

Volume 1, Número 1 – Junho 2015



Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



ISSN 2447-7931

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Educar FCE / Faculdade Campos Elíseos
Vol. I, n. 01 (Junho, 2015)-São Paulo:
Faculdade Campos Elíseos, 2015

Volume I, n.01 (Junho, 2015)
Bimestral

ISSN 2447-7931(On-line)

1. Os desafios da vida. 2. Arte e Conceito. 3. Terras.
4. Adolescência. 5. Medicalização na Educação

CDD 370

Os Conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos
autores.

É proibida a reprodução total ou mesmo parcial desta obra sem prévia
autorização dos autores.

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS



CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Claro
Adriana Alves Farias Lima
Ivan César Rocha Pereira
Marcio Alexandre Masella
Rodrigo Leite da Silva

EDITOR CHEFE

Ivan César Rocha Pereira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Adriana Alves Farias Lima
Rodrigo Leite da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Alisson Henrique da Silva Gomes
Marcelo Vieira de Lima

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

Avenida Copacabana, 112
18 do Forte Empresarial - Barueri/SP - CEP 06472-001
Fone (11) 4193-1617 - E-mail: revista@fce.edu.br

Editorial

É com imensa alegria e satisfação que disponibilizamos ao público leitor, sobretudo, o interessado em questões que tratam cientificamente acerca da Educação, nossa primeira edição bimestral online da Educar FCE, da Faculdade Campos Elíseos.

Nosso objetivo é oferecer ao mercado educacional uma ferramenta idônea para que o leitor possa pesquisar, comparar e consultar publicações acadêmicas em diversas áreas sempre que julgar necessário.

Esperamos que este novo exemplar contribua, ainda que de forma humilde, no caminhar da educação brasileira, pois sabemos o quanto as produções acadêmicas têm a oferecer ao universo mais amplo de nossa sociedade.

Gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que de uma maneira ou de outra contribuíram para a efetivação da nossa primeira edição. Sem esse apoio a revista não seria publicada.

Dr. Ivan César Rocha Pereira
Mantenedor da Faculdade Campos Elíseos



Sumário

- 08** | **OS DESAFIOS DA VIDA CONTEMPORÂNEA E O REFLEXO NAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA**
Adriana Alves Farias Lima
- 11** | **A ARTE E NOSSOS CONCEITOS**
Adriana de Souza
- 13** | **A LEI DE TERRAS E SUA REGULAMENTAÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO NO SÉCULO XIX**
Alessandra Gonçalves
- 19** | **O CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA**
Alexandre Bernardo da Silva
- 22** | **MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO**
Ana Carolina Cardoso de Carvalho
- 25** | **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA**
Ana Claudia Victorelli Ferrari
- 29** | **A ATUAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**
Cláudia Regina Esteves
- 38** | **UMA CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**
Fabiana Meireles de Oliveira
- 42** | **EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NA MODALIDADE EAD**
Fatima Ramalho Lefone
- 47** | **A IMPORTÂNCIA DOS GAMES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Fernanda Cristina Pereira
- 50** | **LUTA POR RECONHECIMENTO CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS**
Márcio Masella & Cláudia Rocco
- 56** | **UMA BREVE INTRODUÇÃO AO DISCURSO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**
Rodrigo Leite da Silva
- 60** | **A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM MULHER NO MOVIMENTO MODERNISTA**
Sonia Regina Silva

OS DESAFIOS DA VIDA CONTEMPORÂNEA E O REFLEXO NAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Alves Farias Lima



Abordar sobre os desafios da vida contemporânea tendo como ênfase as práticas de ensino e aprendizagem é algo desafiador, uma vez que há muitas questões que envolvem a cultura dos alunos, a cultura escolar e a vida em sociedade.

Desse modo, entendemos que é importante observar que, nas décadas passadas, no Brasil, tínhamos uma escola fechada, voltada para uma literatura canônica, conteudista, sem preocupação com a criatividade do professor e dos alunos.

Mediante isso, cabe observar a importância de atividades de leitura e produção de textos por meio dos gêneros orais, escritos e digitais, os atributos dos textos multimodais, a valorização da cultura dos alunos e da cultura brasileira, os subsídios do trabalho por meio de projetos interdisciplinares, o ensino da gramática em uma sociedade que vive os avanços da globalização, a preocupação com o universo jovem, a sua identidade e a sua participação social no mundo contemporâneo.

Fanfani (2000) acerca da cultura escolar, considera que “é impossível separar o mundo da vida do mundo da escola. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e sua cultura. A escola perdeu o monopólio de inculcar significações e estas, a seu tempo, tendem à diversificação e à fragmentação” (Fanfani, 2000, p.8).

Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa deve criar condições de aprendizagem que viabilizem o ensino da língua de maneira que os alunos sejam preparados para reconhecer e usar a língua de forma adequada em diferentes manifestações de comunicação. Ou seja, as aulas devem ser planejadas de modo que transitem entre a cultura dos alunos, a cultura da comunidade, a cultura da sociedade e a cultura escolar.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa devem ter como objetivo um ensino de língua eficaz, cujo plano de aula abarque no currículo a teoria, as especificidades dos alunos, da escola e da vida em sociedade. Assim, para oferecer um ensino de língua de qualidade, os professores devem dominar os conceitos teóricos, aceitar as mudanças na escola, incentivar o protagonismo juvenil, distinguir os efeitos da globalização, reconhecer as diferenças culturais dos alunos e trabalhar com as dificuldades de aprendizagem que eles possuem.

Diante disso, é necessário observarmos que, entre o final do século XIX ao final dos anos oitenta, o ensino passou por um período de muitas mudanças que segundo Marcuschi (2011) organiza-se em três períodos, a saber, início do século XX aos anos cinquenta, anos sessenta e setenta, anos oitenta.

No início do século XX aos anos cinquenta o processo de construção dos sentidos era totalmente desconsiderado, uma vez que a produção escrita visava à escolha de palavras corretas e bonitas, que falavam à alma e traziam ensinamentos. Nesse cenário, “a escritura em sala de aula era solicitada na forma de uma composição livre, de uma composição à vista de gravura, de trechos narrativos ou ainda de cartas” (Marcuschi, 2011, p.67). No curso secundário, as aulas tinham o objetivo de ensinar e escrever por meio da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente, os exercícios de composição envolviam reprodução e imitação de pequenos trechos, breves descrições, narrações, cartas,

redação livre, composição de lavra própria e discursos de improviso (Marcuschi, 2011). Para Razzini (2010, p.4), “a organização dos cursos superiores e a forma de acesso a eles tiveram, portanto, influência decisiva na organização do ensino secundário”.

Os anos sessenta e setenta assinalaram o acesso da população à escolarização formal pública, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 que estabeleceu a disciplina “Comunicação e Expressão” como a responsável pelo ensino da língua materna, a consolidação dos gêneros escolares que já vigoravam nas aulas das épocas anteriores e a preocupação para a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência por meio de mensagens padronizadas (Marcuschi, 2010).

Os anos oitenta marcaram a preocupação acerca de a escrita ser explorada de modo contextualizado e mediante isso, “propôs-se que se deixe de “fazer redações” e se passe a “produzir textos”, respeitando assim o processo envolvido no ato de escrever. Essa proposta é reveladora de uma mudança de concepção quanto ao entendimento de ensino da escrita” (Marcuschi, 2011, p.71). As reflexões desse período foram indispensáveis para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula das décadas seguintes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais e também para as discussões das políticas públicas de educação.

Marcuschi (2011) aborda que na segunda metade dos anos noventa o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo nas salas de aula. Para tanto, no que diz respeito à produção textual Dolz & Schneuwly (apud Marcuschi, 2011, p.74) observam,

não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (2004, p.97).

Desse modo, entendemos que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação” (Dolz & Schneuwly, 2004, p.27). Assim, os gêneros textuais se caracterizam por seus aspectos comunicativos e funcionais. No entanto, é necessário esclarecer que o ensino por meio de gêneros textuais não visa abandonar a gramática.

Nesse sentido, retomando nossas palavras iniciais, consideramos importante observar que o ensino de português, no Brasil, sempre seguiu uma tradição calcada na gramática normativa. Assim, para argumentarmos acerca do ensino de português na atualidade, é necessário considerarmos as dificuldades que temos para desvencilharmos das tradições, uma vez que a nossa formação seguiu os moldes tradicionais. Reconhecemos que nossas práticas estão calcadas no conceito de educação tradicional, podemos observar tais práticas, por exemplo, quando propomos avaliações/atividades de identificação de conteúdos gramaticais em frases descontextualizadas.

Os PCN foram organizados com o intuito de propor novas práticas e romper com as práticas tradicionais. Para tanto, sugerem como metodologia para o ensino da Língua Portuguesa atividades de produção e compreensão de textos em diferentes gêneros discursivos/textuais, seguidas de atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, a fim de aprimorar as possibilidades de uso. Nesse sentido, os PCN assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical e não fazem alusão ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos visando à norma culta ou se referem à dicotomia fala x escrita. Apontam para a necessidade de o aluno conhecer e valorizar as variedades da língua e o domínio da leitura e da escrita. “(...) a atividade mais importante, pois é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco” (PCN, 1998, p.28).

O papel da escola na sociedade atual está se transformando e novas estratégias de ensino surgem de modo a responder às novas demandas econômicas e sociais, especialmente no que diz respeito à introdução da tecnologia nas aulas, uma vez que a educação é instrumento para a emancipação.

A formação ao longo da vida requer a contribuição das relações sociais e da economia, no sentido de promover a criação de estruturas de ensino. Portanto, o computador é um instrumento capaz de oferecer condições de criação pelo fato de viabilizar ao professor a criação de atividades que integrem o aluno ao processo de aprendizagem e a inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 2000, Anais eletrônico... Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>, acesso em 25/01/2015.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.) Língua Portuguesa - Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino, vol. 19. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010, p. 65-84.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. História da disciplina Português na escola secundária brasileira.



Para trabalhar arte, precisamos saber alguns conceitos de obra de arte, sobretudo a sustentação do movimento e interpretação do sujeito sem esquecer as relações interpessoais. A arte é a atividade de natureza semi-ótica resultante de um processo ativo e transformador de idéias, criando a existência simbólica das coisas e do pensamento.

Nesse sentido, a arte pode ser tratada como uma linguagem e de um fato social construído pelo artista em relação a cultura de sua pertença. A obra de arte não é simples reflexo, mas um pensamento emocional informado que imprime à obra forma psicológica desencadeadora de atividades psíquicas do sujeito que com ela interage.

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

O acesso do homem ao universo cultural, ou seja, ao universo das significações, se concretiza por meio de dupla mediação: do Outro e dos Signos.

Os signos são sinais que significam algo e o processo de significação de algo se concretiza por meio da interpretação.

O homem, ao atribuir significado, transforma o sinal em signo.

Os signos são criados pelo homem para a representação de idéias. A obra de arte pode ser pensada como signo, por além de ser passível de interpretação, ela é um meio simbólico utilizado pelo homem para expressar idéia e emoção.

Da obra podem emergir sinais impulsionadores do movimento interpretativo, possibilitando ao homem utiliza-se da linguagem verbal e ou não verbal para expressar o que a obra produz nele, ou seja para significá-la e torná-la comunicável.

O homem pode dizer ao outro e para si mesmo, o que a obra lhe representa. Esse ato, no entanto, é muito mais do que um mero uso dá linguagem, pois envolve o seu modo de pensar, agir e sentir. Nesse caso, é uma linguagem da consciência, banhada de emoção, expressando o sentido atribuído pelo homem à obra de arte.

O conceito de sentido é explicado por Vygostsky (1991) através de sua concepção sobre o significado da palavra.

Nessa concepção, vinculam-se a cognição e a afetividade, a partir da análise dos dois componentes da palavra: o significado e o sentido. O significado é construído por um sistema de relações objetivas instituídas pelo processo de desenvolvimento da palavra numa determinada cultura.

Tal significado é relativamente estável e compartilhado pelas pessoas que o usam.

O sentido diz respeito às experiências afetivas do indivíduo.

