ela viu, mas sua ação será uma representação, não de um certo motorista concreto, mas de um motorista “em geral”.

Segundo Vygotsky (2007) as crianças aprendem muito antes de frequentar a escola. As situações que elas mesmas vão passando ao longo do seu dia a dia são compostas de uma história prévia. O contato com o adulto e a troca de informações faz com que a criança desenvolva um amplo repertório de habilidades, de fato isto ocorre desde o primeiro dia de vida. A ludicidade é uma necessidade do ser humano. Os jogos, as brincadeiras são os principais meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social onde vive. Ao brincar, a criança desperta sua curiosidade, ampliando os seus conhecimentos e as suas habilidades. Ela se desenvolve, nos aspectos físicos, sociais, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos.

O desenvolvimento é a busca do equilíbrio superior, como processo de equilíbrio constante. Através desse processo surgem novas estruturas de pensamento, novas formas de conhecimento, mas mesmo assim as funções do desenvolvimento serão as mesmas. Faria (2002), aponta que a questão de gênero na pesquisa educacional ainda é um tema pouco explorado. De acordo com a autora, as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças.

Ao pesquisar o tema: a importância da desconstrução de gênero nas brincadeiras, foi localizado um artigo sobre as relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na brinquedoteca. Esse artigo foi escrito por Rombaldi (2018), com o objetivo de refletir sobre as relações de gênero e o brincar de crianças que frequentam a brinquedoteca da Faed (Fundo de Assistência Educacional). O espaço da Brinquedoteca, com uma organização clara diante do que culturalmente se convencionou como fazeres de meninos e de meninas, apresenta aos protagonistas do brincar uma diversidade de brinquedos e materiais não estruturados, de acesso equitativo e com potencial para significações lúdicas ampliadas, não verificadas.

Oliveira (2005) ao analisar trabalhos no período de 1980 e 2002, constatou que a ideia de infância ainda de forma idealizada. Segunda a autora isso corre por dois motivos: a própria forma idealizada com a qual a sociedade aborda a questão da infância e os condicionantes históricos da própria área de Educação Física. Oliveira (2005) menciona que a Educação Física também tem tratado a criança como um “vir a ser”, no sentido de prepará-la para algo. A autora destaca que se precisa de um debate mais crítico sobre a infância nos cursos de formação profissional em Educação Física, a fim de pensar a criança como um “ser” no presente, e não somente no futuro.

Louro (1996) nos mostra que a construção de gênero se caracteriza por um movimento que inclui toda a sociedade a partir de suas diferentes instituições, seus discursos, práticas e simbolismos. A autora também nos indica que a construção de homens e mulheres se caracteriza por meio de um processo de relação, ou seja, as pessoas são distintas historicamente. Dessa maneira homens e mulheres sempre foram diferentes o problema é quando se procura atribuir tais diferenças a uma ordem “natural”, na qual, transformam-se, por um lento e gradativo processo que pertence á esfera cultural, as diferenças em desigualdades. Louro (1995, p. 3) pondera que

[...] acabamos por naturalizar o que é social, acabamos por colar, aos corpos femininos e masculinos, destinos, possibilidades, sentimentos, disposições, tornando-os inerentes a cada um dos gêneros. Atributos que são sociais e históricos por tanto atributos que são produzidos e fabricados, de diferentes modos, por diferentes sujeitos, em diferentes momentos e sociedades acabam por serem percebidos como universais e eternos.

A autora nos afirma que a escola é um espaço importante nesse processo, com seus estudos é possível vermos apontamentos como as instituições e suas práticas ensinam várias concepções, fazendo com que inúmeras condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais".

É possível percebemos que são os adultos que desejam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro. Mas com a observação das brincadeiras, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas podem ser consideradas dadas importantes para se construir uma relação não hierárquica, uma relação de respeito entre os gêneros. Deste modo, o profissional de EI tem papel fundamental para que essas brincadeiras possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado.

Ao pensamos em estratégias para lidarmos com as questões de igualdade de gênero é de suma importância pensar em uma educação voltada ao respeito, liberdade, empatia, não violenta e opressora. Quando abordados desde cedo, os temas trazem uma elucidação a questões como igualdade de direitos e liberdades, reconhecendo e valorizando meninos e meninas, em suas individualidades. O trabalho com igualdade de gêneros e empoderamento infantil promove o respeito pelos desejos e expressões de cada um, contribuindo com o rompimento de relações de dominação.

Quando se pensa na educação formal enquanto local de socialização do conhecimento e do preparo para a vida cidadã, há que se levar em consideração a influência de seu papel na vida das crianças. Assim, a instituição educacional contemporânea deve ser um espaço que oportunize também compreender a história da sexualidade, os mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual construída ao longo do tempo e, assim, reconstruir o saber e as formas de ser, preservando e respeitando a individualidade e a diversidade entre os sujeitos.

A educação é um pilar necessário para a construção de uma infância baseada no respeito, tanto dentro como fora da instituição escolar, que desconstrua paradigmas e ideias pré-estabelecidas. As crianças observam, absorvem e, conseqüentemente, perpetuam muitos padrões, atitudes e discursos. Trabalhar a desconstrução desses padrões é garantir que elas cresçam em segurança para exercerem sua individualidade, livres de preconceito, violência e confiantes para ser o que quiserem e como quiserem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se debruçou na busca por apreender a natureza das relações de gênero no *tempoespaço* das brincadeiras na EI. Assim, ao longo do texto buscamos um exercício de desconstrução com uma lógica social que atua na determinação do que seja o papel do homem e da mulher, afinal na sociedade moderna essas relações são múltiplas e complexas, urgindo um exercício disruptivo para o seu pleno entendimento.

Nessa conjuntura, as discussões acerca das questões de gênero têm avançado na sociedade nos últimos anos, sendo então tomadas como pauta no universo da educação, o que inclui a EI. A vida cotidiana da EI, em diferentes momentos e de distintas formas, faz emergir as relações de gênero, que seja na presença de professores do sexo masculino nas instituições; no momento do banho, ou mesmo no brincar, no qual, as crianças e professores acabam por reiterar uma concepção de sociedade. Desta forma, esperamos que este trabalho tenha ao impulsionado o debate e as reflexões acerca, e para, a desconstrução dos preconceitos ainda hoje reproduzidos no universo das instituições de EI.

Por fim, ressaltamos a importância de evidenciarmos discussões no campo de gênero na EI, com vista a (re)construção de pensamentos, ou formas de agir das crianças e professores outros, quer seja, que se percebam na diversidade do mundo e respeitem todas as formas de manifestação social.

REFERÊNCIAS

- ÁRIES, F. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394*.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia*, v. 18, nº 3, p. 265-274, 2006.
- BARBOSA, I. G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio histórico-dialética*. São Paulo: FEUSP, 1997 (Tese de Doutorado).
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Editores Associados, 2002.
- FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. Cadernos Pagu (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006, p 87.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IZQUIERDO, M. J. *Bases materiais del sistema sexo/gênero*. São Paulo: SOF, 1992.
- MOSER, C. Gender planning in the third world: Meeting practical and strategic gender needs. *World Development*, vol. 17, nº 11, p. 1799 - 1823, 1989.
- LUCCHINI, M. L. Diferença e desigualdade: a influência do gênero nas brincadeiras escolares. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 13, n. 2, jul./dez, 2008.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6º ed.- Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, M.; WALDOW; D .E. *Gênero e Saúde*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, V. B. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: CAPOVILLA, F. C; VALLE, L. E. L. R. (Orgs.). *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004, p 127-159.
- OLIVEIRA, V. B. (organizadora). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. 9º ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, R. C. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990.
- OLIVEIRA, A. S; KNÖNER, S. F. *A construção do conceito de gênero: uma reflexão sob o prisma da psicologia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p.128
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VERIFICAÇÃO DA INFLUÊNCIA ENTRE USO DA TERRA, DESMATAMENTO E VAZÃO NO ABASTECIMENTO HÍDRICO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA-GO

Clarisse dos Santos Rodrigues¹
Estácio Sousa da Cruz²
Rherison Tyrone Silva Almeida³

RESUMO

Os impactos causados pelas mudanças no uso do solo nas bacias hidrográficas indicam problemas de disponibilidade e qualidade dos recursos hídricos. Além disso, o aumento da demanda de água, juntamente com a degradação ambiental nos ambientes urbanos são fatores que indicam a importância da implantação de sistemas de gestão para a preservação dos recursos hídricos. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é verificar as mudanças no uso do solo entre os anos de 1985 e 2020 das bacias de captação do rio Meia Ponte e do ribeirão João Leite, associando com dados de vazão e desmatamento visando auxiliar a compreensão da problemática do abastecimento hídrico em Goiânia-GO. Para isso, utilizou-se dados numéricos e geoespaciais que foram processados no software QGIS. Os resultados mostram que os dados de uso do solo associados aos dados de desmatamento e ao histórico de vazão foram eficientes para obter um panorama geral da associação entre a situação hídrica das bacias de captação superficial de Goiânia e os impactos causados pela antropização na área de estudo.

Palavras-chave: Uso do solo. Crise hídrica. Bacia de captação.

VERIFICATION OF THE INFLUENCE BETWEEN LAND USE, DEFORESTATION AND FLOW ON THE PUBLIC WATER SUPPLY OF THE MUNICIPALITY OF GOIÂNIA-GO

ABSTRACT

The impacts caused by changes in land use in river basins indicate problems in the availability and quality of water resources. In addition, the increase in water demand, along with environmental degradation in urban environments are factors that indicate the importance of implementing management systems for the preservation of water resources. Thus, the objective of this study is to verify the changes in land use between 1985 and 2020 of the catchment basins of the Meia Ponte river and the João Leite stream, associating with flow and deforestation data in order to help understand the problem of water supply in Goiânia-GO. For this, numerical and geospatial data were used, which were processed in the QGIS software. The results show that land use data associated with deforestation data and flow history were efficient in obtaining an overview of the association between the water situation of the surface catchment basins of Goiânia and the impacts caused by anthropization in the study area.

Keywords: Land use. Water crisis. Catchment basin.

Recebido em 01 de abril de 2022. Aprovado em 21 de abril de 2022.

¹ Graduada em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás. clarisse.santos@discente.ufg.br

² Engenheiro e especialista em perícia, auditoria e gestão ambiental, técnico da SANEAGO. estaciopl@gmail.com

³ Dr. Do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. rherison_almeida@ufg.br

INTRODUÇÃO

A crescente demanda por terras para fins de ações antrópicas, especialmente para as atividades agropecuárias, além de provocar redução gradativa de áreas de vegetação nativa, pode desencadear uma série de impactos socioambientais como o uso indiscriminado da água, sedimentação, assoreamento, erosão, contaminação, impermeabilização e compactação, perda de matéria orgânica, dentre outros impactos (DE ARAÚJO *et al*, 2009).

A identificação destes impactos nas bacias hidrográficas indica problemas relacionados à disponibilidade e qualidade dos recursos hídricos. As modificações da paisagem provocadas pelo uso do solo podem afetar o regime hidrológico, propiciando modificações no escoamento da bacia e degradação dos mananciais, sobretudo devido à intensificação dos processos erosivos, contaminação por defensivos agrícolas e lançamento de efluentes urbanos e industriais (SANTOS, GRIEBELER e OLIVEIRA, 2010).

Além disso, o aumento da demanda de água em função do crescimento populacional, juntamente com a degradação ambiental presente nos ambientes urbanos como a impermeabilização do solo e a poluição hídrica são fatores que indicam a importância da implantação de sistemas de gestão com a finalidade da preservação dos recursos hídricos. Dessa forma, verifica-se que a ocupação do espaço geográfico e a intensificação da exploração de recursos naturais têm provocado o desencadeamento da ocorrência de uma série de impactos ambientais, o que evidencia a forte influência que o uso das terras tem sobre a qualidade ambiental (RIBEIRO, *et al*, 2017).

Um dos principais componentes da bacia hidrográfica mais afetados pela pressão antrópica são os recursos hídricos, e por estarem em constante dinâmica com os demais componentes ambientais, acabam interferindo no sistema como um todo. A avaliação ambiental associada às informações de uso e ocupação do solo das bacias hidrográficas adequa-se como subsídio ao gerenciamento dos recursos hídricos, tendo em vista que a bacia hidrográfica é utilizada como unidade de planejamento ambiental por ser um sistema natural bem delimitado geograficamente, onde as interações de ordem física ocorrem de forma integrada (SANTOS, 2004).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo verificar as mudanças no uso e cobertura do solo entre os anos de 1985 e 2020 das bacias de captação do Rio Meia Ponte e do ribeirão João Leite, associando com dados de vazão e desmatamento, visando auxiliar a compreensão da problemática relacionada ao abastecimento hídrico público na capital de Goiás, Goiânia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Área de estudo

A área da bacia de captação de água do Rio Meia Ponte, um dos afluentes do Rio Paranaíba, localiza-se no centro-sul do Estado de Goiás e abastece a capital do Estado. Em sua área estão inseridos os municípios de Brazabrantes, Caturai, Damolândia, Inhumas, Itauçu, Goiânia, Goianira, Nova Veneza, Nerópolis, Santo Antônio de Goiás, Ouro Verde de Goiás e Taquaral de Goiás. A área total da bacia é de aproximadamente 1.630 Km².

Enquanto que, a área da bacia de captação de água do Ribeirão João Leite possui dimensão aproximada de 761 Km² e abrange os municípios de Goiânia, Goianópolis, Terezópolis de Goiás, Nerópolis, Anápolis, Campo Limpo de Goiás e Ouro Verde de Goiás

(Figura 1). O Ribeirão João Leite possui 130 Km de extensão e é um dos principais afluentes do Rio Meia Ponte.

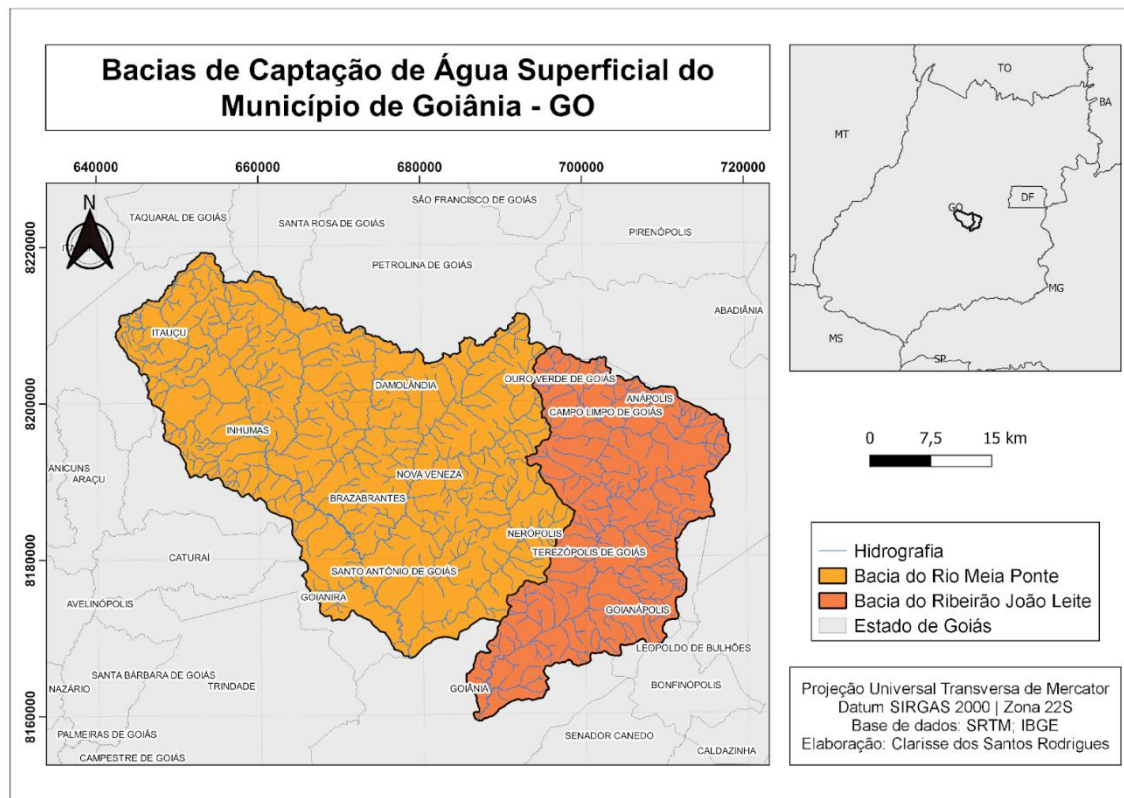


Figura 1: Mapa de localização das bacias hidrográficas responsáveis pela captação de água para abastecimento hídrico no município de Goiânia-GO

Aquisição e processamento dos dados

Os dados de uso e cobertura do solo utilizados são produtos da Coleção 6 do Projeto de Mapeamento Anual da Cobertura e Uso do Solo do Brasil (MapBiomas), que disponibiliza dados dos anos de 1985 a 2020 para todo o território brasileiro na escala cartográfica de 1:100.000. Os dados de desmatamento utilizados na análise da área de estudo são fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e validados pelo Laboratório de Processamento de Imagens e Geoprocessamento (LAPIG), por meio da plataforma Cerrado DPAT. Foram adquiridos dados de desmatamento dos anos de 2002 a 2020 de todos os municípios inseridos nas bacias de captação.

O histórico de vazão foi analisado a partir dos dados fornecidos pelo Portal HidroWeb, uma ferramenta integrante do Sistema Nacional de Informações sobre Recursos Hídricos (SNIRH) que fornece dados hidrometeorológicos registrados diariamente pelos observadores e medições feitas em campo. Os dados da rede de drenagem da área de estudo foram mapeados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na escala cartográfica de 1:100.000 e encontram-se disponíveis no Sistema Estadual de Geoinformação (SIEG).

A delimitação das bacias hidrográficas que constituem a área de estudo foi elaborada tendo como referência o ponto de captação superficial da Companhia de Saneamento de Goiás (SANEAGO) para indicar a foz. Para a delimitação foi utilizado o modelo digital de

elevação SRTM (Shuttle Radar Topography Mission) e o processamento automatizado foi realizado no software QGIS versão 3.16.11 *with Grass 7.8.5*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uso e cobertura do solo Bacia de captação do Ribeirão João Leite

No ano de 1985, o uso do solo predominante na bacia do ribeirão João Leite foi o de pastagem (45,14%) e mosaicos de agricultura e pastagem (23,77%). As classes de formação florestal e formação savânica somavam naquele ano 26,84% da área da bacia e as áreas urbanizadas representavam 2,78%. As outras classes do mapeamento de uso e cobertura do solo no ano de 1985 com menor percentual na área da bacia foram: campo alagado e área pantanosa (0,37%), outras áreas não vegetadas (0,46%), formação campestre (0,31%), rios e lagos (0,10%), outras lavouras temporárias (0,02%) e café (0,21%).

No ano de 2020 o uso predominante permanece com pastagem (36,19%) e mosaico de agricultura e pastagem (26,95%). A outra classe com maior cobertura é a de formação florestal (22,73%). Neste mesmo ano a área urbanizada passa a ocupar 4,77% da área da bacia do Ribeirão João Leite (Figura 2). Os dados da coleção 6 do MapBiomas para o mapeamento do uso do solo em 2020 apresentam quatro novas classes: silvicultura (1,04%), mineração (0,02%), cana (0,008%) e soja (3,24%). E as classes com menor percentual de ocupação do solo da bacia do ribeirão João Leite no ano de 2020 foram: formação savânica (1,34%), campo alagado e área pantanosa (0,23%), formação campestre (0,15%), outras áreas não vegetadas (0,45%), rios e lagos (1,82%), outras lavouras temporárias (1,01%) e café (0,06%).

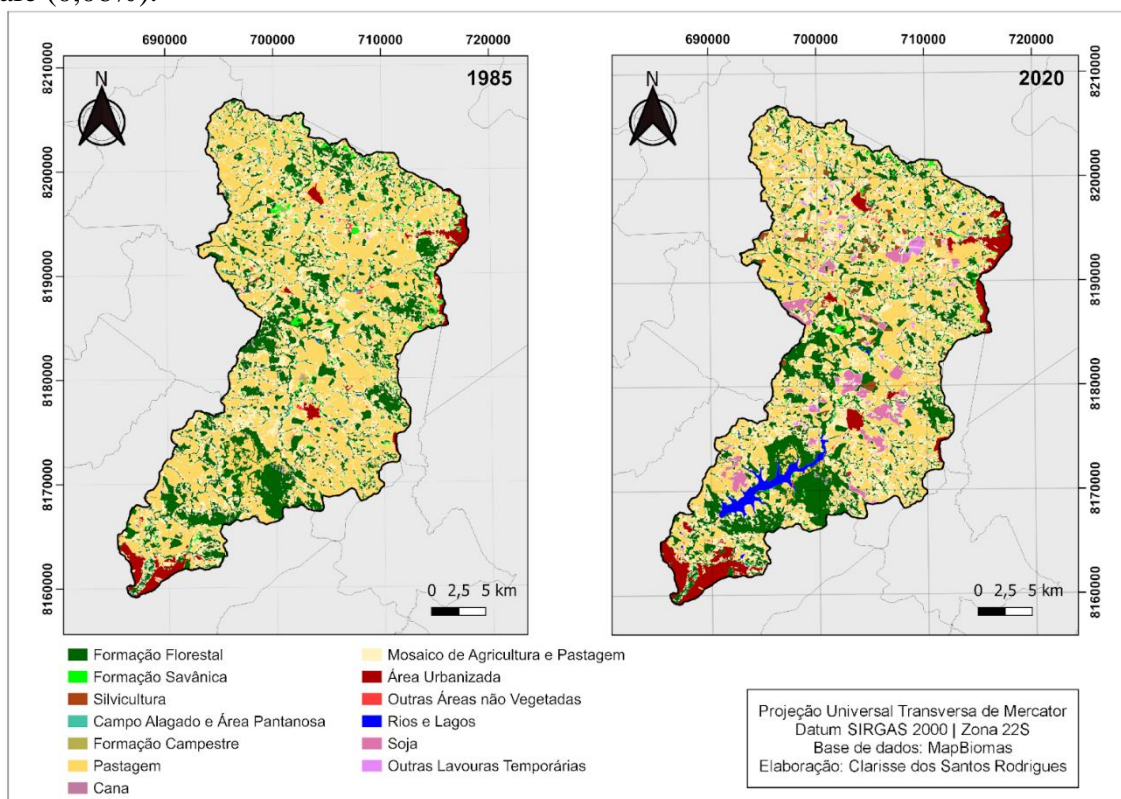


Figura 2: Mapa de Evolução do Uso e Cobertura do Solo da Bacia do João Leite

Comparando os dados de mapeamento para os anos de 1985 e 2020 verifica-se que houve redução das áreas mapeadas como formação florestal, formação savânica, campo alagado e área pantanosa, formação campestre, pastagem, outras áreas não vegetadas e café. Por outro lado, houve aumento do percentual das seguintes classes de uso e cobertura do solo: mosaico de agricultura e pastagem, rios e lagos, área urbanizada e outras lavouras temporárias. Na tabela 1 pode-se observar em números a evolução do uso e cobertura do solo da bacia do João Leite entre 1985 e 2020.

Tabela 1: Evolução do uso e cobertura do solo na bacia do João Leite

Classes	Área (Km ²) - 1985	Área (Km ²) - 2020	Evolução
Formação florestal	190,529	173,888	-8,73%
Formação savânica	15,345	10,285	-32,97%
Silvicultura	-	7,955	-
Campo alagado e área pantanosa	2,806	1,743	-37,88%
Formação campestre	2,409	1,121	-53,47%
Pastagem	346,263	276,821	-20,05%
Cana	-	0,008	-
Mosaico de agricultura e pastagem	182,319	206,139	13,07%
Área urbanizada	21,318	36,481	71,13%
Outras áreas não vegetadas	3,515	3,464	-1,45%
Mineração	-	0,16	-
Rios e lagos	0,769	13,941	1712,87%
Soja	-	24,766	-
Outras lavouras temporárias	0,182	7,739	4152,20%
Café	1,579	0,458	-70,99%

Pode-se associar o aumento considerável das áreas mapeadas como rios e lagos, sobretudo à barragem do ribeirão João Leite que foi construída em 2005 com o objetivo de assegurar o abastecimento hídrico para a população da Região Metropolitana de Goiânia (RMG). De acordo com a Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) a estrutura da barragem tem capacidade para armazenar 130 bilhões de litros de água, ocupa uma área de 781 Km² e fica localizada nos limites do município de Terezópolis de Goiás (PÁDUA E SOUZA, 2014).

Além da construção da barragem do Ribeirão João Leite, com o objetivo de promover a revitalização da bacia hidrográfica, em 2013 foi instituído pela ANA o Programa Produtor de Água no Ribeirão João Leite (PPARJL), que prevê o pagamento por serviços ambientais aos produtores rurais que contribuem para a estabilidade quali-quantitativa de água através de práticas e manejos conservacionistas voltados à melhoria da cobertura vegetal e, conseqüentemente, à redução da erosão e aumento da infiltração de água no solo (SANEAGO).

Canedo (2020) apresenta um panorama geral dos resultados do Programa Produtor de Água, verificando que até o ano de 2020 foram firmados 36 contratos de pagamento por serviços ambientais que refletem no aumento da conscientização ambiental dos produtores

rurais da área de implementação do PPARJL. Além disso, as metas estabelecidas para readequação de estradas rurais, terraceamento e cercamento das Áreas de Preservação Permanente (APPs) presentes nas propriedades dos participantes do programa foram atingidas.

Em números, a primeira fase do PPARJL apresentou os seguintes resultados: recuperação de 66 quilômetros de estradas vicinais, cercamento de 68 mil metros lineares nas APPs e nascentes, 199 mil metros de terraceamento, plantio de 167 mil mudas de árvores nativas do bioma Cerrado e a previsão de construir 212 bacias de infiltração (GOIÁS, 2018).

O aumento da área urbanizada na bacia do ribeirão João Leite é representado principalmente pela expansão do perímetro urbano dos municípios de Goiânia e Anápolis. Pode-se associar a redução da porcentagem das áreas mapeadas como Formação Florestal e Formação Savânica ao aumento das classes de pastagem e mosaicos de agricultura e pastagem, tendo em vista que na área da bacia é possível identificar fragmentos de vegetação nativa intercalados entre os polígonos de agricultura e pastagem.

Observa-se que a maior mancha de remanescente de vegetação nativa encontra-se no entorno do reservatório do ribeirão João Leite devido às Unidades de Conservação (UCs) de proteção integral delimitadas para essa região, que são o Parque Estadual Altamiro de Moura Pacheco (criado em 30 de dezembro de 1992) e o Parque Estadual do João Leite (criado em 09 de maio de 2014). O principal objetivo destas UCs é garantir a proteção do maior remanescente de mata seca da região central do Estado de Goiás e do Reservatório João Leite, a mais importante fonte de abastecimento de água da RMG (SEMAD, 2018).

Além das duas UC's de proteção integral, há também uma UC de uso sustentável, que é a Área de Proteção Ambiental – APA – do João Leite (Figura 3), criada em 2002, inclui toda a bacia hidrográfica do ribeirão João Leite (BHRJL) e tem como um dos princípios básicos assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais e a proteção da diversidade biológica. No entanto, a grande pressão antrópica exercida sobre os recursos hídricos da BHRJL proveniente, principalmente, da ocupação desordenada e diminuição da cobertura vegetal afetam diretamente a qualidade do abastecimento de água da RMG (PÁDUA e SOUZA, 2014).