Assim, ele é subjetivo, referenda-se ao significado da palavra para cada indivíduo e ao contexto em que ele é utilizado.

Pelo sentido, ficam expressos os motivos afetivos e pessoais do sujeito.
Para um significado, múltiplos são os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é a imagem do sentimento de uma pessoa, onde se transparece seus verdadeiros sentimento despidos de quaisquer restrições ou pré-conceitos, assim observo que o ensino da arte se faz complexo por natureza, pois a sua pratica oferece ao educando vários momentos de prazer, uma vez que muitas barreiras são quebradas com transgressão, ações de sensibilidade, pluralidade, linguagem, significação e concreticidade, por meio de aulas que possibilitam por meio da expressão.

REFERÊNCIAS

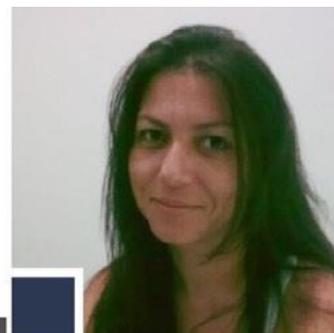
FREIRE, Madalena. Vida de grupo e construção da aula. Grupo: Indivíduo, saber e parceria. Malhas do conhecimento. Espaço pedagógico - Série Seminários. São Paulo, (s.d)

GIRARDELLO, Gilka. Voz, Presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas, (s.d).

GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

A LEI DE TERRAS E SUA REGULAMENTAÇÃO NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO NO SÉCULO XIX

Alessandra Gonçalves



RESUMO: Este trabalho visa estudar a lei No. 601, de 18 de Setembro de 1850 dentro da perspectiva da História Social analisando os interesses previstos em seu artigo 18 bem como a sua regulamentação na Província de São Paulo. Durante o período colonial brasileiro o solo não pertencia aos donatários, era concedido pela coroa portuguesa pelo sistema de sesmarias, o qual deveria garantir a instalação do plantation, grandes propriedades especializadas em monocultura com a utilização de mão de obra escrava. A propriedade de terras não era padronizada, sem limites e nem títulos que comprovassem a sua concessão e estes quando existiam eram contestados. No final do século XVIII até 1822 a posse da terra era a única forma de obtê-la. Em 1850 com as pressões internacionais e a cessação do tráfico transatlântico de escravos, a terra passou a significar poder econômico e não mais prestígio social. A crescente demanda por produtos tropicais no mercado internacional, fez do café o principal produto agroexportador brasileiro. Neste contexto surge a necessidade de ocupar novas terras e regularizá-las, além de obter trabalho livre em substituição ao trabalho escravo que sofria oposições a sua continuidade. A política de terras teve que ser revista e o artigo 18 da Lei de 1850 previa que a venda das terras devolutas financiaria a entrada de trabalhadores imigrantes nas fazendas de café a custa do tesouro nacional. Assim, o objetivo aqui é compreender se realmente os interesses do artigo 18 da Lei de Terras foram contemplados na Província de São Paulo e como aconteceu o processo de regulamentação das propriedades territoriais. A partir dessas premissas e da discussão historiográfica sobre a Lei de Terras, a discussão tem início com a posse das terras no Brasil do século XV ao século XIX e a doação das sesmarias, a criação da Lei em 1850 e a sua regulamentação na província de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVES: Lei de Terras, Lei Eusébio de Queirós, Transição do trabalho escravo para o trabalho Livre, Imigração, Província de São Paulo, século XIX.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute alguns aspectos da Lei nº 601, de 18 de Setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras. Objetivamente, pretendo compreender os interesses especificados no art.18, de forma a analisar a estrutura fundiária no Brasil e a consolidação da mão de obra estrangeira na cafeicultura. De outro modo, pretende-se verificar os interesses inerentes na promulgação desta lei, e sua intenção de gerar fundos monetários para a imigração: como foi financiada a entrada desses colonos na Província de São Paulo e como se deu, ali, a regulamentação da Lei fundiária.

O projeto de colonização portuguesa foi organizado com a finalidade de suprir a falta de matérias primas da metrópole e a economia deveria atender ao exclusivo metropolitano. Os colonizadores extraíam toda a matéria – prima possível das colônias e as obrigavam a importar seus produtos manufaturados. Diante desse projeto Portugal sofreu ameaça das expedições francesas e poderia incorrer na perda de suas terras coloniais.

Diante de tais ameaças Portugal ocupa as terras brasileiras de forma produtiva a partir de 1530, colonizando-a. Tendo em vista a falta de recursos financeiros, a coroa portuguesa dividiu a terra em capitâneas hereditárias, quinze faixas de terras entregues aos donatários (proprietários da capitania) e a posse da terra era garantida pela Carta de Doação e pelo foral. Os capitães donatários, titulares das capitâneas hereditárias passaram a distribuir as terras a sesmeiros, o titular da sesmaria, a qual deveria garantir a instalação do plantation na colônia.

Segundo Boris Fausto ¹, a propriedade das terras não seguia um padrão e não havia uma definição dos seus limites e os títulos dessas propriedades, quando existentes, podiam ser contestados. “Em um quadro desse tipo, prevaleceu à lei do mais forte”.

No final do século XVIII a apropriação da terra se deu pela posse e de 1822 a 1850 ela se tornou a única forma de adquiri-la. Na primeira metade do século XIX a economia brasileira era essencialmente agrária e baseada na produção e exportação do café. A mão-de-obra utilizada era a escrava e por pressões internacionais contrárias a essa prática, o fim do seu comércio foi verificado com a Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850.

Nesta direção, a historiadora Emília Viotti também concorda que em virtude da política de terras, houve nesse período uma reavaliação: a terra como mercadoria e sua regulamentação seria necessária para gerar subsídios e financiar a entrada de estrangeiros no Brasil para a substituição do trabalho escravo pelo livre ².

Duas semanas após a extinção do tráfico foi promulgada a Lei de Terras e tentou regulamentar as propriedades no Brasil, pois segundo Viotti terras livres não combinavam com mão de obra livre:

A mudança de atitudes frente à terra correspondeu à mudança de atitudes em relação ao trabalho: escravidão e certas formas de servidão foram substituídas pelo trabalho livre³.

Por outro lado, o governo especifica no art. 18 da Lei que:

O governo fica autorizado a mandar vir anualmente à custa do Thesouro certo numero de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimento agricolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colônias nos logares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas necessárias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem. Aos colonos assim importados são aplicáveis as disposições do artigo antecedente⁴.

A POSSE DE TERRA NO BRASIL: UMA BREVE SISTEMATIZAÇÃO

A apropriação territorial no Brasil foi determinada por sua inserção nos quadros da expansão comercial europeia dos séculos XV e XVI e por esse aspecto decorreu todo o aproveitamento econômico das terras descobertas. A primeira forma de ordenamento jurídico das terras brasileiras não foi produto de uma organização interna de formas anteriores de repartição das terras e sim fruto da transposição para o Brasil das normas reguladoras da terra existentes em Portugal ⁵.

As condições históricas da posse territorial no Brasil nos remetem ao exame dos objetivos da colonização europeia moderna. A Era das Navegações nos séculos XV e XVI propiciou a expansão e integração de novos espaços geográficos com a circulação de mercadorias e competição das nações europeias

¹ FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. Op. Cit. 101

² COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985, p.139.

³ *Ibidem*, p. 141.

⁴ Coleção das leis do Brasil. 1850. v.1, p. 307, 2012.

Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lim%20601- acesso 12 out.2012.

⁵ SILVA, Ligia Osório. Terras Devolutas e Latifúndio: efeitos da Lei de Terras de 1850. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008, p. 25.

pela apropriação dos produtos existentes na Ásia e África, além do sistema colonial.

O sistema colonial contribuiu decisivamente para o desenvolvimento do capitalismo, como processo complementar de acumulação primitiva que ocorria na Europa.

A princípio, os portugueses não se interessaram pela ocupação da terra. O entusiasmo estava no comércio das especiarias e dos metais preciosos e nas terras brasileiras descobriram apenas o pau-brasil que se constituiu como um substituto dos bens e riquezas que procuravam. Até então o produto vinha do Oriente, sem que para isso, fosse necessário fixar colonizadores na nova terra. Levou algum tempo até que os portugueses introduzissem a produção do açúcar nas novas terras e a decisão de ocupar a terra estava relacionada à escolha de um gênero agrário que propiciasse lucros à Coroa. A ausência de metais preciosos, os baixos recursos obtidos com a extração do pau-brasil e o declínio do comércio com as especiarias no Oriente exigiram uma opção lucrativa.

A expedição de Martim Afonso de Sousa veio ao Brasil com o objetivo de expulsar os franceses do litoral, relatar e observar cuidadosamente as características geográficas do Brasil e fundar povoados com o direito de distribuir sesmarias e aproveitamento economicamente às terras coloniais. Em 1532, a primeira vila brasileira foi fundada no atual litoral paulista com o nome de São Vicente e Martim Afonso de Sousa relatou ao rei a viabilidade da colonização.

A coroa portuguesa viu-se diante de um oneroso empreendimento: a ocupação das terras em razão da distância entre a Metrópole e a Colônia e dos investimentos. Diante desse impasse e por falta de outras opções, os portugueses decidiram ocupar as terras com a exploração agrícola e suas despesas foram entregues à iniciativa privada. Diante disso, os colonizadores garantiram a posse da terra de forma produtiva além de defendê-la da cobiça de estrangeiros que buscavam novas oportunidades de acumulação. A forma que assumiram a produção, organização econômica e social instalada na colônia, atendeu aos objetivos gerais do sistema colonial. Diferente da empresa de exploração comercial que desde o século XV os portugueses já vinham realizando nos entrepostos do litoral atlântico-africano e indiano, a empresa colonial europeia na América, envolveu povoamento europeu e economia voltada para o mercado metropolitano⁶. A economia se desenvolveu com a finalidade de suprir a falta de matéria prima da metrópole, pautada em princípios econômicos que aumentassem a sua arrecadação denominada de Mercantilismo. A economia obedecia ao chamado Pacto Colonial, que subordinava integralmente à metrópole toda transação comercial das colônias, ou seja, os colonizadores extraíam toda a matéria prima possível das colônias e as obrigavam a importar seus produtos manufaturados.

Com a instituição das capitanias hereditárias em 1534, a Coroa inicia as cessões territoriais. Eram quinze faixas de terras lineares, entregues a doze proprietários, incumbidos de montar engenhos de açúcar e de pagar tributos referentes a metais preciosos encontrados, e em troca, o donatário, ou seja, o que recebeu a capitania poderia vender pau-brasil e índios em Portugal. Neste momento a posse das terras era garantida pela Carta de Doação e pelo Foral.

Os donatários além da porção de terras da qual se apropriavam, podiam e deviam ceder terras em nome do rei a colonos, as chamadas sesmarias, com o objetivo de implantar a cultura da cana e produção do açúcar para o abastecimento do mercado europeu.

Todas as cartas de doação eram administradas pelas Ordenações, as quais condicionavam ao sesmeiro um prazo para tornar as terras produtivas com pena de serem expropriadas após cinco anos. No sistema implantado na nova colônia, as terras pertenciam ao Rei e a entrega aos sesmeiros apenas implicava em direito à posse, e não à propriedade.

Este sistema de forma geral cumpriu o objetivo de estabelecer o domínio português nas terras da

⁶NOVAIS, Fernando A. O Brasil nos Quadros do Antigo Sistema Colonial. Brasil em Perspectiva. São Paulo: Difel, 1975, p. 47.

América, ainda que a presença se mostrasse de forma dispersa e apenas a capitania de Pernambuco chegasse a produzir os lucros desejáveis pela Coroa Lusitana.

E da terra se retiravam gêneros de grande valor comercial, sendo a grande empresa comercial monopolista, responsável por explorar os recursos naturais do território em proveito do mercado europeu.

A especialização em produtos complementares à produção europeia teve um caráter monocultor e se enquadrou nos interesses do capitalismo comercial com a concentração da produção em alguns produtos aceitáveis na Europa.