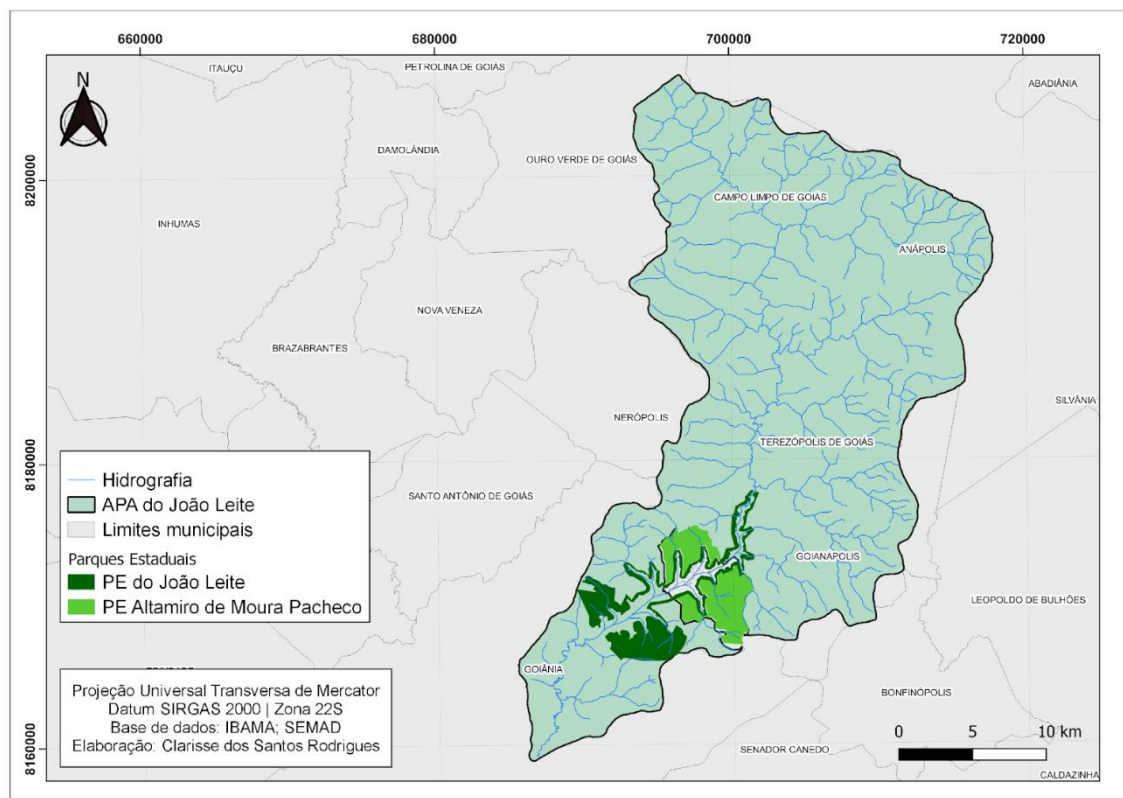


Figura 3: Mapas das UCs da bacia do João Leite

Bacia de captação do Rio Meia Ponte

No ano de 1985, os maiores percentuais de ocupação do solo na bacia de captação do Rio Meia Ponte eram o de pastagem (54,34%), mosaicos de agricultura e pastagem (23,98%) e formação florestal (18,70%), sendo que as duas primeiras classes representavam o uso predominante naquele ano. As classes do mapeamento de uso e cobertura do solo no ano de 1985 com menor percentual na bacia do rio Meia Ponte foram: formação savânica (0,55%), campo alagado e área pantanosa (0,27%), formação campestre (0,01%), área urbanizada (1,36%), outras áreas não vegetadas (0,55%), rios e lagos (0,09%) e café (0,16%).

Em 2020 o uso predominante se mantém sendo de pastagem com 50,34% da área da bacia e mosaico de agricultura e pastagem com 25,55% (Figura 4). E em ordem decrescente de porcentagem de uso do solo na bacia do Meia Ponte tem-se formação florestal (15,58%) e área urbanizada (2,93%). O mapeamento para 2020 apresenta duas novas classes de uso e cobertura do solo: silvicultura (0,24%), cana (0,88%) e soja (2,49%). Além dessas duas últimas, as classes com menor percentual de cobertura do solo foram: formação savânica (0,33%), campo alagado e área pantanosa (0,17%), formação campestre (0,09%), outras áreas não vegetadas (0,28%), rios e lagos (0,27%) e outras lavouras temporárias (0,78%).

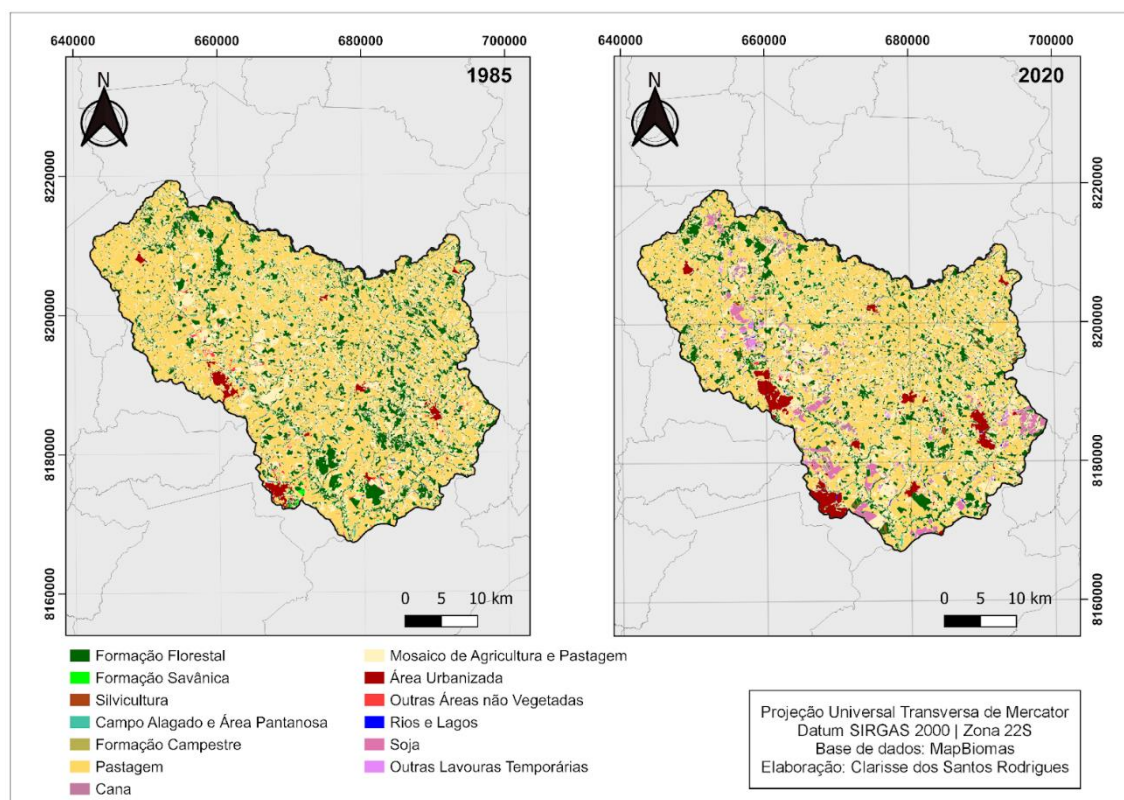


Figura 4: Mapa de Evolução do Uso e Cobertura do Solo da Bacia do Meia Ponte

Comparando os dados de mapeamento para os anos de 1985 e 2020 verifica-se que houve uma redução das áreas mapeadas como formação florestal, formação savânica, campo alagado e área pantanosa, pastagem, outras áreas não vegetadas e café. Por outro lado, houve aumento do percentual das seguintes classes de uso e cobertura do solo na bacia de captação do rio Meia Ponte: formação campestre, mosaico de agricultura e pastagem, área urbanizada, rios e lagos e outras lavouras temporárias. Na tabela 2 pode-se observar em números a evolução do uso e cobertura do solo da bacia do João Leite entre 1985 e 2020.

Tabela 2: Evolução do uso e cobertura do solo na bacia do Meia Ponte

Classes	Área (Km ²) - 1985	Área (Km ²) - 2020	Evolução
Formação florestal	299,77	248,87	-16,98%
Formação savânica	8,74	5,35	-38,79%
Silvicultura	-	3,85	-
Campo alagado e área pantanosa	4,27	2,69	-37,00%
Formação campestre	0,22	1,49	577,27%
Pastagem	871,3	804,31	-7,69%
Cana	-	14,07	-
Mosaico de agricultura e pastagem	384,45	408,19	6,18%
Área urbanizada	21,83	46,75	114,15%
Outras áreas não vegetadas	8,76	4,43	-49,43%
Rios e lagos	1,5	4,33	188,67%

Soja	-	39,84	-
Outras lavouras temporárias	0,08	12,48	15500,00%
Café	2,53	1,07	-57,71%

Em toda a extensão da bacia de captação do rio Meia Ponte é possível identificar remanescentes de vegetação nativa fragmentados por áreas mapeadas como agricultura e pastagem, além da redução de áreas de preservação permanente em consequência da expansão das atividades agropecuárias, inclusive às margens do rio Meia Ponte.

Desmatamento

Bacia de captação do Rio Meia Ponte

De acordo com os dados de desmatamento da plataforma Cerrado DPAT, entre os anos de 2002 e 2020 a Bacia do Rio Meia Ponte teve um total de 155,98 Km² de área desmatada (Figura 5). Nesse período, o ano recorde de desmatamento foi em 2004 com cerca de 102,03 Km² de área desmatada e o ano com menor quantitativo de desmatamento foi 2020 com 0,095 Km². Dentre os municípios que compõem a bacia do Rio Meia Ponte, Inhumas apresenta o maior aglomerado, com 57,63 Km² de área desmatada. O município de Ouro Verde de Goiás foi o segundo com maior número de desmatamento (26,22 Km²).

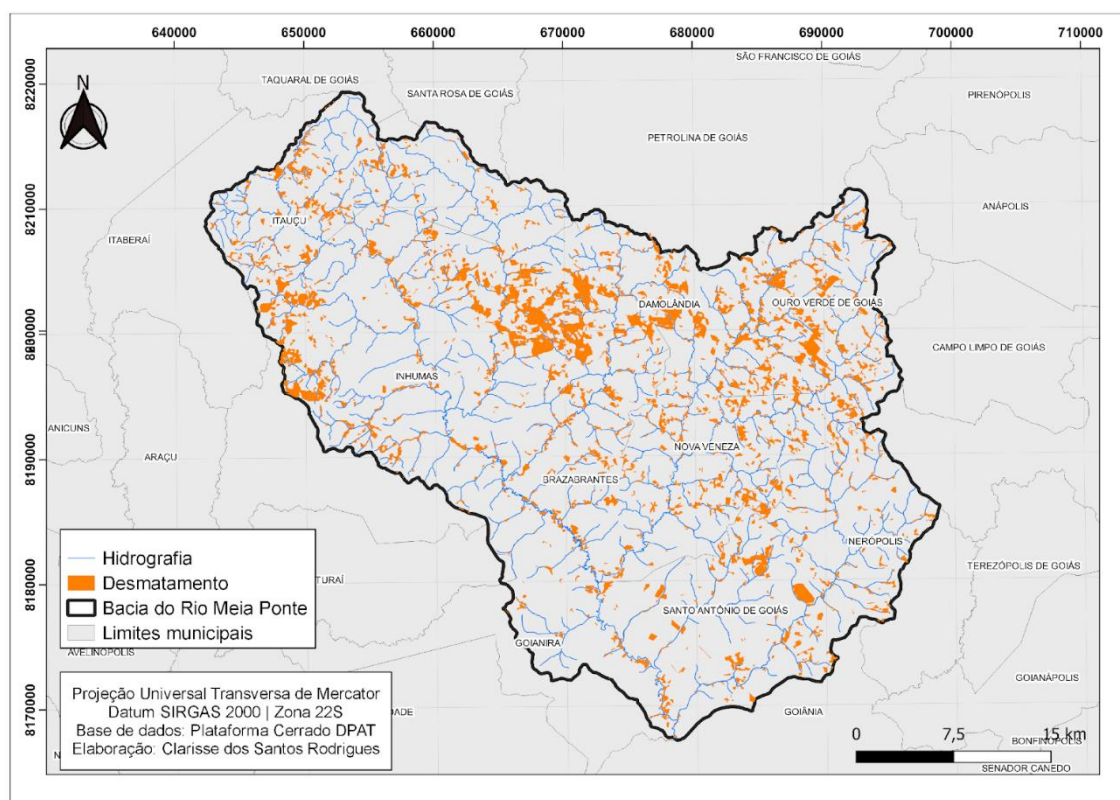


Figura 5. Mapa do histórico de desmatamento na bacia do Rio Meia Ponte

Bacia de captação do Ribeirão João Leite

A análise do desmatamento na Bacia do Ribeirão João Leite entre os anos de 2002 e 2020 aponta o total de 87 Km² de área desmatada, o que representa 11% da área total. Os municípios com maior número de desmatamento são Goianópolis (19,45 Km²), Campo Limpo de Goiás (19,26 Km²) e Anápolis (16,46 Km²), enquanto Ouro Verde de Goiás e Goiânia representam os municípios com menor índice de desmatamento com o total aproximado de 3 Km² de área desmatada. Os demais municípios inseridos na área da bacia (Terezópolis de Goiás e Nerópolis) representam uma média de 9,3 Km² de desmatamento durante o período analisado (Figura 6).

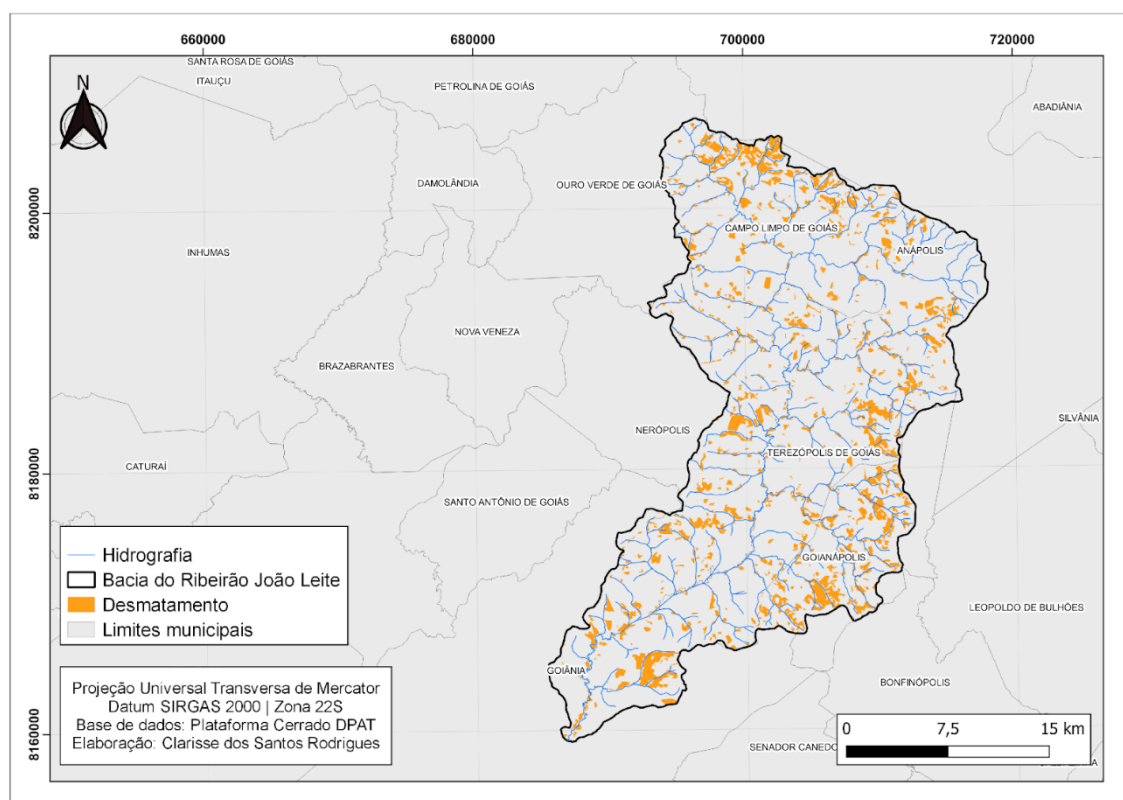


Figura 6. Mapa do histórico de desmatamento na bacia do Ribeirão João Leite

O recorde de desmatamento durante este período, assim como na bacia do Rio Meia Ponte, foi no ano de 2004 com quase 50 Km² de área desmatada. A partir de 2013 houve diminuição no desmatamento com números abaixo de 1 Km², e em 2020 houve o menor índice de desmatamento detectado pelo mapeamento do Cerrado DPAT (0,105 Km²). A análise completa em números de desmatamento para as duas bacias de captação está representada na Figura 7.

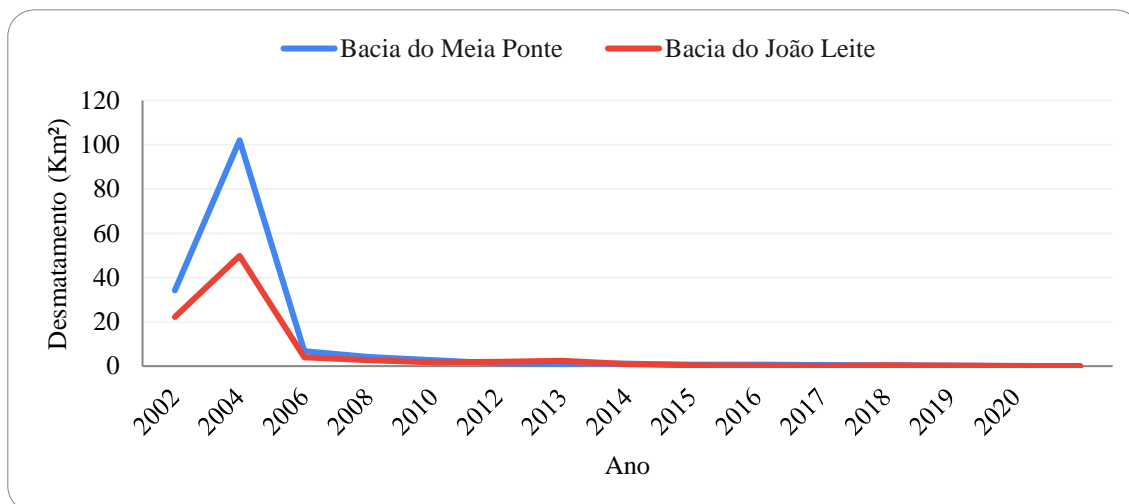


Figura 7: Histórico de desmatamento nas bacias de captação superficial de Goiânia

Histórico de vazão

De acordo com os dados disponibilizados no portal HidroWeb da Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico, entre os anos de 1985 e 2020 a maior média anual de vazão do rio Meia Ponte foi em 1992 (33,13 m³/s) e a menor média anual foi em 2019 (6,11 m³/s). No ribeirão João Leite o período analisado foi entre os anos de 1985 e 2016, em que o ano com maior média de vazão também foi 1992 com 15,28 m³/s e as duas menores médias anuais de vazão foram em 1999 (4,17 m³/s) e em 2016 (4,68 m³/s). O histórico completo de vazão dos dois pontos de captação analisados está representado nas Figuras 8 e 9.

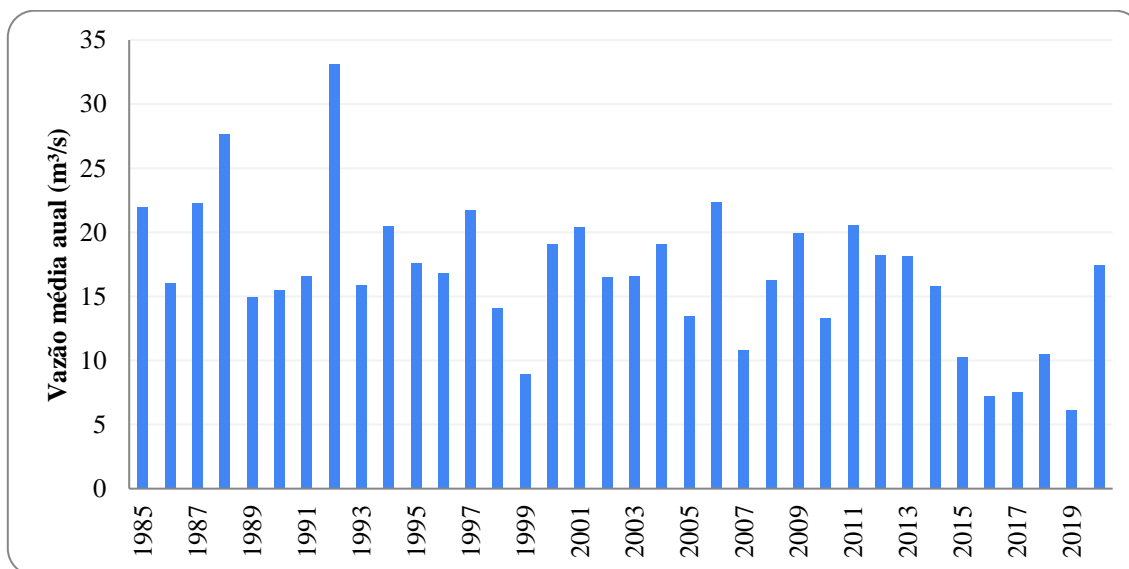


Figura 8: Histórico de vazão da Bacia do Rio Meia Ponte

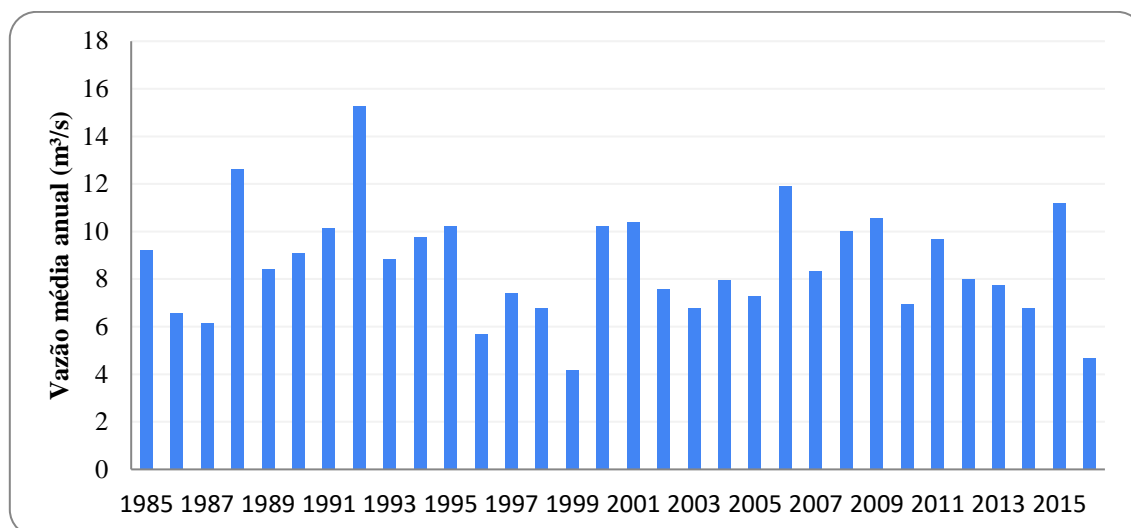


Figura 9: Histórico de vazão da Bacia do Ribeirão João Leite

Estes números refletem diretamente no desabastecimento de água tratada, sobretudo durante o período de estiagem. Em 2017, após a baixa vazão identificada em 2016, o desabastecimento de água em Goiás foi tema de audiência pública, na qual o então dirigente da SANEAGO, Jalles Fontoura de Siqueira, anunciou que o Estado enfrentou a pior crise hídrica dos últimos 30 anos (ALEGO, 2017).

Em abril de 2019, o governador do estado de Goiás, Ronaldo Caiado, assinou um decreto de alerta hídrico nas bacias hidrográficas do Rio Meia Ponte e do Ribeirão João Leite, e em julho daquele ano o monitoramento realizado pela SEMAD (Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Goiás) indicou que a vazão do Rio Meia Ponte saiu do nível de alerta e atingiu o nível crítico 1 (GOIÁS MAIS 20, 2019). Em setembro de 2020 a bacia do rio Meia Ponte atingiu novamente nível crítico 1, que caracteriza vazão de escoamento menor ou igual a 5.500 L/s de acordo com a classificação de segurança do Comitê de Bacia Hidrográfica do Meia Ponte (JORNAL UFG, 2020).

O prognóstico dos Planos de Bacias dos Afluentes do Rio Paranaíba (PBAP) das quatro Unidades de Planejamento e Gestão de Recursos Hídricos (UPGRH) realizados em parceria entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Governo de Goiás aponta que 60% da população goiana (cerca de 4,3 milhões de habitantes) correm risco de desabastecimento de água para os próximos 20 anos (JORNAL O POPULAR, 2022). O estudo indica que a unidade do rio Meia Ponte já apresenta problemas pontuais que tendem a se agravar nos próximos anos. A crescente demanda hídrica na região do Alto Rio Meia Ponte, que abastece a RMG e também o Distrito Agroindustrial de Anápolis (Daia) tem demandado, desde 2019, ações de enfrentamento da crise hídrica com controle dos usos por meio da emissão de Decretos de Emergência Hídrica emitidos pela SEMAD.

A retirada da vegetação nativa para expansão da agricultura que utiliza técnicas de preparo convencional do solo para o plantio implica na redução da infiltração de água no solo devido a compactação e a remoção de matéria orgânica do solo, da mesma forma, a impermeabilização da superfície do solo nas áreas urbanas contribui para o aumento do escoamento superficial e redução da infiltração (SANTOS, GRIEBELER e OLIVEIRA, 2010).

De posse dos resultados acerca da evolução do uso e cobertura do solo e da análise do desmatamento na área de estudo, percebe-se que a bacia do Rio Meia Ponte teve maior

supressão da vegetação nativa devido a conversão para uso de pastagem e agricultura, bem como para expansão das áreas urbanas. Além disso, a fragmentação da vegetação nativa visível nos mapas de uso e cobertura do solo da bacia do Rio Meia Ponte juntamente com a ausência de vegetação para proteção dos cursos hídricos e das nascentes, podem indicar uma maior vulnerabilidade ambiental em comparação à bacia do Ribeirão João Leite devido à ausência de unidades de conservação e de programas de incentivo à conservação ambiental como o PPARJL.

Estas mudanças no uso do solo ao longo dos anos, bem como o processo de degradação ambiental em nascentes e em áreas de preservação permanente podem afetar diretamente o nível de vazão nas bacias de captação. Por se tratar de uma região onde está localizado um centro urbano altamente populoso e com aptidão para atividades agropecuárias, necessita-se de uma grande quantidade de água para atender a demanda de todos os setores, sendo previsto pelo Plano Estadual de Recursos Hídricos do estado de Goiás 43,6% das retiradas de água para agricultura e 34,4% destinados ao abastecimento público (HONÓRIO *et al*, 2019).

CONCLUSÃO

As bacias hidrográficas do ribeirão João Leite e do rio Meia Ponte sofreram intensa modificação no uso e cobertura do solo entre 1985 a 2020, sobretudo em função da conversão de áreas cobertas originalmente por vegetação nativa em áreas que hoje são ocupadas por atividades agropecuárias e em áreas urbanizadas. Este cenário configura-se como ameaça para a conservação da qualidade ambiental da área de estudo, o que implica diretamente na qualidade e na quantidade dos recursos hídricos para Goiânia (GO).