A colônia se constitui em local de consumo de produtos europeus e assim se estabelecem por dois lados os lucros monopolistas, o da compra da produção colonial a baixos preços e a sua revenda no mercado europeu a preço acessível e a venda de produtos manufaturados europeus na colônia a preços altos. A produção foi organizada de forma a garantir aos empresários metropolitanos ampla margem de lucro e isto impôs nas áreas de trabalho a introdução do trabalho compulsório.

O fato de se introduzir na região colonial o trabalho livre foi inviável, devido ao fator abundante das terras devolutas, pois os trabalhadores assalariados poderiam se tornar potenciais pequenos produtores.

A introdução do trabalho escravo na colônia é explicada pela necessidade da colônia em gerar altos lucros para a burguesia mercantil e da existência do tráfico negreiro. Enquanto a Europa se despedira do trabalho servil, o mundo colonial introduzia a escravidão e a servidão para aprimorar a acumulação primitiva de capitais nas metrópoles, viabilizando o funcionamento do exclusivo metropolitano. A abundância de terras no sentido de terras disponíveis para serem apropriadas, de acordo com Ligia Osório Silva “foi na realidade, a desigualdade de forças entre os colonizadores e os primitivos ocupantes do território que tornou as terras do Novo Mundo disponíveis para a égide do capital mercantil”⁷.

A colonização moderna disponibilizou a terra para o capitalismo mercantil, à custa do sacrifício do gentio que nela habitavam. Por outro lado o trabalho escravo impediu o acesso a terra e possibilitou a sua concentração em mãos do senhorio colonial que dinamizava a produção de acordo com as exigências do sistema colonial, além de dividir a sociedade em senhores e escravos.

Até o século XVII, as terras coloniais eram jurisdição do “Mestrado da Ordem de Cristo” e a propriedade dela derivava do domínio da Coroa por intervenção da concessão das sesmarias. O sistema de sesmarias foi criado em Portugal no final do século XIV e as terras portuguesas encontravam-se numa lógica feudal, em que senhores não as cultivavam e muito menos as arrendavam.

Diante desse quadro, a legislação portuguesa procurou acabar com as terras improdutivas, determinava a desapropriação e a concessão a pessoas que nela pudessem produzir para o abastecimento das cidades, evitando desta forma a saída de pessoas do campo.

A PROMULGAÇÃO DA LEI DE TERRAS NA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO

O sentido original da expressão “Terras Devolutas” significa “devolvido ao senhor original”. As terras improdutivas eram desapropriadas e entregues ao senhor de origem. Na América Portuguesa esse sentido foi alterado porque as terras coloniais eram habitadas por indígenas que não conheciam a propriedade. Sem senhorio, as terras coloniais se diferenciavam às europeias por estarem vagas, sem dono.

(...) As terras devolutas na colônia seriam aquelas que, doadas de sesmarias e não aproveitadas, retornavam a Coroa. (...) Com o passar do tempo, as cartas de doação passaram a chamar toda e qualquer terra desocupada, não aproveitada, vaga, de devoluta; assim consagrou-se no linguajar oficial e extraoficial

7. SILVA, Ligia Osorio, Op. Cit. p. 32.

devoluto como sinônimo de vago⁸.

O período entre 1822 e 1850 ficou conhecido como a “fase áurea do posseiro”, pois a posse se tornou a única forma de apropriação de terras no Brasil. A resolução de julho de 1822 proibiu a concessão de sesmarias o que conseqüentemente fez aumentar o número de posseiros e transferiu para a Assembleia Nacional Constituinte a solução para o problema da terra.

Com a transferência da corte real portuguesa para a colônia em 1808, algumas medidas aliviaram a tensão relacionada ao século anterior, a da proibição pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785 de qualquer atividade manufatureira na colônia. No final do século XVII a decadência da mineração favoreceu o retorno da agricultura de exploração na colônia brasileira. Neste momento Portugal reafirmava diante do contexto europeu de disputas coloniais, a sua posição de intermediária no comércio internacional.

CONSIDERAÇÕES

Sob a perspectiva da História Social, este artigo buscou destacar que, como afirmava Thompson, os homens são dotados de experiências e são essas que determinam a consciência das classes sociais, as quais se identificam por interesses convergentes. Neste sentido procurando investigar sobre os interesses inerentes ao artigo 18 da Lei de Terras bem como a sua regulamentação é que nos deparamos com a certeza de que a Lei não orientou as práticas oligárquicas, prevalecendo assim interesses comerciais que não deveriam ser prejudicados pela oposição ao tráfico de escravos e pela proibição da aquisição de terras a não ser pela compra. A Lei no. 601 de 18 de Setembro de 1850 não submeteu, assim, as vontades dos grandes proprietários de terra, principalmente dos fazendeiros do Centro Sul, produtores de café.

Vimos que no período colonial, as terras brasileiras foram juridicamente organizadas de acordo com as “ordenações do reino” e a Coroa Portuguesa instituiu como forma de colonização das terras, as capitânicas hereditárias, com a concessão das sesmarias e após 1549 sob a administração do Governo Geral havia a obrigação por parte dos sesmeiros de registrar as terras concedidas. Como já descrito, a metrópole portuguesa poderia expropriar os bens dos súditos a seu favor, pois a produção colonial deveria complementar a produção europeia com a imposição nas áreas de produção do trabalho compulsório.

Entretanto, verificamos que muitos sesmeiros não registravam as concessões territoriais adquiridas e mesmo com a instituição de um imposto anual em 1695 para a manutenção das posses no intuito de manter a terra produtiva, não obteve resultado para a Coroa Portuguesa.

Assim, é possível confirmar que, desde a colonização a adoção do sistema de sesmarias, a obtenção da terra no território que é hoje o Brasil não se fez apenas pelas concessões reais, mas pela posse ilegal de áreas por pequenos produtores que não tinham condições de solicitar uma sesmaria. A Coroa Portuguesa não teve condições de controlar os posseiros e confirmava a existência de grandes latifúndios na colônia.

A resolução de 17 de Julho de 1822 proibiu a concessão de sesmarias e fez com que a prática dos posseiros aumentasse. A Independência do Brasil no mesmo ano, como já analisado, fez surgir questionamentos a respeito de uma política fundiária que determinasse a retomada das terras improdutivas ao patrimônio nacional, além da regularização das posses. Como a resolução de 1822 só fez aumentar o número de posses ilegais, em 1850, o Congresso Brasileiro aprovou a Lei No. 601, conhecida como a Lei de Terras.

Para Viotti, a política de terras e mão de obra está sempre relacionada e a Lei de Terras previa em seu artigo 18 a venda de terras para subsidiar a imigração com o efeito de gradativamente substituir o trabalho escravo pelo livre. A oposição ao tráfico de escravos pela Lei Eusébio de Queirós possibilitou de acordo com Viotti, uma reavaliação da política de terras no Brasil. A terra deixou de ser um status social

⁸ Idem, p. 44.

para representar poder econômico.

A Prof.^a Ligia Osório também concorda que a política de terra está relacionada à mão de obra, porém as novas perspectivas abertas para a economia seriam incorporadas a terra conferindo gradativamente valor comercial a ela em substituição ao escravo. Para ela, o sucesso do artigo 18, dependeria da regulamentação das propriedades da terra. A autora deixa claro que a regulamentação não foi feita no Brasil e a Lei fracassou devido ao aumento das posses. O governo imperial não foi capaz de frear essa prática que permaneceu no Brasil desde o período colonial. Para as profas. Viotti e Ligia Osório, o impedimento do acesso às terras livres pelos colonos e o progressivo encarecimento em desacordo com os preços internacionais das terras a partir de 1850, satisfazia os interesses dos grandes proprietários que asseguraram o sucesso do plantation.

No caso de Holloway, o argumento é o de que a regulamentação da Lei de Terras na Província de São Paulo e no Brasil não aconteceu e apenas algumas sesmarias e posses foram revalidadas. A lei não conseguiu acabar com os usurpadores e a progressiva valorização das terras fez aumentar práticas fraudulentas e surgir registros fictícios que atestavam posses anteriores à promulgação do código de Terras em 1850. Para ele, a Lei de Terras apenas deu estatuto legal às posses entre 1850 e 1895.

Assim, de forma articulada a oligarquia cafeeira no século XIX executou a transição gradual do trabalho escravo para o livre mantendo o sistema fundiário, legado da nossa estrutura agrária até os dias de hoje. E neste sentido, em relação à mão de obra imigrante, Holloway, Viotti e Ligia Osório, concordam que foram adquiridas sob os interesses dos cafeicultores de São Paulo e por meio da imigração subsidiada por lucros gerados com a venda do café e pela iniciativa privada.

Temos como forte exemplo atual de apropriações ilegais de terras públicas, a região do Pontal do Paranapanema. Desde 1958, o governo do Estado de São Paulo, tem apurado a falsidade dos títulos e ganhou a ação de devolução das terras apropriadas por fazendeiros grileiros que se dizem proprietários das terras. Como já analisado, Holloway, Viotti e Ligia Osório, concordam que o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre foi feito sob os interesses dos cafeicultores de São Paulo, hoje sabemos que (...) o poder do Estado está ocupado por um bloco derivado de uma aliança política que continua contemplando as oligarquias latifundiárias do país .

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Aline de. Teorias, Historiografia e Ensino. In: Curso de Especialização em História para Professores de Ensino Fundamental II e Médio REDEFOR, Campinas 2011.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

HOLLOWAY, Thomas H. Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Ligia Osório. Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.



RESUMO: Partindo da construção histórica no ocidente do conceito de adolescência, algumas definições são traçadas a partir do campo psicanalítico, a necessidade de definição e de fechamentos de conceitos aparecem a partir do momento que se busca uma compreensão do que é ser adolescente e a construção da sua identidade.

PALAVRAS-CHAVES: Adolescência, Psicanálise, Sociedade.

INTRODUÇÃO

O conceito de adolescência foi formulado tardiamente na história do ocidente (Ariés, 1986) e somente vai ser difundido no século XX. Os pressupostos de uma nova geração levam a um desafio de pensar as definições de adolescência.

Marcada por profundas transformações biológicas e psicológicas a adolescência pode representar na história da cultura ocidental um rito de passagem para o mundo adulto, vivenciado por um ciclo de crises, de mudanças de valores e paradigmas.

Não podemos negar que a partir do momento que a adolescência enquanto conceito passou a ser utilizado no século XX, ideários sociais foram moldados para esta fase, são colocados portanto modelos e parâmetros de como ser, e não o que é o adolescente. Com base num referencial psicanalítico traçamos aqui alguns lineares destas definições.

DEFINIÇÃO DE ADOLESCÊNCIA

Delineando o conceito de adolescente, percebemos que ao longo da história esta fase do desenvolvimento humano aparece confusa, e a adolescência é entendida de diversas formas, sob várias perspectivas, porém todas elas concordam que se trata de uma transição, em que a crise e outras questões aparecem e reaparecem de forma dinâmica.

A partir daqui, traçaremos o conceito de adolescência a partir das ideias de J. D. Nasio, psicanalista e psiquiatra professor da Universidade de Sorbonne na França, descrito em seu livro “Como agir com um adolescente difícil? Um livro para pais e profissionais”. E traremos a luz os conceitos de adolescência alguns conceitos de adolescência.

Segundo J.D. Nasio, (2010) podemos determinar o conceito de adolescência sob três pontos de vista, o sociológico, o psicanalítico e o biológico, estas três visões apontam para um entendimento e uma produção do sujeito, que implica a escolha de uma visão que quando compreendida e tomada de maneira determinante pode influenciar o olhar educacional para o adolescente.