Os resultados apresentados mostram que os dados de uso e cobertura do solo do MAPBIOMAS associados aos dados de desmatamento e ao histórico de vazão foram eficientes para obter um panorama geral da associação entre a situação hídrica das bacias de captação superficial de Goiânia e os impactos causados pela antropização na área de estudo. Com base nestes resultados, entende-se que a crescente demanda por recursos hídricos quando não acompanhada da adoção de técnicas de conservação ambiental e de políticas públicas de incentivo ao uso sustentável da água, indicam uma tendência à diminuição da disponibilidade hídrica para abastecimento público.

Em vista disso, ressalta-se que a gestão territorial nas áreas rurais das áreas de estudo deve considerar as potencialidades e restrições do uso do solo, indicando áreas prioritárias para a conservação, bem como viabilizar um monitoramento sistemático para controle dos impactos causados pelas atividades agropecuárias como a perda de solo e de matéria orgânica e contaminação por agrotóxicos. Além disso, é indispensável a expansão de programas como o PPARJL para incentivar a adoção de práticas conservacionistas de manejo do solo, bem como ações e orientações técnicas voltadas para a recuperação de áreas degradadas, sobretudo no entorno de nascentes e em APP's.

REFERÊNCIAS

- ALEGO (Assembleia Legislativa de Goiás). Crise hídrica. Goiás, outubro de 2017. Disponível em: <<https://portal.al.go.leg.br/noticias/89710/crise-hidrica>>. Acessado em: 05/03/2022.
- ANA (Agência Nacional de Águas). Programa Produtor de Água. Disponível em: <<https://www.gov.br/ana/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-produtor-de-agua/pasta-projetos/joao-leite>>. Acessado em: 22/02/2022.
- CANEDO, Luís Fernando Teixeira. Pagamento por Serviços Ambientais: análise do programa "Produtor de Água no Ribeirão João Leite". Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Goiânia, 2020.
- DE ARAÚJO, Lincoln Eloi *et al.* Bacias hidrográficas e impactos ambientais. *Qualit@ s Revista Eletrônica*, v. 8, n. 1, 2009.
- GOIÁS MAIS VINTE. Crise hídrica: Região Metropolitana de Goiânia encara reflexos de anos de negligência. Goiás, setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.goiasmais20.com.br/crise-hidrica-regiao-metropolitana-de-goiania-encara-reflexos-de-anos-de-negligencia/>>. Acessado em: 05/03/2022.
- HONÓRIO, Michelle da Silva *et al.* Disponibilidade hídrica superficial na bacia de captação do Rio Meia Ponte, Goiás. In: 30º CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, Natal, 2019.
- IPEA. Governança Metropolitana no Brasil: Região Metropolitana de Goiânia. Governo Federal. Rio de Janeiro, 2015.
- JORNAL O POPULAR. 60% dos goianos correm risco de desabastecimento de água em 20 anos. Goiás, setembro de 2020. Disponível em: <<https://opopular.com.br/noticias/cidades/60-dos-goianos-correm-risco-de-desabastecimento-de-%C3%A1gua-em-20-anos-1.2411171>>. Acessado em: 05/03/2022.
- JORNAL UFG. Bacia que abastece Região Metropolitana de Goiânia atinge Nível Crítico 1. Goiás, fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/133551-bacia-que-abastece-regiao-metropolitana-de-goiania-atinge-nivel-critico-1>>. Acessado em: 05/03/2022.
- PÁDUA, Gleiciene de Oliveira; SOUZA, Harley Anderson de. Reservatório da Barragem do Ribeirão João Leite em Goiás: Análise, Importância e Uso. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, Belo Horizonte, 2014.
- PORTAL GOIÁS. Programa garante água do Ribeirão João Leite e beneficia produtor rural. Goiás, outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.goias.gov.br/servico/115358-programa-garante-%C3%A1gua-do-ribeir%C3%A3o-jo%C3%A3o-leite-e-beneficia-produtor-rural.html>>. Acessado em: 23/02/2022.
- RIBEIRO, H. V., *et al.* Análise das pressões antrópicas na bacia Paraguai/Jauquara-Mato Grosso. *Ciência e Natura* v.39 n.2, 2017, p. 378 – 389
- SANEAGO, Projeto Produtor de Água. Disponível em: <<https://ri-saneago.mz-sites.com/sustentabilidade/esg-dev-sustentabilidade-dev-relatorio-das-acoes-sociais-relatorio-das-acoes-sociais/dev-projeto-produtor-de-agua>>. Acessado em: 22/02/2022.
- SANTOS, Eduardo H. M.; GRIEBELER, Nori P.; OLIVEIRA, Luiz F. C. Relação entre uso do solo e comportamento hidrológico na Bacia Hidrográfica do Ribeirão João Leite. *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental*. V.14, n.8, p.826–834. Campina Grande, PB, 2010.

SANTOS, R.F. Planejamento Ambiental: teoria e prática. *Oficina de Textos*, São Paulo, 2004.

SEMAD. UCs Estaduais: Parque Estadual Altamiro de Moura Pacheco. Goiás, maio de 2015. Disponível em: <<https://www.meioambiente.go.gov.br/aceso-a-informacao/118-meio-ambiente/unidades-de-conserva%C3%A7%C3%A3o/1110-parque-estadual-altamiro-de-moura-pacheco-peamp.html>>. Acessado em: 23/02/2022.

A UTILIZAÇÃO DO CONTEÚDO “HORTAS ESCOLARES” COMO ESTRATÉGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria Cleumar da Silva¹
Bruna Patrícia Câmara de Famoso²
Célio Antônio de Paula Júnior³
Lucas Raphael Bento e Silva⁴

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, na etapa fundamental. Os sujeitos da EJA são oriundos de diferentes raízes. Chegam à escola com uma visão de mundo e conhecimentos adquiridos através da sua história de vida, e poucos tiveram oportunidade de frequentar a escola. Essa modalidade de educação, tanto quanto as demais modalidades, abordam a Educação Ambiental como um tema transversal. Esta pesquisa tem por objetivo avaliar as possibilidades de ensino da educação ambiental no ensino de jovens e adultos. A abordagem do problema terá caráter qualitativo e se caracteriza como pesquisa bibliográfica. Esse trabalho possibilitou ao longo de seu desenvolvimento a problematização de questões conflituosas como por exemplo os motivos e causas que permeiam a relação homem-ambiente. A metodologia aplicada, construção de hortas escolares, mostrou-se eficiente, mostrando-se um conteúdo promissor na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Educação de Jovens e Adultos. Hortas escolares.

THE USE OF “SCHOOL GARDENS” CONTENT AS A STRATEGY OF TEACHING ENVIRONMENTAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a modality of basic education, in the fundamental stage. The subjects of the EJA come from different roots. They arrive at school with a worldview and knowledge acquired through their life history, and few have had the opportunity to attend school. This type of education, as well as the other modalities, approach Environmental Education as a cross-cutting theme. This research aims to evaluate the possibilities of teaching environmental education in the teaching of young people and adults. The approach to the problem will be qualitative and characterized as bibliographic research. This work made possible throughout its development the problematization of conflicting issues such as the reasons and causes that permeate the human-environment relationship. The applied methodology, construction of school gardens, proved to be efficient, showing a promising content in the education of young people and adults.

Keywords: Environmental education. Youth and Adult Education. School gardens.

Recebido em 15 de abril de 2022. Aprovado em 30 de abril de 2022.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – e-mail: brunapfc22@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – e-mail: mariaCleumar66@gmail.com

³ Doutor, Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia – e-mail: celiopersona@gmail.com

⁴ Doutor, Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Araguaia – e-mail: lucasraphaelbs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao falar sobre educação ambiental abriremos vários leques nas discussões e reflexões sobre questões que são importantes para a compreensão dessa temática: questões políticas, socioeconômicas e culturais que abarcam os aspectos da Educação Ambiental. Será muito importante, neste momento, compreender as questões que suscitaram a necessidade de inserir a Educação Ambiental (EA), como componente educacional, com preocupações em construir valores e atitudes que são voltados para uma formação crítica de um sujeito capaz de fazer uma leitura de seu mundo e se comprometer com a solução dos muitos problemas ambientais que se apresentam.

A partir da década de 1950 o homem, com o avanço tecnológico, aumentou sua capacidade de modificações no meio ambiente, tendo em vista a necessidade de crescimento das cidades e indústrias. Segundo Morin (2001):

O aspecto meta-nacional e planetário do perigo ecológico surgiu com o anúncio da morte do oceano por Ehrlich em 1969 e o relatório Meadows encomendado pelo Clube de Roma em 1972. Após as profecias apocalípticas mundiais de 1969-1972, houve um período de multiplicação das degradações ecológicas locais: nos campos, bosques, lagos, rios, aglomerados urbanos poluídos (MORIN 2001, p. 68).

No Brasil, a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 estabeleceu a Política Nacional de Educação Ambiental, ao descrever o seu 2º artigo afirma que "a Educação Ambiental é um componente permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidade do processo educativo, em caráter formal e não formal." (Brasil, 1999, p. 01).

Paranhos e Shurvat (2013) evidenciam a importância da aplicação da EA na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que os educandos vivenciaram grande parte das modificações ocorridas no meio ambiente, trabalhar com este conteúdo possibilitará a problematização de questões conflituosas como os motivos e causas que permeiam a relação homem-ambiente.

Com o exposto, é de extrema importância o estudo dos métodos de inserção da EA na EJA, além das possibilidades e limitações da aplicação deste conteúdo.

Ao abordar, inicialmente, um fundamento pessoal para a escolha do tema: Educação Ambiental na EJA tem-se a minha experiência profissional no estágio, ocasião em que pude observar de perto, como ensinar e conscientizar o indivíduo sobre a preservação do meio ambiente, pensando nas nossas gerações do presente e futuro para que possam ter uma vida melhor.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, na etapa fundamental. Os sujeitos da EJA são oriundos de diferentes raízes. Chegam à escola com uma visão de mundo e conhecimentos adquiridos através da sua história de vida, e poucos tiveram oportunidade de frequentar a escola. Guiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essa modalidade de educação, tanto quanto as demais modalidades, abordam a Educação Ambiental como um tema transversal. Tudo isso se dá, por serem adultos com pouca escolaridade. Se caracterizam por serem estudantes trabalhadores ou donas de casa que não tiveram oportunidade de estudar quando jovens. Assim, é relevante para o adequado atendimento aos PCNs, que se conheça o que sabe um aluno da EJA sobre o Meio Ambiente.

Há que se compreender que os alunos da EJA têm questões próprias, ligadas às formas de ser e estar ao mundo de expressão de seus desejos e sonhos. Esta realidade vem impor em um fazer coletivo marcado por questões fundamentais onde devemos considerar suas vivências e suas dificuldades e a partir daí vislumbrar as muitas possibilidades de construção de saberes.

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar as possibilidades de ensino da educação ambiental no ensino de jovens e adultos. A abordagem do problema terá caráter qualitativo e se caracteriza como pesquisa bibliográfica.

A pesquisa teve caráter bibliográfico e foi de cunho qualitativo que tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa. Para Minayo a pesquisa qualitativa:

[...] “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2004, p.21-22).

Por fim, ao considerar os procedimentos da pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, como também para saber a que estado anda a discussão sobre o tema escolhido. A revisão de literatura que consiste em:

“A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema” (BENTO, 2012, p.1).

O ensino da Educação Ambiental para a Educação de Jovens e Adultos influenciará os alunos a terem maior consciência ambiental, proporcionando melhorias no ambiente em que vivem. Para com isso é preciso pensar quais as metodologias (possibilidades e limitações) do ensino da Educação Ambiental utilizadas pelos professores na Educação de Jovens e Adultos.

Este artigo é referente ao projeto de trabalho transdisciplinar no qual foi desenvolvido um conjunto de aulas dentro do metatema hortas urbanas e hortas escolares, tem como objetivo religar saberes e pensar complexo na escola João Paulo I, no EJA, nas turmas 3º e 4º.

Este trabalho foi estruturado em dois capítulos. O primeiro “Educação Ambiental: um breve histórico” busca contextualizar a EA e traçar, em uma linha temporal, os acontecimentos históricos que constituíram argumentos que embasaram a necessidade de uma Educação Ambiental. O segundo capítulo “Educação Ambiental na EJA: construção de conhecimentos” caracteriza as especificidades desta etapa e trás uma proposta de trabalho em EA para este seguimento da Educação Básica.

Educação Ambiental: um breve histórico

Ao falar sobre a educação ambiental (EA) abriremos vários leques nas discussões e reflexões sobre questões que são importantes para a compreensão dessa temática: questões políticas, socioeconômicas culturais entre outras que abrangem aspectos da EA. Neste momento será muito importante compreender as questões que suscitaram a necessidade de inserir a EA como componente educacional, com preocupações em construir valores e atitudes que são voltados para uma formação crítica de um sujeito capaz de fazer uma leitura de seu mundo e se comprometer com a solução dos muitos problemas ambientais que se apresentam e, a educação ambiental pode permitir às pessoas uma compreensão global do seu ambiente.

O mundo tem passado por várias mudanças nestes últimos dois séculos (XIX e XX). Essas transformações estão acontecendo nas esferas política, econômica, tecnológica, ambiental, cultural e social. Como parte desse contexto global, temos presenciado o aparecimento de várias questões ambientais que se expressam como poluição do ar, do mar, do solo, da água, também como desmatamento, processos de urbanização sem planejamento e

contextos de guerras, como a da Síria, em que o outro ser humano perde a sua vida e dignidade. Tudo isto está dentro da compreensão que devemos ter sobre a Educação Ambiental.

Para Duarte (2002) foi no século XVIII, com o advento da revolução industrial, que há o desencadeamento de uma crise ambiental. A migração do rural para o urbano e as más condições de trabalho produzem um caldo de deterioração do ambiente: más condições de moradia, de saneamento, alto grau de mortalidade infantil, desmatamento entre outros.

Morais (1989) entende que o mundo moderno passou por três grandes momentos. O autor descreve como primeiro momento o advento da ciência experimental que traz profundas e enormes consequências, provocando uma virada de mentalidade que ao longo da história do ocidente que nunca se viu igual.

Num golpe histórico, o universo sagrado, a mãe-terra transformava-se num universo neutro e numa terra a ser pesquisada empiricamente. É muito importante que atentemos bem para isto, pois aqui se encontram as raízes verdadeiras dos problemas ecológico de devastação e degeneração do meio que hoje vivemos de forma trágica (MORAIS, P.89)

Para descrever o segundo momento, o autor referencia-se historicamente na primeira revolução industrial quando a automação procurou substituir a força de trabalho de origem animal por novas formas de energia como a energia a vapor, o uso do carvão vegetal e mineral e por fim, a eletricidade. O trabalho passa a ser realizado por máquinas mecânicas que funcionavam em maior velocidade. O operário poderia intervir trabalhando juntamente com a máquina.

Analisando tudo isso não fica difícil imaginar quanta coisa mudou com a chegada da industrialização do mundo, principalmente, foi dado o “tiro de misericórdia” no tempo humano, assim definitivamente instalou-se o tempo da máquina.

O terceiro momento descrito pelo autor é o da automação da sociedade.

com os avanços da ciência cibernética, surge o computador. E o que a automação quer é substituir a morosidade do raciocínio humano pela virtuosidade do raciocínio eletrônico, criando máquinas eletrônicas que são sistemas fechados funcionando a velocidade inimagináveis sem qualquer possibilidades de intervenção humana no processamento, desde que ultrapassada a fase de programação circuitos integrados miniaturizados impondo um ritmo vertiginoso, quase inconcebível, às situações-problemas e às situações- soluções do homem contemporâneo.” (Morais, 1989. P.90).

A automatização é o prenuncio da automação. A burocracia da sociedade organizacional possibilitava um grau de eficiência maior com o auxílio da informática criando uma teia de organização que condicionam a vida humana.

(...) hoje nascemos no interior de uma organização (hospital – maternidade), crescemos em organizações (escolas), passamos a vida trabalhando em complexos industriais, comerciais, de ensino ou outros; a coisa vai assim até que morremos e ... somos cuidados pelas organização funerárias. Um tanto perplexos com tudo isto, sentimo-nos mais aparelhos do que pessoas”. (Morais, 1989. P. 91).

Em seu percurso histórico a EA foi se consolidando. Seu início se dá a partir de preocupações como Meio Ambiente. Alguns acontecimentos marcaram o início dessas preocupações dos humanos com o ambiente em que viviam que os constitui, é determinante e determinado nesta relação homem-meio. Podemos considerar como um dos acontecimentos a explosão em 1945 das bombas atômicas, fato este que trouxe perplexidade mundial mediante a possibilidade de aniquilação de toda vida no planeta terra.

Nas décadas de 1950 e 1960 do século passado, o uso indiscriminado de defensivos agrícolas nas lavouras, com o objetivo de aumentar a produção trouxe preocupações à Bióloga/jornalista Raquel Karson que publicou o seu livro “Primavera Silenciosa”, em 1962. Neste a autora descreveu um quadro em que a primavera chega só que sem os insetos e pássaros, mortos pelos agrotóxicos, havendo flores e o silêncio. Não havendo os agentes polinizadores,

as flores não se transformariam em frutos quebrando assim, toda a cadeia de vida. Este livro é um marco histórico no processo de instituição da Educação Ambiental (DIAS, 1991).

De acordo com Paranhos (2010), surgiram os problemas ambientais de poluição do ar e da água, devastação dos solos que aliados ao consumismo, ideologicamente pregado, cada vez mais tomavam proporções alarmantes. Com isso o autor ainda destaca que a sociedade passa a compreender como a degradação ambiental é oriunda de uma forma de desenvolvimento econômico, político e social, o que por sua vez gera reações, questionamentos e inquietações.

Desta forma, para então evidenciar quais os motivos da crise ambiental foram encomendados vários estudos, dentre estes destacou-se o realizado pelo “Clube de Roma”, que reuniu vários especialistas no assunto. Eles foram realizados nos anos de 1967 a 1972 quando foi publicado o relatório final elaborado por este grupo de especialistas e denominado “Os limites do crescimento econômico.” este relatório demonstrou a relação entre o modelo de crescimento econômico industrial, e a degradação ambiental.

A década de 1970 foi marcada por grandes discussões sobre a relação homem-meio ambiente. A primeira conferência a debater esta temática foi a Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente Humano, onde foram discutidas as questões ambientais fortemente respaldadas sobre as perspectivas políticas, social e econômica. Esta conferência foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 1972, em Estocolmo, na Suíça. Teve por objetivo discutir o desenvolvimento econômico e o meio ambiente, tendo chamado a atenção para a poluição atmosférica causada pelas indústrias, assunto este que foi o mais discutido.

Em relação a participação dos Brasil nesta conferência o autor salienta que a delegação brasileira defendeu uma posição a favor da implantação de indústrias poluidoras no Brasil em detrimento dos impactos ambientais. O objetivo era aumentar o PIB brasileiro.

Dessa conferência resultaram 26 princípios, que os representantes das nações presentes assinaram, e um dos principais foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), primeira Agência Ambiental Global. O conceito de eco-desenvolvimento que nessa conferência foi apresentado, mais tarde seria substituído pela expressão “desenvolvimento sustentável”.

A segunda conferência foi realizado em Belgrado na capital da Sérvia, no ano de 1975. Nesta conferência participaram especialistas e estudiosos de sessenta e cinco países. Foi precedida por um Programa internacional de Educação Ambiental (PIEA). O PIEA é um programa responsável por promover eventos e publicações relacionadas à temática ambiental, além de manter informações que contém dados a respeito de projetos que objetivam trabalhar a EA.

No encontro de Belgrado foram formulados vários princípios e orientações para que se concretizasse um programa de EA. Um destes é que a EA deve ser multidisciplinar e contínua e com isso seria integrada as diferenças regionais e orientadas para os interesses nacionais.

Na conferência de Belgrado foi elaborada a carta que ficou conhecida como a “carta de Belgrado”. Este documento chamava atenção para a relação entre o crescimento econômico e o Progresso tecnológico. Alertava que o crescimento traz graves consequências sociais e também ambientais. Este documento fazia uma relação entre o Meio Ambiente e a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da dominação humana e exploração.

A carta de Belgrado destaca a criação de um Programa em EA. Seus objetivos são: 1) tomada de consciência: adquirir maior sensibilidade e consciência quanto ao meio ambiente em geral e dos problemas inerentes a eles; 2) conhecimentos: compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica; 3) atitudes: adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que impulse a humanidade a participar ativamente na sua proteção e melhoria; 4) aptidões: para adquirir as aptidões necessárias para resolver os

problemas ambientais; 5) capacidade de avaliação: para avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos; 6) participação: desenvolver o sentido de responsabilidade e a tomada de consciência frente à urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas (DIAS, 1991)

A terceira grande conferência foi na cidade de Tbilisi, na Geórgia no ano de 1977, conhecida como "Conferência Intergovernamental de Tbilisi". O assunto discutido foi a educação ambiental e a UNESCO (1989) publicou na íntegra sua declaração, onde constam suas funções, suas características e recomendações em um contexto global. Com isso foram estabelecidas quarenta e uma recomendações que pela união internacional dos esforços primaram para um bem comum em um verdadeiro plano de ação, sendo o fator primordial o desenvolvimento da EA dos países. Para isso definiram-se as premissas como um programa eficiente de EA que deveriam proceder os objetivos, as características, as recomendações e as estratégias estabelecidas no plano nacional e internacional.

Com isso, diante de uma realidade contemporânea em que se apresentava os maiores níveis de degradação ambiental e, ante um aumento das disparidades nos graus do desenvolvimento econômico dos países, o documento ressaltava que deveria levar em consideração a EA com uma ciência e uma tecnologia para uma compreensão adequada do que acontece no planeta. As problemáticas ambientais deveriam ser pautadas em uma realidade concreta de cada sociedade e, para isso seriam evidenciados os âmbitos social, ético, econômico, cultural e ecológico.

Essa conferência recomendou para os países que incluíssem medidas em suas políticas educacionais que viabilizassem uma incorporação de conteúdos, atividades ambientais e diretrizes. Assim, ficou evidenciada a necessidade de os pesquisadores realizarem trabalhos para contribuir com uma fundamentação de conceitos e trabalhos voltados para a EA. Em sua vertente formal, no sentido em que a EA deveria ser incluída como uma temática transversal, e ser trabalhada nos currículos e disciplinas possibilitando assim uma visão integrada do meio ambiente.

Em 1992 acontece no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, a Rio-92 ou Eco-92. A "Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento". A conferência tratou sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento e contando com cento e setenta e oito países, incluindo cento e oito chefes de Estado e Governo, estiveram presentes também representante do FMI e do Banco Mundial e mais de 3000 ONG'S.

Através de várias discussões, o núcleo oficial buscou construir uma nova visão para o desenvolvimento sustentável, enquanto o espaço principal da Cúpula da Terra ONG'S e os Movimentos Sociais pautaram suas agendas na discussão de temas relacionados as desigualdades sociais que têm o seu efeito no meio ambiente (RIBEIRO, 2010).

Esta conferência teve como grande desafio debater a bandeira da sustentabilidade que, de forma incipiente, começou a ser levantada na conferência de Estocolmo em 1972, e ganhando força no lançamento do relatório Brundland em 1987.

Nesta conferência foi reafirmado a "Declaração da Conferência das Nações Unidas" que foi elaborada em Estocolmo em 16 de Junho de 1972, buscando avançar a partir dela. Teve, a Rio 92, o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global mediante a criação de novos níveis de cooperação entre os setores-chaves da sociedade e indivíduos. Foram discutidos os interesses de todos e principalmente a integridade do sistema global e do meio ambiente e o desenvolvimento humano. Foram estabelecidos vários princípios:

Princípio 1

Os seres humanos estão no centro das preocupações com o desenvolvimento sustentável tem direito a uma vida saudável e produtivo em harmonia com a natureza.

Princípio 2

O direito ao desenvolvimento deve ser exercido de modo a permitir que sejam atendidas equitativamente as necessidades de desenvolvimento e do meio ambiente das gerações presentes e futuras.

Princípio 3

As autoridades nacionais devem procurar promover a internacionalização dos custos ambientais e o uso de instrumentos econômicos, tendo em vista a abordagem segundo a qual o poluidor deve, em princípio arcar com o custo da poluição, com a devida atenção ao interesse público e sem provocar distorções no comércio e nos investimentos internacionais (RIBEIRO, 2010).

Ao traçar esta linha do tempo da EA pode-se inferir que há todo um arcabouço teórico que subsidia a sua entrada e permanência dentro da escola. Há um reconhecimento da sua necessidade enquanto temática abrangente e interdisciplinar para que os alunos tenham conhecimento de questões tão complexas.

Educação Ambiental na EJA: construção de conhecimentos

Os sujeitos da EJA são oriundos de diferentes contextos culturais. Chegam à escola com uma visão de mundo e conhecimentos adquiridos através da sua história de vida e, com uma marca de exclusão demonstrando baixa autoestima. Tudo isso se dá, por serem adultos e com pouca escolaridade. Ademais, se caracterizam por serem estudantes trabalhadores ou donas de casa que não tiveram oportunidade de estudar quando jovens.

A escola na vida do aluno da EJA é um espaço de aprendizagem e principalmente de alfabetização e uma melhor sociabilidade, inserção social, ampliação dos horizontes e perspectivas. Também podemos dizer que o sujeito da EJA se caracteriza por serem estudantes trabalhadores e donas de casa, mas também como estudantes com necessidades especiais. Este sujeito se faz pela busca em satisfazer suas necessidades particulares como a leitura e escrita e sua integração à sociedade. Eles sentem a necessidade de ter conhecimentos científicos para poder questionar e refletir a sua realidade, este sujeito da EJA muitas vezes já participa ativamente desses espaços construindo novos conhecimentos, atitudes e habilidades se tornando assim, pessoa mais importante de sua vida e sua história.

Há que se compreender que a EJA tem questões próprias ligadas às formas de ser e estar ao mundo de expressão dos desejos e sonhos. Esta realidade vem impor em um fazer coletivo marcado por questões fundamentais, por isso é preciso considerar as vivências e as dificuldades dos alunos e quantas possibilidades de construção de saberes contidos em suas histórias.

Até aqui foram traçadas as linhas para o entendimento da EJA e da EA. Agora o que se vai buscar é a importância desta parceria para que a EA seja trabalhada com os alunos da EJA. Destacando que, pelo exposto, a EA é um instrumento para ampliação do conhecimento do mundo e possível construção de um sujeito ecológico crítico é que se faz pertinente a sua abordagem na EJA.

Estes alunos já trazem muitas concepções do que seja meio ambiente e seu manejo. Isto porque são pessoas já vividas e é a partir deste conhecimentos prévios que há a construção e reelaboração de novos conhecimentos.

O desenvolvimento deste trabalho permeia a atuação com as hortaliças. Trabalhar com Hortas Urbanas e Hortas Escolares permite a percepção de interações ecológicas; importância de uma alimentação saudável; incentivo ao respeito à terra; valorização da natureza e de uma relação harmônica homem/natureza e promoção do trabalho em equipe. Além de

desenvolver a responsabilidade, pois deverão cuidar todos os dias, para que a horta possa se desenvolver.