¹ Licenciado em Filosofia e História, aluno do programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho.
E-mail: alexandre.1987@yahoo.com.br

Do ponto de vista sociológico:

O vocábulo “adolescência” cobre o período de transição entre a dependência infantil e a emancipação do jovem adulto. Segundo as culturas, esta fase intermediária pode ser muito curta – quando se limita a um ritual iniciático, que, em poucas horas, transforma uma criança grande em adulto – ou particularmente longa, como em nossa sociedade, em que os jovens conquistam sua autonomia muito tarde, levando-se em conta os estudos prolongados e o desemprego em massa, fatores que alimentam dependência material e afetiva em relação a família. (NASIO, 2010, p. 14)

Do ponto de vista biológico: “A adolescência é sinônimo do advento do corpo maduro, sexuado, doravante capaz de procriar” (NASIO, 2010, p. 14)

Do ponto de vista psicanalítico:

Tudo nele é contraste e contradição. Ele pode ser tanto agitado quanto indolente, eufórico, e taciturno, revoltado e conformista, intransigente e esclarecido; num certo momento, entusiasta e, bruscamente, apático e deprimido. Às vezes, é muito individualista e exhibe orgulho desmedido, ou, ao contrário, não se ama, sente-se insignificante e desconfia de tudo. [...] (NASIO, 2010, p.15)

Dado as três visões conceituais sobre a adolescência podemos pensar como este sujeito é visto e inserido nos meios sociais e culturais, as três visões se equiparam no sentido que concebem como sendo uma fase de transição, e portanto como intrinsecamente de crise.

Para Erikson (1976), a adolescência é marcada pela tomada de consciência de um novo espaço no mundo. Nessa etapa o indivíduo desenvolve os pré-requisitos de seu crescimento fisiológico: maturidade mental e responsabilidade social, a nova realidade que se apresenta, produz no adolescente confusão de conceitos e perda de certas referências. A busca pelo “eu” nos outros, na tentativa de obter uma identidade para seu Ego. Isto é o que o autor chama de “crise de identidade” e esta por sua vez pode causar angústia, revolta ou passividade. Nas palavras do autor:

“ Eu denominei a maior crise da adolescência como sendo a crise da identidade. Ela ocorre naquela fase da vida em que cada jovem deve estabelecer, para si mesmo, certas perspectivas em certa direção, alguma unidade de trabalho além de vestígios de sua infância e das esperanças da sua antecipada idade adulta. O jovem deve descobrir alguma semelhança significativa entre o que ele vê em si mesmo e entre o que sua consciência afiada lhe diz que os outros julgam e esperam que ele seja. (ERIKSON, 1986. p. 14)

É dos 13 aos 18 anos, que o adolescente forma o seu ego. Nessa fase, ele experimenta diversos processos psicológicos, sexuais e sociais, criando a linguagem social que o acompanhará na vida adulta.

Ainda para Anna Freud (1978) a adolescência é um período de desequilíbrio psíquico e comportamento instável devido à maturação sexual e os conflitos internos decorrentes deste. A autora, apresenta que:

Os adolescentes são excessivamente egoístas, considerando-se o centro do universo e o único objeto de interesse. (...) Eles são capazes de travar as relações amorosas mais apaixonadas, e de terminá-las tão abruptamente quanto as começaram. Por um lado, eles se introduzem entusiasmamente na vida da comunidade e, por outro, têm uma necessidade extrema de solidão. Eles oscilam entre uma submissão cega a um líder eleito e uma rebelião desafiadora contra qualquer tipo de autoridade. São egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de idéias elevadas. (...) (ANNA FREUD apud GALLANTIN, 1978 ,p. 53).

Como podemos perceber é difícil definir o conceito de adolescente, ou como esta fase do desenvolvimento acontece, é de comum entendimento que se passa por uma transformação, que se recriam os valores, é uma fase em que o, EU, se constrói de fato.

A duração e a intensidade dessa etapa da vida, segundo Erikson, variam de acordo com a sociedade e sua cultura. Entretanto, em qualquer sociedade, a ideia de não ter formado a própria identidade ao final da adolescência produz sofrimento por causa da difusão de papéis. Durante a adolescência, o indivíduo se coloca em questão as construções elaboradas na infância, e neste sentido é que aparecem muitas vezes as “dificuldades de aprendizagem”, porque neste momento ele é cobrado a deixar suas posições infantis e se portar ao mundo adulto como sendo responsável, e a escola é o espaço onde a autonomia dele vai ser questionada, colocada em crise, aprender pode significar uma passagem da infância para o mundo adulto que lhe é colocado, e de maneira inconsciente ele nega, como NASIO (2010) nos aponta, é um processo de luto abandonar a infância para entrar ao mundo adulto.

Em várias culturas a adolescência representa este rito de passagem, e a escola não fica longe de todo um ritualístico proeminente nas culturas, nesta fase onde a latência desaparece (FREUD, 1973), é mais importante se dedicar ao ato de conquista, as suas pulsões sexuais, do que a aquisição de conhecimento do mundo, de formalizações e de internalizações de regras e condutas.

Estas são algumas definições que aparecem no campo da teoria psicanalítica e contribuem para uma leitura da adolescência na sociedade atual. Como se percebe ainda muitos estudos necessitam ser trazidos para o campo da definição do conceito de adolescência para que se possa a partir desta dar uma tônica ao sujeito adolescente no mundo atual.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ERIKSON, E.H. Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Pequena coleção das obras de Freud; trad. P.D. Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1973. v.2

GALLATIN, J.E. Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da Psicologia da adolescência. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.

NASIO, Juan-David, Como agir com um adolescente difícil?: um livro para pais e profissionais / J.-D. Nasio; tradução André Telles. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.



Vivemos uma fase na educação brasileira em que as dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, desatenção nas aulas, notas baixas ou problemas comportamentais, cada vez mais são resolvidas com receituários médicos. Qualquer diferença, que saia do padrão “normal” instituído pela escola e pela sociedade, é resolvido com remédios conhecidos como “tarja preta” (são tarjados diferentemente para atestar que são medicamentos que necessitam ter um controle especial na venda e no uso).

Ouvindo depoimentos por dentro dos muros da escola, na rotina diária como professora da escola pública paulista, podemos perceber que a medicalização da educação tem sido utilizada como a solução mais rápida para justificar o fracasso escolar dos alunos e os insucessos que nossa educação apresenta. Utilizando rótulos como “dislexia”, “disfunções neurológicas”, “distúrbios do desenvolvimento” e outros, imputa-se ao aluno a responsabilidade pelo fracasso. Com isso, colocando a responsabilidade no aluno “doente” tira-se o foco das fraquezas do sistema escolar e também de necessidades que partam da esfera familiar, social do aluno.

A partir dessas constatações, o objetivo deste artigo, constituído com base na formação teórica em Psicopedagogia e também na formação prática e diária da rede municipal de São Paulo, é mapear as razões que induzem cada vez mais a medicalização como solução dos problemas de aprendizagem e refletir sobre os efeitos disso para a educação.

Percebemos, na realidade escolar, que muitas crianças, já no início da escolaridade, são “diagnosticadas” e separadas entre as que irão aprender e as que não conseguirão fazê-lo, e, assim, a escola já traça um futuro de fracasso escolar. Nesta perspectiva considera-se que crianças apresentam dificuldades escolares por causa de disfunções neurológicas, as quais interferem em campos considerados “pré-requisitos” para a aprendizagem. Dentre as muitas disfunções que são associadas ao desempenho escolar de crianças há principalmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Como visto na leitura de textos utilizados em minha formação acadêmica e também usados no desenvolvimento dos estudos do horário de formação escolar, podemos afirmar que tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais podem iniciar uma carreira de portadores de dificuldades de aprendizagem, sendo medicadas e estigmatizadas desde o início de sua vida escolar.

Maria Helena de Souza Pato (1990), em seu livro “A produção do fracasso escolar” - uma obra de referência para professores e pesquisadores da área da educação - atenta para esse fato. A autora afirma que é necessário “conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais” (PATO, 1990, p.14)

Ao fazer uma análise ideológica dessa teoria, Pato enumera três causas apontadas para as dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares, são elas: as suas condições de vida, a inadequa-

ção da escola pública em lidar com esse aluno concreto, e, por parte dos professores, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos, em consequência da distância entre a sua cultura e a deles. (PATO, 1990).

Nesse livro, a autora apresenta um relato de quatro estudos de caso realizados com alunos multi-repetentes e nos faz mergulhar na realidade do cotidiano escolar, convivendo com alunos e professoras de duas salas de aula, realizando entrevistas formais e informais com as famílias, garantindo dessa forma um olhar sincero e real do que acontece na realidade escolar, superando as explicações tradicionais para o fracasso escolar. Estas explicações, como citamos inicialmente, se pautam, em grande medida, em preconceitos e estereótipos sociais e em uma visão medicalizada que situa no aluno e em sua família as razões de seu insucesso escolar e social.

O estudo da autora revelou a existência de práticas e processos escolares – no interior da escola e no interior do sistema escolar – capazes, por si só, de responder por grande parte das dificuldades de escolarização observadas. Dentre elas, destacamos: formação de classes homogêneas, fomentando a estigmatização de grupos de alunos considerados fracos e “induzindo o estabelecimento de profecias auto-realizadoras” (PATO, 1990, p.84); desrespeito no trato com as crianças, com repreensões e humilhações públicas (hoje chamado de bullying, porém sabemos, presente na escola desde sempre), e formação de grupos de reforço escolar que são obrigados a realizarem exercícios tediosos e atividades desprovidas de significado.

A autora refere-se também a outras práticas e outros processos escolares relacionados aos problemas de aprendizagem observados na escola, tais como, a existência de expectativas negativas do desempenho escolar das crianças das classes populares; presença de estereótipos e preconceitos sociais contra pobres, negros e nordestinos; mecanismos de atribuição de classe, que fazem com que o professor que chega na escola seja “obrigado” a ficar com a sala tida como “pior, sem solução”, além da divisão do trabalho pedagógico, o que relega os professores apenas às tarefas de execução de propostas pedagógicas impostas, porém sem que esses participem de sua concepção.

Nesse sentido, Pato atenta que os professores sofrem também o mesmo processo de desconsideração de si como sujeitos dotados de uma história pessoal e profissional por meio da qual sua prática docente assume sentido e significado.

Ao ler os estudos de caso relatados no livro e relacionarmos com a realidade escolar, chegamos a conclusão de que é muito comum ouvirmos relatos de professores justificando o fracasso escola de um aluno por déficits neurológicos. O caráter social do desenvolvimento da atenção foi amplamente analisado por Vygotsky. Para ele, o indivíduo no decorrer de sua vida elabora uma série de signos artificiais que lhes permitem conhecer os estímulos que os afetam, dominar seus processos de comportamento e, portanto, assumir o controle do que faz, sente e pensa.

Desse modo, não se trata de esperar que as crianças naturalmente sejam atentas na escola, independente dos conteúdos, da qualidade do trabalho pedagógico e das necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil. É preciso que os professores auxiliem cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre seu próprio comportamento de tal forma que ela possa se propor, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares.

Finalmente, remetendo-nos a Collares (1996), entendemos que “Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seus sistemas de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção”. (p. 24)

O intuito desse artigo é justamente esse, de desconstruir o conceito de que as crianças e os jovens não aprendem por terem “problemas de saúde”, e apresentar aos professores e familiares as consequências deste diagnóstico infundado de doença na formação da auto-estima e da confiança desse aprendente para

enfrentar as demandas da escola e formar-se como um cidadão crítico, reflexivo e ciente de seu papel na escola.

Nós enquanto educadores, devemos cada vez mais refletir sobre a necessidade de adaptarmos nossas práticas pedagógicas às diferentes realidades sociais, culturais e também físicas e psicológicas que recebemos em nossas salas de aulas. É nosso papel enquanto agentes transformadores da sociedade contribuir para que a verdadeira inclusão escolar aconteça na Rede Municipal de São Paulo e que os alunos, com suas individualidades e especificidades sintam-se acolhidos, seguros e prontos para iniciar uma caminhada de sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio F de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. Revista Psicologia USP, vol 22, nº3. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

COLLARES, Cecília A.L. e MOYSES, M. Aparecida A. Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. In Série Ideias, nº23. São Paulo: FDE, 1994.

PATO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T A Queiroz, 1990.

SOUZA, Denise Trento R de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Revista Educação e Pesquisa, nº32. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.



RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo pautado na Psicopedagogia com vistas ao processo de ensino e aprendizagem por meio de jogos educativos aos alunos portadores de autismo. Diante disso, será possível perceber que a construção do conhecimento está diretamente relacionada aos processos de aprendizagem, sendo o papel do psicopedagogo institucional o assessoramento imprescindível ao corpo docente e discente. A convivência compartilhada do aluno com autismo, na escola, a partir da sua inclusão, viabiliza por meio dos contatos sociais a interação, favorecendo o desenvolvimento do aluno autista com outros alunos à medida que todos convivam e aprendam com as diferenças.

PALAVRAS-CHAVES: Autismo; Psicopedagogia; Ensino; Aprendizagem; Jogos Educativos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo, tomar como pressuposto estudos da psicopedagogia, a fim de observar atividades de ensino e aprendizagem por meio de jogos ao aluno autista. Para tanto, realizamos uma revisão não sistemática da literatura sobre psicopedagogia e autismo contemplando aspectos históricos.

Atualmente, os educadores preocupam-se com o nível de aprendizagem dos seus alunos. Diante disso, muitos mergulham em estudos a fim de terem acesso às novas tendências educacionais. Assim, é possível dizer que, pesquisadores, educadores, psicopedagogos buscam concentrar seus esforços na procura de alternativas para um ensino significativo, especialmente aos alunos de inclusão.

Nesse sentido, os jogos como estimuladores de aprendizagem possuem a possibilidade de atender todos os alunos, independente de serem ou não alunos de inclusão. Observamos que muitas vezes os jogos não são trabalhados adequadamente no contexto escolar, sendo dados sem compromisso com a aprendizagem, sem regras, apenas como um passatempo. Ressaltamos, no entanto que não descartamos sua presença na rotina da escola, mas estamos fazendo, no presente trabalho, a defesa da utilização do jogo na construção de conhecimento, para alunos portadores de autismo.

O foco deste trabalho é buscarmos formas de atuação do Psicopedagogo, com a equipe docente, a fim de oferecer possibilidades de ensino e aprendizagem aos alunos autistas. Nesse sentido, o Psicopedagogo Institucional irá propor à instituição escolar exercícios que tenham sentido, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento.

Cabe observar que, ao longo dos anos escolares promovemos, gradativamente, uma ruptura entre a ciência e consciência, em outras palavras, entre conhecimento e identidade. Por mais que as ações se concentrem no sentido de promover uma aprendizagem significativa, se os alunos não conseguem ver o conhecimento como algo que carrega a vida de sentido, então os esforços dos educadores serão inócuos.

Podemos dizer que num jogo “há sempre um objeto mágico. Talvez essa magia esteja faltando no processo de ensino aprendizagem, e sem ela, a construção do conhecimento passa a ser um sistema sem

conexões com as ações do mundo real concordando assim com Macedo” (1997, p.18).

O fato é que muitas tarefas escolares, do modo como são propostas, são desagradáveis. Algumas razões para isso é que o tempo de sua realização é excessivo ou insuficiente. Os conteúdos são repetitivos e a formulação irregular e sem sentido para o aluno. São fáceis ou difíceis demais, ou seja, não condizem com o nível de interesse do aluno.

Nesse caso, a utilização do jogo poderá estabelecer a conexão com a realidade. A hipótese central desse trabalho é que o jogo é um recurso potencializado no processo de construção do conhecimento de todos os alunos, cabendo à escola oportunizar um aprendizado mais significativo, onde os alunos possam aprender pelas próprias experiências, explorar os próprios limites, ampliar o domínio corporal e de seus conhecimentos desenvolvendo assim a cidadania, a compreensão do relacionamento e do respeito ao outro, exercitando a comunicação e o raciocínio.

Neste contexto, como o psicopedagogo deverá incentivar a equipe docente ao uso dos jogos no processo de ensino aprendizagem para a construção do conhecimento dos educandos.

O QUE É AUTISMO

O termo autismo origina-se da palavra grega “autos” que significa “próprio” ou “de si mesmo”, portanto, autismo é uma forma particular de se situar no mundo e, portanto, de construir uma realidade para si mesmo.

As áreas de investigação científica sobre as causas do autismo são fisiológicas. Existem várias hipóteses sobre essas investigações. As principais são: Afecção em áreas do cérebro, disfunções genéticas, consequências dos metais pesados no interior do organismo, intolerâncias alimentares assintomáticas.

O posicionamento da psicanálise lacaniana é claro nesse sentido: a pergunta pela causa não explica em quem consiste ser um sujeito com autismo. Tampouco consideramos que os sintomas do autismo sejam a consequência de um déficit que deva ser reeducado, nem a expressão de uma doença. Para a psicanálise lacaniana, a pergunta fundamental visa saber um pouco mais sobre o que implica ser uma pessoa com autismo.

Ainda que o Transtorno Autista seja considerado uma desordem que pode envolver comprometimentos de ordem neurológica, não há ainda um único tipo de exame ou procedimento médico que confirme isoladamente o seu diagnóstico. Por isso, é necessário realizar uma série de exames, avaliações e análises com fins de compilar um número suficiente de informações que permita esboçar mais seguramente este quadro clínico. Os exames mais comuns são os que avaliam a capacidade auditiva (audiometria, timpanometria), os que indicam a possibilidade da presença de tumores, convulsões ou anormalidades cerebrais (eletroencefalogramas, imagens por tomografias computadorizadas e por ressonância magnética).

No quadro a seguir, podemos observar os tipos de autismo:



Fonte: <http://femmaterna.com.br/wp-content/uploads/2014/01/Espectro-do-Autismo.jpg> - Acesso em 09/10/2014.

Cabe salientar que, o Autismo é um grave distúrbio do desenvolvimento e do comportamento e que

apresenta um alto nível de complexidade, sendo considerado entre os mais severos transtornos manifestados na infância. Algumas pesquisas conseguem correlacionar fatores genéticos, problemas metabólicos e mudanças bioquímicas ao desenvolvimento dos períodos pré, peri e neonatais, mas nenhuma associação aplica-se a todos os casos. Cabe ressaltar que foi eliminado o critério da idade da manifestação do transtorno, aceitando-se que uma manifestação possa ocorrer depois dos 36 meses. Isso foi proposto alegando-se que os casos mais graves de Autismo se manifestariam mais rápido do que os casos menos graves. Substituiu-se, assim, a denominação Autismo Infantil por Transtorno Autista.

A pessoa com Transtorno Autista, por muitas vezes não responder ao estímulo auditivo, pode ser diagnosticada como deficiente auditivo. No estímulo audiológico, essa pessoa, normalmente, apresenta resultados incongruentes ou de grande oscilação, diferindo assim do diagnóstico da surdez. A probabilidade de surdez para a pessoa com Autismo é, deste modo, a mesma que para uma criança da população em geral.

Os movimentos repetitivos de braços e mãos de uma criança com Autismo, que se assemelha a gesticulação da criança deficiente visual, podem ser confundidos com a cegueira congênita. A diferença é que a criança cega mostra interesse e desejo de interação com o ambiente e as pessoas, o que pode não ocorrer com a criança com Autismo.

Não existe medicamento para o tratamento do Transtorno Autista. O que se procura é controlar os comportamentos exacerbados, quando estes não são resolvidos por outros procedimentos alternativos.

As crianças com Autismo sempre apresentam avanços com ou sem tratamentos, mas tratar o Autismo é ter como meta principal minimizar sua dependência, garantindo assim sua autonomia, e isto a criança não consegue sozinha.

Muitas crianças autistas necessitam de assistência e supervisão da parte dos adultos durante toda a sua infância. Assim, cabe ressaltar que, a família da criança autista necessita de aconselhamento desde o início do distúrbio. Contudo, muitas vezes, a criança autista não tem atendimento adequado, devido às dificuldades econômicas e a falta de apoios psicológicos e sociais.

A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA

Refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, por intermédio da perspectiva sociocultural significa que devemos considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica da realidade construída socialmente e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação.

A prática de classificar e categorizar crianças baseado no que essas crianças não sabem ou não podem fazer somente reforça o fracasso e perpetua a visão de que o problema está no indivíduo e não em fatores de metodologias educacionais, currículos, e organização escolar. Aceitar e valorizar a diversidade de classes sociais, de culturas, de estilos individuais de aprender, de habilidades, de línguas, de religiões e etc., é o primeiro passo para a criação de uma escola de qualidade para todos.

Inclusão, essa é uma palavra que precisa ser melhor definida e mais praticada. Não há razão para que alguém seja de antemão descartado, isolado, oprimido ou negado.

Inovar não tem necessariamente o sentido único. As grandes inovações estão muitas vezes na efetivação do óbvio, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito.

A inclusão de portadores de autismo é uma inovação, cujo movimento tem um aspecto muito polêmico nos meios educacionais e sociais, contudo, inserir alunos autistas de qualquer grau, no ensino, é garantir o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação.

Atualmente, a presença de alunos autistas, em uma sala de aula comum, é uma situação rara nas escolas, entretanto, as probabilidades de se alcançar progressos significativos desses alunos na educação por meio da acomodação das práticas pedagógicas à diversidade dos alunos é muito representativa.

Nesse sentido, a educação inclusiva tem como objetivo garantir uma proposta possível para tornar a educação acessível à todas as pessoas, ou seja, refere-se à aceitação da escola e à participação de todos, embora tenha, como prioridade, a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no contexto social.

A inclusão como resultado de um ensino de qualidade para todos os alunos exige das escolas novos posicionamentos por parte do corpo docente e técnico-administrativo, afim de que seja capaz de receber e integrar o aluno autista. A hipótese de se conseguir adequar os alunos autistas à variedade de conteúdos está relacionada ao fato de a escola assumir junto à sociedade sua imagem de escola inclusiva e comprometida com o ensino e aprendizagem de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário mundial tem apresentado grandes mudanças, transformações, avanços tecnológicos, crises de valores, de identidades, da sociedade e como não poderia deixar de ser, da Educação, que por sua vez, não vem acompanhando as evoluções no mesmo ritmo deste contexto.

Diante disso, podemos afirmar o transtorno do autismo é por excelência de contato e comunicação. Portanto, para ajudar essas pessoas a funcionar adaptativamente em nossa cultura, é necessário conceber programas tendo como base atividades voltadas para o ensino e aprendizagem do autista.

O fato do jogo, estar muito próximo da vida real dos alunos faz que ele possa ser usado para ensinar conceitos e teorias, no contexto educacional, permitindo observar e desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No jogo e na formação do conhecimento acontece igualmente, pois é necessário realizar repetições, melhorando e aprimorando-as cada vez que forem realizadas. Nesse voltar a repetir é preciso ter paciência, sabedoria e qualidade em cada tomada de atitude, pois nesse momento, com atitudes do aluno, é que vão se configurando como conhecimento. Conhecimento este, que vai se desenvolvendo por meio da experimentação, da descoberta, do relacionamento interpessoal e do brincar.

Sendo assim se faz necessária mais ações educativas, por meio do governo, com vistas à cidadania e para a formação de uma sociedade mais democrática e menos excludente. Há a necessidade de conscientização da sociedade em relação aos direitos destes portadores da síndrome de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Celia Rabello Malta. Psicopedagogia um portal para inserção social. São Paulo, Editora Vozes, 2003.

DANTAS, Heloysa. A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. Manole Ltda, 1990.

KANT, Emmanuel. Antologia do pensamento universal: crítica da razão pura. Amazonas Ltda, 1978.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

VYGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2000.



RESUMO: Trabalhar com pessoas não é fácil, e quando se trata de uma organização onde lidamos com a formação de outras pessoas, fica muito mais desafiador. Preocupada com essa situação, comecei a analisar informações, procurando identificar características nos relacionamentos interpessoais, que ocorrem nos ambientes escolares, no perfil empreendedor do gestor escolar e de sua equipe técnica, procurando desenvolver uma visão crítica das relações humanas no ambiente de trabalho. Meu interesse em abordar este assunto, surgiu da necessidade de compreender o quanto as relações interpessoais que se estabelecem no interior de uma escola contribuem e afetam a formação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Liderança, relações interpessoais, formação.