Existem diversos tipos e possibilidades de construção de hortas urbanas, tais como:

- Mini Horta - é muito empregada por pessoas que não dispõem de muito tempo, ou gostam de plantar em casa desde plantas ornamentais até as plantas hortícolas. O espaço para plantio é pequeno, por isso os cuidados não são grandes e deve ser usado em vários recipientes.
- Horta Vertical: Também é muito utilizada em pequenos espaços principalmente em varandas de casas ou apartamentos, onde a iluminação natural é melhor. Este tipo de cultivo consiste em plantar verticalmente, ou seja, o aproveitamento dos pequenos espaços é feito com vasos ou jardineiras pendurados nas paredes ou com o auxílio de um tipo de fachada. É a mais antiga das hortas, pois são plantadas diferentes espécies de hortaliças, atualmente há um rigoroso trabalho de lavração e adubação do solo, além de técnicas de irrigação, visando uma melhor produtividade das diferentes plantas.
- Horta Orgânica - Neste tipo de cultivo não há a utilização de produtos químicos, como adubos industrializados, herbicidas, nematicidas e outros que além de deixar resíduos na natureza podem prejudicar a saúde do aplicador. A horta orgânica está ganhando força, visto que as pessoas preferem consumir um produto natural mesmo que tenham que pagar mais caro. Os produtos orgânicos além de não terem resíduos químicos possuem um melhor sabor se comparado com o cultivo convencional. No plantio orgânico são utilizados fertilizantes de animais e vegetais e o controle de pragas e doenças também é feito com o uso de recursos naturais e biológicos.
- Horta suspensa - Na horta suspensa o cultivo é feito com uma altura onde os braços possam alcançar, ou seja, as plantas são plantadas longe do solo. Neste tipo de horta podem ser cultivadas plantas em caixas plásticas, jardineiras, vasos, tubos de 6 polegadas, e vários outros recipientes. São utilizados suportes ou bancadas para suportar o peso dos recipientes com terra, os vasos, jardineiras, latas, recipientes plásticos e outros.
- Horta Hidropônica - Neste tipo de horta as plantas são cultivadas em canos de p.v.c. ou outro material que consiga suportar água com nutrientes solúveis. As plantas se desenvolvem na água que é adubada regularmente. Com isso não precisam de terra para se desenvolver como no plantio convencional. Plantas neste ambiente são melhores controlados os fatores fitossanitários.
- Horta Protegida - Neste tipo de cultivo são instalados mourões e peças que fazem parte de uma estrutura que é coberta com um tipo de plástico resistente. O plantio na horta protegida pode utilizar todos os métodos descritos anteriormente, mas com um grande diferencial, a capacidade maior de produção, inclusive nas entressafas e um melhor controle do ambiente para as plantas, sendo possível controlar com eficiência doenças ou pragas que possam aparecer. Os produtos produzidos com as estufas agrícolas são de melhor qualidade e aspecto. No entanto para se produzir em estufas gasta-se um pouco mais com sua implantação. A estufa agrícola também é uma tecnologia que precisa de cursos ou pessoas especializadas para a sua implantação.

Este trabalho foi desenvolvido dentro da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório II, pela autora deste artigo. O trabalho é um relato da experiência da construção de uma horta em um ambiente escolar com a finalidade contribuir com a implantação de uma mudança de hábito na vida dos alunos formando um pensamento crítico sobre seu modo de vida, demonstrando que mesmo mediante os desafios, trabalhar na EJA pode trazer um resultado recompensador nos campos pedagógicos, social e da saúde. Iniciamos o projeto conduzindo uma conversa informal com os alunos para conhecer as concepções dos mesmos

sobre o tema proposto: o cultivo de hortas. Incentivamos a discussão por meio de perguntas e apresentação de vídeos e slides.

Quando instigados a relatar o conhecimento que possuíam sobre hortas, os alunos de maneira geral manifestaram que as hortas fazem parte do seu cotidiano. Grande parte deles vem da vivência em zonas rurais. Estamos cientes que se não podemos mudar todo o planeta, pelo menos queremos interferir positivamente em nosso ambiente mais próximo, assumindo o papel de educador agente pela promoção de uma convivência mais saudável, comprometida com o bem-estar de todos.

A articulação dos conhecimentos é o objetivo fundamental deste tipo de projeto, uma vez que rompe com essa forma rígida de enquadrar os conteúdos. Sendo assim a transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade do mundo real.

A horta inserida no ambiente escolar pode ser um laboratório vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos (MORGADO, 2006, p. 1).

A Horta Escolar pode se configurar num laboratório vivo ao ar livre para as aulas de Matemática, Ciências Naturais, entre outras. Os estudantes podem aprender vivenciando na prática, temas e assuntos do seu cotidiano. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas.

O desenvolvimento deste projeto visou vislumbrar o meio ambiente na escola como uma prática pedagógica comprometida com o aprendizado, desenvolvendo aulas que potencializem a busca de relações com e na natureza. Procurando assim, desenvolver realmente aulas atrativas, criativas, significativas e diferenciadas.

O projeto consiste em propor um desafio aos adultos de atuar na construção de uma horta possibilitando que todos gerem mudanças na sua cultura, no que se refere à alimentação, à nutrição, à saúde e à qualidade de vida.

O presente projeto visa também montar uma horta escolar como eixo gerador com grupos de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ampliando o contato com o meio ambiente e garantindo a sustentabilidade dentro e fora da escola. Propiciando assim, tanto aos alunos quanto aos seus familiares construir conhecimentos e habilidades que lhes permitam produzir, descobrir, selecionar e consumir os alimentos de forma adequada e saudável. As ações desenvolvidas pelo projeto compreendem: o envio de sementes de hortaliças, flores e condimentares, e utensílios para o manejo da horta; acompanhamento da horta escolar por profissionais.

Foram desenvolvidos os seguintes procedimentos:

- Seleção de materiais de pesquisa –Tema: Preparação das áreas para plantio da Horta (vídeos slides e texto);
- Mostrar na prática, estruturas e tipos de plantios (através de aulas realizadas ao ar livre);
- Construir uma composteira (minilaboratório);
- Experiências (cultivo das plantas);
- Pesquisas com os temas: Agroecologia, Reciclagem, Agricultura Sintrópica é vários tipos de Hortas.
- Mostrar na prática como reaproveitar (economia) através de oficinas (Reciclar matéria orgânica) para o plantio de mudas de hortaliças.

A Metodologia desenvolvida foi assim estabelecida, no primeiro encontro fizemos o questionamento aos alunos: por que as pessoas cada dia mais estão mudando seus hábitos deixando suas casas para se interagir com a natureza? (plantar desde uma simples flor na sacada do seu apartamento até hortas em praças públicas). Depois de ouvirmos dos alunos o que eles pensavam de toda essa mudança mostramos a reportagem do globo repórter “Voltando as Raízes”, trabalhamos o conceito de hortas urbanas e hortas escolares. Agricultura urbana é a agricultura praticada no interior (Agricultura Intraurbana) ou na periferia (Agricultura Periurbana) de uma localidade, cidade ou metrópole, cultivando, produzindo, criando, processando e distribuindo uma diversidade de produtos alimentares e não alimentares, utilizando os recursos humanos e materiais, produtos e serviços encontrados dentro ou em redor da área urbana.

Logo depois após apresentamos a eles um texto, intitulado: “Cebolinha” (SOUZA, 2005) que explora sobre a geografia mostrando que alguns alimentos que comemos são originários de outros países a sua contribuição no plantio e hábitos alimentares. Alguns alunos se mostraram interessados, pois alguns já tinham morado no campo e entendiam um pouco sobre o que estavam assistindo no vídeo do globo repórter. Já outros se encantavam pois não conheciam essa prática, pois em casa, não tinham este hábito. Fizemos o plantio de mudas em garrafas pets já preparadas.

No segundo encontro, reunimos as turmas do Ensino Fundamental EJA, para assistir a segunda parte do vídeo do Globo Repórter “Voltando às raízes” de 29/07/2016. Antes de passar o vídeo, buscando uma interação maior com os alunos, conversamos, instigando-os a relatarmos sobre suas experiências vivenciadas na aula anterior, no plantio de mudas em vasos feitos a partir de garrafas “pets” e, o que aquela ação contribuiu para o seu aprendizado. Eles comentaram sobre suas experiências com plantios de mudas e plantas em seus cotidianos. Segundo Morin (2001) é preciso religar os saberes para buscar a compreensão do universo. Os alunos se mostraram muito interessados, pois narraram suas experiências o aluno Daniel nos falou sobre sua pesquisa na internet sobre hortas. Explicamos a eles os vários tipos de hortas e suas imagens, explicamos sobre a importância do não uso de agrotóxico.

No terceiro encontro retomamos o assunto da aula passada e logo depois fizemos a leitura do texto sobre compostagem, explicando todo o processo e seu uso no cultivo de plantas.

No quinto encontro começamos a aula mostrando um vídeo da “Horta para Floresta” de *EnstGotsch* para que eles entendessem um pouco sobre agricultura Sintrópica ou Agrofloresta e mostramos um vídeo da novela da globo “Velho Chico” que também trata do tema.

No sexto encontro falamos sobre Agroecologia e sua importância utilizamos um texto sobre pimentas que apresentava diversas receitas de carnes com pimentas, nesse texto analisamos que desde o descobrimento do Brasil essa especiaria já faz parte da nossa culinária. Logo após colocamos dois vídeos falando sobre o tema. Um deles foi “Os três mitos sobre a agroecologia: para Gliessmann (2001), é a aplicação dos princípios e conceitos da ecologia ao desenho e manejo de agroecossistema sustentáveis. Para Altieri (1989), a agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia. No entanto, consideramos que a agroecologia é uma ciência em construção, com características transdisciplinares integrando conhecimentos de diversas outras ciências e incorporando inclusive, o conhecimento tradicional, porém este é validado por meio de metodologias científicas (mesmo que, às vezes, sejam métodos não-convencionais).

No segundo momento, fomos para o pátio da escola, onde foi apresentada a proposta de plantio de mudas de flores para enfeitar o pátio e o plantio de mudas de ervas aromáticas variadas. O professor da Disciplina de História e o Professor da Disciplina de Ciências/Biologia que lecionam na instituição falaram da importância do ensino que associa a teoria com a prática, religando conhecimentos numa dimensão multidirecional e

multidisciplinar. Foi solicitado aos alunos a escrita de frases, em inglês, sobre hortas, para posteriormente serem colocadas nos canteiros.

Assim, foram divididos os grupos para montagem do vaso decorativo feito pelas estagiárias a partir de materiais recicláveis para o plantio de samambaia para a ornamentação do jardim da escola, plantio de flores e de ervas aromáticas/medicinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender sobre a EA e suas relações com a EJA, bem como suas possibilidades e metodologias de ensino. Foi possível perceber, ao tratarmos do assunto, que o tema torna-se de extrema importância pois abrirá várias reflexões à respeito de questões que merecem discussão a nível educacional, tais como: meio ambiente, política e economia, bem como a cultura de determinados povos.

Foi importante tentar construir valores e atitudes nos sujeitos que estão sendo formados dentro de pensamento crítico nas escolas brasileiras, e em especial na realidade observada, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento da compreensão de como resolver problemas ambientais.

Todos os alunos observados na EJA já trazem consigo suas experiências e vivências culturais, que foram adquiridas ao longo de seu processo de formação. Em muitos casos já participaram ativamente de espaços formais para obtenção e aprimoramento do seu conhecimento.

Contudo, através das experiências da autora com a disciplina de Estágio Supervisionado Curricular II, foi possível apreender modelos e métodos de como ensinar os sujeitos, sobre a preservação do meio ambiente, com pensamento em uma possível melhora de vida das gerações presentes e futuras.

Fica claro na literatura a importância da EA enquanto na EJA, tendo em vista as inúmeras modificações no meio ambiente que este público já vivenciou por sua idade, o que possibilitou ao longo do desenvolvimento deste trabalho a problematização de questões conflituosas como por exemplo os motivos e causas que permeiam a relação homem-ambiente. A metodologia aplicada, construção de hortas escolares, mostrou-se eficiente, se afirmando como conteúdo importante a educação básica.

Sugerimos o desenvolvimento de novos estudos que consigam verificar os resultados obtidos em longo prazo e quais as mudanças internas e externas que aconteceram nos alunos que têm contato com este conteúdo, em qualquer nível da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BENTO, António. **Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas**. Madeira: Universidade de Madeira, 2012.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997a., 10 volumes.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, MEC, 1997.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento**. *Em Aberto*, Brasília, n.49, jan./mar., 1991.
- DUARTE, L.; WEHRMANN, M. **Desenvolvimento e Sustentabilidade: desafios para o século XXI**. Brasília: Paralelo 15, 2003.
- MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação Ambiental. Uma metodologia participativa de formação**. 4ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23 ed. Petrópolis:Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Traduzido por Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília Unesco, 2001, 4 ed.
- PARANHOS, Rones de Deus. **A Relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Ambiental**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- PARANHOS, Rones de Deus; SHUVART, Marilda. **A relação entre Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva dos educadores**. *Contexto & Educação*, v. 28, nº 91, set/dez 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. - 1.ed – 20. reimp. – São Paulo: Atlas, 2011.

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA LITERATURA

Leandro Andrades Moura¹
Odiones de Fátima Borba²

RESUMO

A pesquisa objetiva dialogar sobre a avaliação da aprendizagem explanando as concepções de avaliação e possibilita compreender qual avaliação está sendo utilizada nas instituições de ensino, e os desafios para superar os padrões inconscientes trazidos desde o início das escolas. Ela aborda aspectos da avaliação observando a diferença entre avaliar e medir o aprendizado. A metodologia utilizada é pesquisa bibliográfica com revisão sistemática da literatura, por meio do levantamento de artigos publicados em revistas científicas e livros que abordam o tema, com enfoque em autores como Luckesi e Hoffmann. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se utilizar uma pluralidade de concepções avaliativas no momento de avaliar, cabendo ao professor utilizar as ferramentas de ensino que melhor atenda às necessidades dos estudantes em cada situação de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação; Ensino; Aprendizagem.