ABSTRACT: Working with people is not easy, and when it comes to dealing with an organization where the formation of others is the objective, it becomes much more challenging. Concerned about this situation, I began to analyze information, seeking to identify characteristics in interpersonal relationships that occur in school environments, in the profile of the school manager and his technical staff, trying to develop a critical view of human relations in the workplace. My interest in searching this issue arose from the need to understand how interpersonal relationships that are established within a school contribute to and affect the student's formation.

KEYWORDS: Leadership, interpersonal relations, training.

INTRODUÇÃO

A gestão de pessoas inicialmente foi introduzida no âmbito empresarial, e hoje também encontramos sua interferência no ambiente escolar. Para os profissionais, formados em pedagogia, o conhecimento em gestão de pessoas se torna necessário, a partir do momento que se estabelece esta relação, pois a escola também é uma instituição, e como a empresa, o nosso produto é o conhecimento.

Como na empresa o processo educacional também envolve uma hierarquia administrativa, sendo uma organização que atende a clientela, cercada de regras e normas. Na grande maioria das escolas os gestores administram num ambiente autocrático, onde utilizam do poder coercitivo decidindo o que o grupo deve fazer e como fazer, o que acaba gerando hostilidades, rivalidades e agressividades, pois a equipe em detrimento de suas capacidades se sujeita apenas a cumprir ordens.

Fazer uma escola atingir bons resultados na aprendizagem e oferecer uma educação de qualidade é uma responsabilidade complexa demais para ficar nas mãos de apenas uma pessoa, ela deve ser dividida entre toda a equipe que atua e faz parte deste contexto.

¹ Especialista em Educação, com formação em Psicopedagogia e Pedagogia pela Uni Sant' Anna e Pedagogia Hospitalar pela PUC e especialização em Educação Infantil.

Assim como na empresa, a escola precisa ter profissionais comprometidos com o processo educacional, com os resultados da aprendizagem de seus alunos, criar e saber controlar as relações interpessoais em seu ambiente, pois um dos segredos de uma boa liderança é o relacionamento estabelecido entre as equipes, embora em muitas escolas o relacionamento entre gestores e colaboradores seja determinado por relações de poder.

Em cada escola, as pessoas possuem identidades e valores diferentes, e sabendo que a construção da identidade esta vinculada a vivencias grupais é inevitável que o estado de ânimo, o nível de motivação e entusiasmo, exerça um fator determinante no desempenho do trabalho, de um bom convívio, pois estas relações são um dos maiores problemas, além da dificuldade de estabelecer relações harmoniosas.

Sabemos que em um ambiente democrático, a aprendizagem é mais eficaz, pois sensibiliza e viabiliza as decisões que são tomadas por consenso da maioria, cabendo ao gestor a tarefa de apenas orientar a atividade, proporcionando a equipe uma melhor produtividade, maior amizade e o espírito de equipe.

Normalmente, as atitudes dos profissionais que atuam em uma instituição de ensino estão diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, pois está ligada ao comportamento de cada indivíduo já que, segundo Chiavenato (2002), cada indivíduo tem sua maneira de se comportar, de agir e reagir em suas interações.

A criação de um bom clima de trabalho é a peça-chave da administração de uma escola. Em qualquer ambiente profissional, o importante é que esses relacionamentos estejam baseados em atitudes éticas para que funcionem em favor da aprendizagem.

As ideias aqui apresentadas têm como objetivo levar os profissionais da educação a refletir sobre a atuação de um gestor nas relações interpessoais. Essa idéia surgiu nas observações diárias e nos muitos questionamentos e experiências pedagógicas vivenciadas ao longo da minha prática como gestora educacional.

Quero conscientizar, discutir e ampliar as idéias com os gestores e mantenedores de instituições educacionais, sobre a importância da atuação do gestor escolar, da equipe e dos professores e colaboradores como fatores integrante e co-responsável na aprendizagem dos alunos, através da interação das relações interpessoais entre sua equipe, com os professores, alunos e funcionários a fim de proporcionar um ambiente agradável, pois em qualquer profissão que escolhamos, os relacionamos com os diferentes tipos de pessoas, são determinantes para um bom convívio.

Entendo que as relações interpessoais atuam como uma disposição interior, uma aceitação do outro, que transparece no modo de falar, de olhar, na conduta com o outro e, sobretudo, na forma de agir educadamente.

Meu interesse em abordar o ambiente comportamental e organizacional de uma escola, surgiu da necessidade de compreender as relações que estabelecem no interior desta instituição de ensino.

HISTÓRICO

Com o avanço da indústria e da ciência surgiram grandes mudanças nas organizações, no campo da administração e da educação. Foram criados novos métodos administrativos que conciliaram as teorias organizacionais com a administração escolar.

Houve um crescimento tanto da indústria como do ensino, pois é a escola que prepara o indivíduo para o trabalho.

Se aceitarmos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho – e assim o faz não apenas a maioria dos estudiosos da educação, mas também seus agentes e seu público – saltam aos olhos as necessidades de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta da educação. (OLI-

A escola ainda é vista como ultimo recurso de desenvolvimento do comportamento, da sensibilização e convivência das relações humanas, pois nos dias de hoje se faz necessário que o homem seja político, ético e tenha uma boa convivência no trabalho, afim de que possa atingir suas metas.

É preciso criar um novo modelo de gestão, onde as estruturas físicas e os recursos materiais, econômicos e tecnológicos sejam usados para se reverter as relações de poder entre as pessoas.

De acordo com Chiavenato (2002) aos dois modos de comportamento do homem, é atribuído à análise cognitiva e a análise afetiva. O afetivo nos mostra que a emoção, o sentimento e a afetividade estão presentes no comportamento pessoal e profissional de um homem, e o cognitivo mostra que o homem usa a mente somente em um processo de inteligência, racionalidade, lógica e raciocínio.

A área da motivação organizacional e do comportamento se dedica aos estudo do comprometimento, pois para a empresa é muito importante que a equipe de funcionários tenha vinculo com a empresa, saiba contornar as dificuldades e resolver os conflitos.

ASPECTOS A SE CONSIDERAR NAS RELAÇÕES PESSOAIS GESTOR ESCOLAR

São gestores todos os profissionais que de um modo geral, atuam nas funções de diretor de escola, coordenador pedagógico, assessor pedagógico, orientador educacional e vocacional, supervisor educacional e gestor de sala de aula como é concebido o professor hoje em dia e todos os funcionários que existem dentro de uma escola.

Sabemos que as relações sociais, institucionais e familiares estão estreitamente relacionadas aos resultados finais nos processos de aprendizagem. O que precisamos compreender é que cada pessoa tem um estilo próprio de fazer as coisas, e de desempenhar seu papel dentro deste sistema e como isso afeta seu trabalho.

Entre os fatores que influenciam e determinam o conhecimento de cada um, a aprendizagem é o fator que mais contribuí para a formação de um individuo, mas ela só ocorre se, se o indivíduo se predispuer a concretizá-la.

Me baseado no organograma administrativo escolar, procurei analisar o perfil do diretor escolar, sua função, encargo e suas relações com a equipe, funcionários, alunos e colaboradores, para compreender sua gestão.

Numa visão geral são características de um gestor escolar sua forma de auto avalia-se, ouvir os que o cercam como forma de aperfeiçoamento, ter disposição para trabalho coletivo, ser mediador, ter iniciativa, dominar os assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, ser ético, solidário, conhecedor da realidade escolar assim como também a comunidade a que está inserido.

Um diretor deve sempre tornar de conhecimento publico, todas as suas ações, prestar conta de seus atos e decisões de forma antecipada, não esperando que venham as cobranças para só depois prestar esclarecimentos.

Através do dialogo, ele consegue a cooperação de seu grupo, pois a eficiência dos educadores está diretamente ligada à eficiência dos gestores, pois ambos são responsáveis por criar uma boa equipe de trabalho, podendo utilizar os meios de comunicações existentes e disponíveis na escola para dar clareza e justiça aos seus atos.

Entendemos que a pessoa que pretende assumir este papel deve apresentar estas características que influenciaram diretamente a forma como irá conduzir a gestão de sua escola, evitando agir por impulso,

demonstrando coerência entre aquilo que ele diz e o que ele faz, tendo a certeza que suas orientações não irão gerar dúvidas sobre a sua gestão, causando um clima de desconfiança entre as pessoas.

O baixo nível de auto-estima nas dimensões pessoal e coletiva representa um perigo potencial para qualquer instituição e a falta de entendimento entre os gestores, professores e alunos irão determinar o tipo de aprendizagem que se vai ter. Já a construção de um bom ambiente de trabalho leva à conquista de uma cultura escolar consistente, evita que se acumulem conflitos mal resolvidos, os quais podem ocasionar o fracasso dos alunos.

Não se pode negar que a falta de soluções para os conflitos, a ausência de diálogo, a rotina, a repetição inoperante, a auto-desculpa, além de afetar negativamente o trabalho, impedem de formar verdadeiras equipes para melhoria do ensino.

O diálogo e a comunicação podem transformar o entendimento em ação, a forma harmoniosa e cooperativista entre a equipe, irá dar o tom de como este ambiente será formado, se retalhador ou estimulante, motivando as pessoas a manter o foco, podendo resolver conflitos, oferecendo informações, visando à auto realização de cada um.

EQUIPE TÉCNICA

Entende-se por equipe técnica os profissionais que exercem a função de coordenador de ensino, coordenador pedagógico, assessor pedagógico, orientador educacional e vocacional e psicólogo escolar.

Todo profissional têm necessidade de se sentir pertencente a uma comunidade específica, de desempenhar sua função, precisam sentir-se compreendidos e apoiados, sempre desafiados em busca melhorar sua atuação, aperfeiçoar sua formação e relacionar-se com os demais. É preciso compreender que cada pessoa tem um estilo próprio de ser e interpretar os fatos, de fazer as coisas, bem como desempenhar seu papel e armazenar suas experiências de vida.

Não basta apenas ter uma equipe ser bem formada, são princípios básicos da função, ser ética, respeitar as diferenças dirigir, motivar, treinar, delegar e reconhecer, fazer com que todos se sintam componentes de algo. Aquilo que é bom para mim, pode não ser bom para outra pessoa e, mesmo assim, posso perfeitamente manter um relacionamento produtivo e adequado, respeitando a vontade das outras pessoas, mesmo sendo contrárias às minha.

Compromisso é algo muito importante na vida de um líder e muitas vezes exigem sacrifícios, pois liderança não é reivindicada, mas sim conquistada, pois este tipo de gestor tem capacidade para reconhecer o potencial de seus liderados.

COLEGAS DE TRABALHO

Entende-se por colegas de trabalho, todos os profissionais que estão envolvidos para efetivar uma unidade de ação no estabelecimento de ensino.

As pessoas são únicas, cada uma com suas características, sua personalidade, suas diferenças corporais e intelectuais, todas com necessidades de aceitação, de expressão de convívio social.

As relações interpessoais no ambiente escolar afetam o aprendizado do aluno, e suas qualidades deterioram-se com as inovações tecnológicas que tornarem as pessoas menos comunicativas e sociáveis.

Uma boa parte do trabalho docente que era de cunho emocional tornou-se um mero cumprimento de tarefas, cronogramas e prazos.

A maior dificuldade nestas interações entre os professores se dá ao fato de que a realidade da cultura implica somente em resultados. Vasconcellos (2001) nos diz que: “o autêntico professor é aquele que necessariamente faz memória, recorda os mitos, os sonhos, as utopias e as tradições, as aprendizagens do passado, a cultura, ao mesmo tempo em que analisa o presente e projeta o futuro”.

Mas, nos dias de hoje o professor não consegue identificar na cultura escolar a dinâmica das relações, nem aquelas geradas por sua prática de educador, geralmente tem consciência da extensão e buscam justificativas para suas ações.

FAMÍLIA

Entende-se por família como, um núcleo de convivência, unido por laços afetivos, que costuma compartilhar o mesmo teto.

Embora a responsabilidades pelo desempenho escolar tenha sido atribuída somente à escola, a cada dia se constata que a parceria entre a escola e os pais é fundamental para a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

O envolvimento e a participação da família no processo educacional é uma ótima oportunidade desenvolver um trabalho em equipe. Mas o que cabe a cada um?

Na busca em proteger seus filhos das mudanças que ocorrem nos dias de hoje, os pais protegem excessivamente seu filhos ao invés de prepará-los para vencerem na sociedade. Por não saber o que fazer ou como orientar, a família se sente perdida e acaba transferindo à escola a responsabilidade por educar seus filhos.

Segundo Paro (2000), a escola não “assimilou quase nada de todo o progresso da psicologia da educação e da didática, utilizando métodos de ensino muito próximos e idênticos aos do senso comum predominantes nas relações familiares” (p.16).

Isso quer dizer que embora a escola atual seja parecida com que os nossos pais estudaram essa diferença não é tão grande, visto que embora seja necessária a participação dos pais na escola, não sabe como fazê-la.

Para haver uma boa relação entre pais e educadores, fundamental haver uma comunicação frequente, utilizando estratégias, partilhando resultados, e metas. Quanto mais envolvidos os pais se encontrarem na vida escolar, mais facilmente compreenderão os objetivos da escola, as dificuldades apresentadas e o rendimento acadêmico de seus filhos.

ALUNOS

Entende-se por aluno, a pessoa que recebe de outra educação e instrução; ser aluno é ser um agente social que leva para a escola uma série de experiências acumuladas, que o permite reelaborar os conceitos transmitido pelo professor.

Ao estabelecer suas relações interpessoais com os colegas e professores, os alunos demonstram ter interesse ou acabam por rejeitar determinadas disciplinas escolares, muitas vezes aquele assunto que detestamos, passamos a gostar ou a ter interesse devido ao carisma de algum professor em representar ou relatar seu conteúdo.

Esta interação pode ou não ser favorável a aprendizagem do aluno, mas no que se refere às relações interpessoais entre alunos e professores temos a sala de aula como fator fundamental na construção de vínculos com a aprendizagem.

Sabemos que a baixa auto-estima, seu emocional, ou problemas pessoais, interferem no desempenho do professor em sala, o que acaba ocasionando a falta de interesse do aluno, e a falta de paciência do professor que irá interferir no comportamento destes alunos e pode estabelecer uma relação negativa com as consequências de ensinar, resultando em não gostar de aprender.

O professor que têm segurança no que ensina, integração com a sala, motivação e competência no que faz, consegue lidar com os desafios diários, pois as trocas que ocorrem na sala de aula, não têm limite e permeiam todo procedimento de aprendizagem.

Quando perguntamos aos alunos sobre sua relação com os professores, é comum identificar respostas similares, que valorizam a importância do docente em sala de aula como um indivíduo coerente e responsável.

O professor é considerado um modelo a ser seguido, além de atuar como elo entre o conhecimento e o aluno, pois tem como objetivo a transição de conhecimento, a valorização da educação e o desenvolvimento integral de seus alunos.

De acordo com a intenção e o propósito do professor, a escola é um centro de relações que podem ser instrumentos positivos ou negativos na aprendizagem.

O PROFESSOR AUTORITÁRIO

Infelizmente, ainda existem professores conservadores com comportamentos autoritários, pois não dão importância à interação como uma das formas de obter conhecimento, com isto o relacionamento interpessoal professor e aluno ficam restritos somente em transmitir conteúdos.

Ao longo da história da educação, as práticas autoritárias dos professores se fizeram presentes, através do uso de palmatória, colocar o aluno ajoelhado sobre o milho ou feijão, e as famosas orelhas de burro que eram constantemente utilizadas.

Mas com a democracia e as conquistas realizadas pela educação, o autoritarismo dos professores cedeu lugar ao diálogo, priorizando a formação do sujeito, a aquisição de valores éticos e morais e a construção da cidadania. Além das mudanças sociais que ocorreram, o ensino se tornou mais produtivo e voltado para os interesses do aluno.

O professor deixou de ser o poderoso mestre, autoritário e detentor do saber, que apenas transmitia o conhecimento, para ser o mediador do processo de ensino aprendizagem buscando novas práticas, baseadas na troca de conhecimento.

As relações entre os alunos e o professor dependem muito do clima que se instala em sala, da relação empática entre eles, do saber ouvir, compreender e discutir, estabelecendo um elo entre o conhecimento do professor e o deles, caberá ao professor incentivá-los a serem cidadãos responsáveis e conscientes de seus deveres sociais.

FUNCIONÁRIOS

Entende-se por funcionários, as pessoas que têm ocupação permanente e retribuída. O que o difere um funcionário dos outros, é suas funções dentro da escola, o trabalho que cada um executa e suas relações pessoais, pois estas, comprometem diretamente o estado de ânimo e a auto-estima dos que atuam nesse ambiente.

No ambiente profissional a troca de conhecimentos é indispensável para um bom relacionamento, porque passamos muito mais tempos de nossa vida em nosso trabalho do que em nossa casa, mas o que

não percebemos é o quanto isso é importante. Mas como fazer do ambiente de trabalho um lugar mais saudável, e o quanto isso depende de cada um, como estabelecer relações mais agradáveis no ambiente de trabalho?

As interações entre as pessoas no ambiente escolar também nasce da aceitação do outro, onde o respeito e o acolhimento facilitam a convivência entre todos. “O ideal de uma escola cidadã está no cerne de um projeto de transformar a instituição convencional em uma rede de relações humanas fortemente “participativa”, envolvendo alunos, professores, funcionários, mães, pais e toda a comunidade servida pela unidade de ensino”. (GADOTTI, 1995, p. 13).

Uma escola é uma organização complexa porque lida, permanentemente, com relações interpessoais e formação humana. Essa formação e essas relações acontecem no espaço da sala de aula, em reuniões com pais, com professores e funcionários, nos eventos que a escola promove, nos encontros formais e informais que desenham a rede de relações que acontece no cotidiano escolar.

COMO AS RELAÇÕES INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

Em minhas observações, comecei a questionar qual seria a impressão que os diretores, professores, funcionários e os próprios alunos têm das relações que todos eles desenvolvem diariamente no ambiente escolar e de que modo isso afeta a cada um.

Em busca de resposta que pudessem comprovar minha explanação, questionei algumas pessoas, sobre sua opinião e qual a contribuição que as relações interpessoais para a aprendizagem, visto que todas elas atuam dentro do sistema educacional e estão diretamente envolvidas na formação dos alunos.

Para a diretora da escola Mariana ²; Nos dias de hoje o bom relacionamento é tudo, principalmente no que diz respeito a alunos e professores os dias hoje são outros, mas a formação do caráter e estrutura emocional continua precisando das mesmas coisas para que seja construída de forma saudável e equilibrada.

Não basta pregar valores as crianças, é preciso praticá-los; nesse sentido o amadurecimento emocional anda de mãos dadas com a educação para o desenvolvimento do caráter, moral e cidadania.

Este conhecimento para o educador é, importante, pois aparecem na vida cotidiana dos alunos, através do comportamento e de suas relações. A afeição e a segurança são necessidades básicas para a criança depois do alimento; e o educador é o substituto dos pais, então o trabalho escolar carregará marcas de tais afeições, pois a criança acaba transportando para a escola suas dificuldades familiares.

O papel do educador aí é essencial, no sentido de perceber essas dificuldades, resgatando na criança os sentimentos de solidariedade, cooperação, do compartilhar, do prazer em dividir e dar, pois é na interação com o seu dia a dia que a criança desenvolverá seus valores, críticas, sua postura de vida, além da aquisição do conhecimento, o que faz com que ela identifique o seu valor.

O papel do educador não é o de censurar o aluno e sim trabalhar psicopedagogicamente, canalizando essa energia negativa para atividades que desenvolva a parte intelectual e afetiva de uma forma positiva, evitando assim, reforçar o sentimento de abandono, sentimento de menos valia em contrapartida a agressividade.

“A relação entre a vida escolar e o cotidiano é o que constitui a vida da criança e seu desenvolvimento, pois entendo as relações interpessoais como fundamentalmente importantes para o processo de aprendizagem uma vez que propiciam o vínculo afetivo que por consequência facilitam tal processo” (psicologia escolar Regina).

²Os nomes mencionados no relato da pesquisa são meramente ilustrativos, em proteção a identidades das pessoas envolvidas.

Para quem atua diretamente com a aprendizagem, a professora Ana se coloca da seguinte forma:

As reações entre professor e alunos só ajudam, e muito, na aprendizagem. O primeiro passo para que ela seja realizada, é o respeito que o professor “deve” ter com o aluno. Sua “autoridade”, em sala de aula, é conseguida não pelas ameaças feitas aos alunos e, sim, pelas suas atitudes no ambiente escolar.

O professor deverá desenvolver o conteúdo de acordo com os alunos “daquela” sala de aula, modificando sempre as estratégias a serem utilizadas. Mas, tudo isso só será possível, se houver amor à profissão escolhida.

Já a secretaria escolar Gabriela, acha que as relações entre os alunos e professores contribuem na aprendizagem do aluno, pois o interesse da criança pela disciplina está relacionada à relação mútua entre professor-aluno. Desta forma, um professor que não interage com seus alunos, não cria um elo entre eles, é um forte candidato a não ter a atenção de seus alunos, visto que é essa “relação” uma das principais motivações da criança.

Vale ressaltar que não é apenas esta relação professor-aluno que fará a criança apresentar interesse na disciplina, pois esta envolve diversos fatores, como por exemplo, o não gostar de uma determinada disciplina. Porém cabe ao professor estimular esta criança a minimizar esse desinteresse. Portanto, as relações interpessoais contribuem positivamente no que se refere à relação professor- alunos.

Após ouvir as opiniões dos profissionais da educação, tive a curiosidade de saber qual a opinião de um aluno, visto que ele é o principal interessado em discutir e opinar sobre as relações que ocorrem dentro da sala de aula, e as relações entre os alunos e os professores. Caio diz que elas são muito importantes para os dois lados.

“Para o aluno um pouco de liberdade com o seu mestre o deixa mais livre; Já para o professor significa mais respeito em relação ao aluno, quando existem “brincadeiras” o ensino também aumenta, nós alunos aprendemos mais, e o silêncio na sala de aula na hora da explicação aumenta, ou seja: as relações são muito importantes tanto para o aluno como para o professor”.

Percebo que o sistema educacional ainda adotado em muitas escolas, é o mesmo das escolas antigas, onde o professor ainda possui uma postura autoritária, não permitindo a participação do aluno, transmitindo-lhe apenas conhecimentos, uma aprendizagem que não tem nenhuma significação e pouco contribuem para a formação do aluno, onde sua interação se caracteriza pela seleção de conteúdos, organização, sistematização didática e exposição de conhecimentos pelo professor.

Segundo Gadotti (1999, p. 2) o educador deve colocar o diálogo em prática, não deve se colocar na posição de detentor do saber, deve se colocar na posição de quem não sabe de tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante, que é o da vida.

O prazer de aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, a maioria aprende como obrigação e não por satisfação. O professor não deve se preocupar somente com o conhecimento, com a absorção de informações, mas sim com o que é significativo, com o que faz parte da realidade do aluno.

Para os alunos o aprender se torna interessante, quando o professor o faz sentir-se competente, em suas atitudes e os motiva nas participações das aulas, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades, que promove a curiosidade como fonte de pesquisa, alimenta sua autoestima com palavras de incentivo e apreciação.

O professor deve ter o papel de intermediário, entre os conteúdos e a aprendizagem, e entre a atividade construtiva e a assimilação.

Deve procurar ser sempre um facilitador no sentido de estar aberto às experiências, orientar e levar

o à auto-realização, a estabelecer uma relação de empatia, no que se refere aos sentimentos e problemas de seu aluno.

Com o intuito é promover um ambiente harmonioso, a escola pode proporcionar momentos de descontração, com atividades programadas, como gincanas, concursos de talentos, atividades esportivas, envolvendo os professores e os alunos buscando construir amizade, afinidade, confiança e troca de conhecimentos, o que pode muito contribuir para as relações no interior da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que são grandes as responsabilidades de um gestor escolar, e que seu sucesso depende muito do esforço de toda equipe, pois o desempenho de cada um é que irá contribuir para que os resultados sejam alcançados.