LEARNING ASSESSMENT CHARACTERISTICS: REFLECTIONS FROM LITERATURE

ABSTRACT

The research aims to dialogue on the evaluation of learning explaining the conceptions of evaluation and allows us to understand which evaluation is being used in educational institutions, and the challenges to overcome the unconscious patterns brought since the beginning of schools. It addresses aspects of evaluation by observing the difference between evaluating and measuring learning. The methodology used is bibliographic research with systematic review of the literature, through the survey of articles published in scientific journals and books that address the subject, focusing on authors such as Luckesi and Hoffmann. The results of the research point to the need to use a plurality of evaluative conceptions at the time of evaluation, and it is up to the teacher to use the teaching tools that best meet the needs of students in each teaching-learning situation.

Keywords: Evaluation; Teaching; Apprenticeship.

Recebido em 23 de janeiro de 2022. Aprovado em 12 de fevereiro de 2022.

¹ Graduado em Engenharia Ambiental e Sanitária na Faculdade Metropolitana de Anápolis. Especialista em Docência Universitária (UniAraguaia).

² Graduada em Ciências Sociais (UFG) e Geografia (UNIP), Especialista em Gestão Universitária (UniEVANGÉLICA), Mestre e Doutora em Geografia (IESA/UFG). Professora no curso de Pós-Graduação em Docência Universitária do Centro Universitário Araguaia.

INTRODUÇÃO

O princípio da avaliação da aprendizagem que é de avaliar o conhecimento adquirido, foi substituído pelo ato de medir quantitativamente o processo de aprendizagem através de exames. Foi tirada a ferramenta de avaliação das mãos dos professores e repassada a responsabilidade de avaliar para os exames e para outras formas de valoração quantitativa, ou seja, por notas.

Essa condição é percebida em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil e outros exames de larga escala que objetivam classificar os estudantes. Contudo, no processo ensino-aprendizagem, o papel de avaliar cabe ao professor, sendo ele o responsável por criar mecanismos avaliativos que sejam capazes de oferecer dados consistentes para uma análise do todo, possibilitando a avaliação dos indivíduos em particular.

Neste sentido, o objetivo da presente pesquisa é dialogar sobre a avaliação da aprendizagem, explanando as concepções de avaliação apresentadas, para compreender qual avaliação está sendo utilizada nas instituições de ensino. Para isto, utiliza-se a pesquisa bibliográfica com revisão sistemática da literatura, por meio do levantamento de artigos publicados em revistas científicas e livros que abordam o tema, com enfoque em autores como Luckesi e Hoffmann.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Carminatti e Borges (2012) os padrões de avaliação aplicados datam do início da revolução industrial, onde foram criadas as primeiras escolas no formato atual, e que tinham a necessidade de medir o conhecimento adquirido para fornecer mão de obra específica para cada segmento de fábricas com premissas de controle e disciplina, formando operários treinados para repetir o que foi ensinado. Assim, com a necessidade das indústrias de classificar sua mão de obra, surge nas escolas a necessidade de medir o conhecimento produzido. Os professores e os responsáveis pela gestão do ensino estabeleceram padrões avaliativos, classificatórios em sua maioria, e que foram repassados, criando padrões chamados de representações sociais por Luckesi (2002). Para ele as “representações sociais são padrões inconscientes de conduta manifestados no nosso cotidiano, formando nosso modo de pensar, agir e ser, sobre determinadas experiências da vida ou fenômenos que nela ocorre”. Geralmente, não se sabe onde tiveram origem, mas foram replicados incorporando-se à cultura coletiva.

Para Luckesi (2002, p. 88) os educadores agem mais “pelo padrão inconsciente do que por um ato consciente, o que quer dizer que, em nossa prática da avaliação da aprendizagem na escola, orientamo-nos muito mais por representações sociais do que por decisões conscientes”. Assim, a prática avaliativa é conduzida muito mais por padrões inconscientes, que por práticas fundamentadas e estudadas a fundo para tal ação. De modo que, um dos principais desafios da educação contemporânea é abandonar esses padrões inconscientes que perduram no processo de avaliação da aprendizagem, tomando a responsabilidade de avaliar e medir o aprendizado, deixando de transferir para exames ou métodos afins, a responsabilidade de atribuição de valores do aprendizado, pois cabe ao professor a função de avaliar e conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi toda avaliação é qualitativa (2002), pois a avaliação da aprendizagem trata a qualidade do que foi ensinado, não podendo ser medida quantitativamente. Contudo, o que ocorre no processo pedagógico é a substituição do ato de avaliar pelo de examinar com testes ou provas. Para Carminatti e Borges (2012), ao avaliar com função estritamente classificatória e burocrática, persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de fragmentação, de segmentação, ou seja, de parcelarização do conhecimento. Avaliar através de aplicação de exames com uma frequência preestabelecida só fragmenta o processo de ensino,

transformando o aluno em um indivíduo treinado para realização de tarefas, fugindo da função do processo ensino-aprendizagem.

A função do exame no processo avaliativo atual geralmente é classificar e punir os indivíduos. Funciona como ferramenta hierárquica onde o professor tem o “poder” de punição ou exclusão sobre um grupo de alunos ou de um único indivíduo. Nas escolas, a avaliação impacta em altos índices de reprovação e evasão escolar, quando se utiliza práticas avaliativas classificatórias que possuem caráter excludente. A nota conferida ao aluno através de métodos classificatórios, segundo Hoffmann (2009), sem um entendimento no quesito aprendizagem elimina do ambiente de sala o ensejo de retomada de oportunidade, tirando do aluno a oportunidade de aprender a partir de uma dificuldade, tirando a oportunidade de compreender a partir do erro, perdendo sua dimensão na busca do conhecimento.

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas (KRAEMER, 2005, p. 138).

Para abandonar os padrões sociais educativos, é necessário entender quais concepções de avaliação estão presentes nas práticas de ensino. Avaliação mediadora, avaliação diagnóstica, avaliação emancipatória, avaliação formativa e avaliação somativa são exemplos de concepções de avaliação presentes no cotidiano escolar, utilizadas por gestores e professores para medir qualitativamente ou quantitativamente o processo educacional.

Para Hoffmann (2009) a avaliação mediadora exige maior atenção por parte do professor com o aluno em singular, chegando a ser muitas vezes insistente com ele, buscando entender o real sentido de sua fala, conhecer e ouvir sobre seu entendimento, dando a ele uma maior autonomia intelectual. Esta avaliação dá ao aluno a autonomia intelectual para entender o que ocorre em seu meio social fazendo com que ele consiga tomar decisões individuais no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem, afinal, na relação professor e aluno os dois podem aprender e ensinar mutuamente.

A avaliação diagnóstica ambiciona descobrir a dimensão do saber do aluno para tal conteúdo ou aprendizado, para isto traça caminhos que minimize as dificuldades futuras diante do conteúdo apresentado. Para Luckesi (2011) a alternativa para quebrar paradigmas da educação atual, é resgatar a avaliação diagnóstica, fazendo com que alunos e professores sejam companheiros dentro do processo, não deixando de lado a relação professor-aluno, mas sem impedir que sejam companheiros durante a jornada de formação do aluno.

Segundo Cunha (2004) a avaliação emancipatória trás a autoavaliação, tirando o que se chamava de avaliação autoritária exercida pelos professores e gestores de ensino, caracterizada pela atribuição de notas para os indivíduos sem um consentimento das duas partes em questão. A autoavaliação não é somente atribuir sua própria nota diante do que foi estudado, é dar voz e saber ouvir quem quer falar. É um olhar para todo o projeto proposto, com uma confiança mútua entre os envolvidos, mas depende da maturidade de professores e alunos, pressupondo que os sujeitos têm consciência dos objetivos da aprendizagem e conseguem se autoavaliar para identificar as próprias fragilidades.

Para Caseiro e Gebran (2008) a avaliação formativa é um processo contínuo de avaliação com objetivo de desenvolvimento de aprendizagem, devendo ser trabalhada em um processo cíclico de coleta de dados pertinentes aos alunos e medidas mitigadoras para futuras dificuldades enfrentadas dentro do processo, podendo ser redimensionado todo o processo educativo para que alcance a aprendizagem que atenda todo o grupo de alunos.

A avaliação formativa é para Luckesi (2002) o ato de medir qualitativamente o ensino, almejando encontrar no processo um melhor resultado possível, devendo ser uma metodologia

contínua de busca para orientar e reorientar os alunos dentro do processo da aprendizagem. Para Luckesi (2002) testes, exames, provas, são instrumentos de coleta de dados para qualificar a realidade do processo. Para Fernandes (2006) a avaliação formativa é fundamentada nos processos cognitivos dos alunos, conexas em meta-avaliação, autoavaliação, autorregularão, *feedback*, baseadas na relação professor e aluno.

A avaliação somativa tem dentro do seu processo um caráter classificatório, utilizado para listar os alunos ou dar valor para seu aprendizado, muito utilizado em processos classificatórios como por exemplo o vestibular, onde os inscritos são selecionados pela quantidade de conhecimento que os mesmos dominam ou que soube expressar naquele exato momento do teste em que foi submetido. A principal ferramenta utilizada na avaliação somativa é a prova ou exame, onde o aluno passa por um momento escolar no qual é submetido e classificado conforme sua nota, não sendo levado em consideração um eventual aprendizado, mas que não está apresentado no referido exame, deixando assim uma lacuna no processo avaliativo.

Para Luckesi (2002, p. 85) “é comum ouvir expressões, tais como: “Na avaliação, meus alunos não foram muito bem; em média, obtiveram notas entre 5 e 6”. As notas 5 e 6, em si, não dizem respeito à avaliação”. Ao citar a nota do exame aplicado, o professor está referindo somente ao valor alcançado pelo aluno no referido teste, não sendo possível somente com aquele teste analisar todo o aprendizado adquirido pelo aluno durante o processo.

O sistema de educação é colocado de tal maneira, que faz com que o professor passe somente a atribuir nota para os alunos, levando ambos para uma descaracterização da avaliação no seu sentido básico (HOFFMANN, 1989). Neste contexto, Marinho, Fernandes e Leite (2014, p. 153) lembram que “a responsabilidade do insucesso dos sistemas educativos tende a ser direcionada, exclusivamente, para os professores e alunos, assim como a responsabilidade dos alunos não aprenderem incide, exclusivamente, sobre si próprios”. Assim, A percepção da comunidade escolar sobre o papel da avaliação ainda se volta muito ao peso dos exames e ao desempenho do aluno nestes exames, distanciando, assim, de uma concepção mais ampla e complexa do ato de avaliar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de avaliar é mais complexo que somente fixar uma nota para o indivíduo, é compreender as especificidades do processo educacional que está inserido, levando em consideração dimensões socioculturais, políticas, éticas e a concepção de formação. No entanto, os padrões avaliativos que perduram são historicamente voltados aos exames e ao aspecto quantitativo do desempenho do indivíduo na prova.

Contudo, não se pode somente atribuir nota a determinado exame e chamar esse processo de avaliação da aprendizagem, abandonando todo o processo contínuo de aprendizagem que o aluno foi inserido, fragmentando o conhecimento adquirido e muitas vezes aferindo uma avaliação pontual, já que a possibilidade de entendimento do aluno foi reduzida a um simples teste ou prova. De modo que a avaliação somativa da aprendizagem usada nos centros de ensino brasileiro consiste na aplicação exames ou provas, onde a nota alcançada nos testes reflete o processo avaliativo do indivíduo, fragmentando o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe questionar a forma como são gerados os indicadores do processo de avaliação, principalmente na avaliação somativa. Segundo Luckesi (2011) não se pode afirmar que um aluno que tirou 5 pontos na média geral aprendeu ou tem domínio de todo conteúdo. Usando o exemplo de uma matéria de exatas ele fala que se o aluno tira duas notas acima de 5 nas provas do 1º e 2º bimestre, 5 no 3º, mas zero o 4º, fazendo a média dos 4 bimestres o aluno estaria aprovado com média 5 deixando a entender que o aluno tem domínio da matéria. Isto não é

verdade, já que o mesmo não entendeu o conteúdo aplicado na parte final do processo. O processo avaliativo citado esconde a deficiência do aluno em aspectos singulares fazendo com que ele avance no processo sem os conhecimentos mínimos necessários em determinados conteúdos.

Para que se tenha uma avaliação da aprendizagem utópica, mesmo sabendo da subjetividade da utopia no processo, é preciso que o professor compreenda o ato de avaliar enquanto parte do processo ensino-aprendizagem, buscando dentro das formas de avaliação uma conexão que apresente resultados que favoreçam o olhar crítico do professor no momento avaliativo e desperte o olhar crítico do estudante sobre a própria aprendizagem, de forma que tenha consciência do que deveria ter aprendido e do que falta para alcançar os objetivos da aprendizagem. O professor pode utilizar diversos instrumentos e momentos avaliativos. Não precisa, por exemplo, escolher uma forma somativa ou formativa, pode-se aplicar exames, que são ferramentas somativas para fornecer diagnósticos. A partir deste diagnóstico, desenvolve-se atividades diversas que permitam avaliar se os objetivos da aprendizagem estão sendo alcançados ou se é preciso rever conteúdos, aprofundar em conceitos, utilizar outras metodologias de ensino, enfim, reorientar o percurso formativo, com foco na aprendizagem e na construção do conhecimento. O estudante, por sua vez, precisa compreender o processo da avaliação como cotidiano na escola e uma ferramenta importante para sua percepção e capacidade de análise, de forma que possa identificar se está efetivamente aprendendo ou o que precisa rever ou aprofundar para alcançar a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.
- CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 15, n. 16, p. 141-161, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. Auto-avaliação como dispositivo fundante da avaliação institucional emancipatória. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 9, n. 4, p. 25-31, 2004.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa. **Revista Semestral Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p. 57-61, 1989.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo saber. **Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Sorocaba, SP, v. 10, n. 2, p. 137-47, jun. 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, dez. 2002.
- MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 153-164, jan.-jun., 2014.

Revista UniAraguaia