Não basta a um gestor ter apenas competência técnica, ele precisa saber gerir e investir no potencial humano, motivar e elevar a autoestima da equipe, pois só assim a equipe será capaz de enfrentar situações difíceis, solucionar conflitos e encontrar soluções para qualquer problema que se apresentem no cotidiano escolar.

Para uma escola obter sucesso, é necessário que seus gestores estejam intimamente ligado ao relacionamento entre o corpo docente e os professores, quanto mais próxima esta relação, melhores serão os rendimentos dos trabalhos pedagógicos e a aprendizagem dos alunos.

Além de buscar a participação da unidade escolar, o gestor precisa manter uma boa comunicação, investir na formação pessoal, desenvolver relações transparentes de modo a não criar conflitos entre o grupo, aceitando e sabendo lidar com idéias diferentes, traçando estratégias, reformulando ações individuais e coletivas, ter comprometimento, apresentar resultados imediatos.

Um gestor moderno tem sua liderança reconhecida naturalmente, através da sua conduta, de seu relacionamento com todos os integrantes da escola, de seu conhecimento nos mais variados assuntos.

No que se refere às relações entre professores e alunos, pode-se dizer que cada um tem uma história, uma necessidade e uma expectativa diferente ao se relacionar com os demais. Os alunos aprendem melhor com professores espontâneos, criativos, incentivadores, que admitem seus erros, que acolhem as idéias, falam de seus sentimentos, buscam a participação de seus alunos nas mais diversas atividades.

Nas dificuldades de relacionamento entre gestores e docentes foram citadas algumas ações que refletem as principais reclamações de ambas as partes; Dos alunos a falta de respeito mútuo, de atenção e interesse, do excesso de conversas, da falta de comprometimento com suas tarefas; Do professor que não explica direito, desconta seus problemas nos alunos, não tem paciência, sua falta de compreensão com os problemas do aluno, é autoritário e arrogante.

As opiniões sobre os relacionamentos professor/aluno citados, fazem parte de uma realidade contemporânea e independente da classe social que pertencem, há muitas interpretações e pontos de vista a serem discutidos, e outras investigações podem se propostas e analisadas, para que possamos ter mais subsídios a fim de aperfeiçoar essas relações.

Ao concluir estas considerações, friso a necessidade de investirmos na formação humana, na comunicação clara e eficiente, nas diversidades pessoais e espírito coletivo, na valorização do indivíduo, na auto-estima dos professores, dos alunos e funcionários, que interagem no cotidiano da escola, possibilitando um aprendizagem mais eficaz.

Na conscientização de que as relações interferem sim na aprendizagem do aluno, muitas vezes de forma positiva, outras negativas, mas de forma determinante, visto que não

somos formados somente pelo nosso intelecto, mas também pelo emocional, que contribui e defini o tipo de formação que obtemos.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. Recursos humanos: o capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

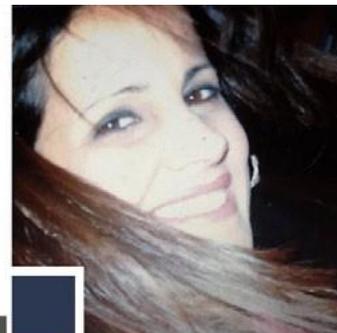
GADOTTI, Moacir. Escola vivida, escola projetada. 2. ed., São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Marisa Crivelaro. A construção da autoestima no ambiente escolar: o papel do gestor. Disponível em: <<http://sites.google.com/site/agestaoeducacional/papel>>, consultado em 11/09/2011.

RIBEIRO, Rubia. O Gestor Escolar e as relações interpessoais com o corpo docente e técnico administrativo. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/o-Gestor-Escolar-e-AsRela%C3%A7%C3%B5es/55476.html>>, consultado em 17/10/2011.

Autor desconhecido. A atuação do Gestor Educacional. Disponível em:

< http://www.fontedosaber.com/pedagogia/a-atuacao-do-gestor-educacional_4.html>, consultado em 30/10/2011.



RESUMO: Este artigo tem por objetivo propor uma reflexão crítica em torno do currículo e da aprendizagem significativa no contexto do educando. Para tanto, percebe-se que é importante considerar o conhecimento prévio do aluno, bem como seu contexto para que ele construa relações com a realidade. Assim, a pesquisa procura responder aos objetivos e ao problema propostos de forma teórica, uma vez que nota-se a necessidade do professor transformar suas aulas com metodologias inovadoras.

PALAVRAS-CHAVES: aprendizagem, currículo, educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por tema a contribuição do currículo no processo ensino-aprendizagem, enfatizando a noção de currículo e a aprendizagem significativa na sociedade moderna. Dessa forma, é importante considerar que este artigo tem relevância científica para a área da educação e para a atuação dos professores, pois sabemos que estes encontram resistência em coadunar currículo e aprendizagem significativa.

Dessa forma, as discussões sobre currículo ocupam-se cada vez mais o campo da educação, no país, pois sabemos que vários autores tentam discutir as teorias curriculares e aproximá-las da realidade do professor na sala de aula.

A partir dessa ideia, levanta-se o seguinte problema: Como o professor pode tornar as aulas satisfatórias?

Afirmar que os professores não pretendem desenvolver trabalhos inovadores é uma afirmação muito apressada, pois eles ainda estão se atualizando para utilizar novos métodos na sala de aula. Desse modo, acredita-se que os alunos participam de maneira satisfatória quando as aulas são enriquecidas com o uso de tecnologias, com estudo de caso e práticas cotidianas, pois para eles são, ao mesmo tempo, metodologias inovadoras.

Acredita-se que a discussão no campo curricular seja pertinente para entender a transformação e mudança do currículo que o professor pode fazer para contribuir na aprendizagem dos alunos.

Tendo como ponto de partida os fundamentos de Ausubel (2003) e de Freire (1986), busca-se analisar como se processa a aprendizagem significativa por meio de uma aula estruturada que tenha fundamento e prática para o aluno.

Assim, temos por objetivos:

- a) Contribuir com a prática docente com relação ao estudo da aprendizagem significativa.
- b) Propor a utilização da tecnologia e das metodologias inovadoras como meio para a aprendizagem significativa.

A pesquisa justifica-se na medida em que notamos, em nossa prática cotidiana, que as aulas diferenciadas fazem com que o aluno interaja mais durante o processo ensino-aprendizagem, conforme propõe Ausubel (2003), estudioso da aprendizagem significativa, a necessidade de o aluno verificar se a aprendiza-

gem faz sentido na realidade dele.

Para Freire (1986, p.97), o “currículo padrão, o currículo de transferência é a forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo numa tremenda falta de confiança[...]”. Assim, Freire afirma que a leitura do mundo é a leitura de palavras.

Logo, pode-se notar que na visão do autor acima, o currículo é algo padronizado e imposto pela sociedade, pelos valores e pela ideologia. Ao desenvolver a prática educativa, precisamos do conteúdo que é objeto ensinado pelo educador, que por fim será entendido pelo educando. Logo, modificar o currículo é algo essencial para o educador, assim este construirá metodologias inovadoras com o objetivo de que a aula seja estruturada e significativa.

DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

Historicamente, quando falamos em currículo, é importante ressaltar o conceito que ele tem no passado e como ele é visto na modernidade. O currículo está relacionado a poder, pois não existe neutralidade nele, ele é veículo de uma ideologia e de um contexto social de época. Nessa visão, Silva (2011) acrescenta que “o modelo dessa concepção de currículo é a fábrica”, ou seja, é um produto fabril, como a visão de Bobbitt no passado.

Nesse sentido, o currículo precisa de métodos e objetivos para obter resultados. Essa é uma noção totalmente tradicional, considerada como um processo industrial e administrativo, que é a visão Taylorista.

Silva (2011, p.15) acrescenta:

[...]O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

É importante considerar que nessa visão tradicional de currículo, busca-se entender o porquê da seleção de determinados conteúdos e não de outros. Assim, o currículo passa a estar envolvido naquilo que somos e nos tornamos, ou seja, ele é fruto de uma identidade e subjetividade, uma vez que forma cada indivíduo de uma maneira diferente, devido aos valores, a sociedade, etc.

Ao discutir currículo, devemos pensar no início da colonização, quando os jesuítas catequizaram os índios. Essa relação tem sido discutida por muitos anos no processo educacional, na história da educação brasileira. São os grupos que detêm a hegemonia política e social, de acordo com os seus interesses.

Assim, não devemos esquecer-nos do estruturalismo que enxergava o currículo como relação de poder, pois havia um processo seletivo no sentido de selecionar aquilo e não isto, que é uma operação de poder. É assim que compreendemos o currículo como um campo de formação e de valores de uma sociedade.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem é algo importante para que possamos incorporar um conhecimento e torná-lo significativo. Dessa forma, quando falamos em aprendizagem significativa, devemos entender que ela é um processo de modificação do conhecimento, pois o indivíduo precisa ter disposição para aprender, e depois, o conteúdo precisa ser significativo para ele.

Ainda sobre essa questão da aprendizagem significativa, Moran em uma entrevista efetuada ao

Portal da escola, em agosto de 2008, afirma:

A escola precisa partir de onde o aluno está das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. Precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das tecnologias de comunicação mais modernas. Educadores que organizem mais atividades significativas do que aulas expositivas, que sejam efetivamente mediadores mais do que informadores.

De acordo com a entrevista do autor, podemos entender que a escola deve trabalhar o seu currículo conforme a realidade e a necessidade do educando para que a aprendizagem seja satisfatória em termos sociais e culturais.

Assim, a escola, que é um ambiente renovador, deve adaptar-se aos recursos tecnológicos e as práticas educativas sem criar barreiras para o aprendizado. A internet, por exemplo, é um meio digital que surgiu há alguns anos e é um meio para a construção do conhecimento. Seguindo esse pensamento e direcionamento de aceitação do novo, Freire (1996, p.20) acrescenta:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

As ideias de Freire nos mostra que devemos aceitar e renovar o aprendizado, o que aprendemos antes de conhecer o novo modelo, deve ser preservado e não descartado. Diante disso, a tecnologia assume um papel no que tange à educação contemporânea, que é utilizar o acesso e a crítica à informatização como método para ampliar o universo cultural do aluno.

A aprendizagem significativa ocorre no momento em que o aluno é o sujeito participante do próprio aprendizado, ou seja, no momento em que o professor aplica um conteúdo e com os conhecimentos prévios que ele tem armazenado é ativado o que se considera como significativo para ele, em resumo, que tenha sentido relevante.

A linguagem é outro elemento importante no processo da aprendizagem. O pesquisador Ausubel afirma que se o professor utilizar uma linguagem clara, simples e adequada, o conhecimento será significativo para o aluno.

Nos dizeres de Ausubel (2003), é importante levar em consideração o conhecimento prévio do indivíduo, antes de inserir um novo conteúdo para ele. Assim, para que essa aprendizagem ocorra, devemos verificar a natureza do conteúdo e as dificuldades de aprendizagem do aluno:

Por outras palavras, elaboram-se aqui dois pressupostos:

(1) é menos difícil para os seres humanos apreenderem os aspectos diferenciados de um todo, anteriormente apreendido e mais inclusivo, do que formular o todo inclusivo a partir das partes diferenciadas anteriormente aprendidas;

(2) a organização que o indivíduo faz do conteúdo de uma determinada disciplina no próprio intelecto consiste numa estrutura hierárquica, onde as ideias mais inclusivas ocupam uma posição no vértice da estrutura e subsumem, progressivamente, as proposições, conceitos e dados factuais menos inclusivos e diferenciados. (Ausubel, 2003, p. 166).

Diante das ideias de Ausubel, podemos entender que cada ser humano introduz no pensamento

o conhecimento e a organização dele de maneira diferenciada, ou seja, o indivíduo aprende de maneira diferenciada, embora estejam no mesmo ambiente de aprendizado.

Para que a aprendizagem seja significativa, esta deve ser inserida de forma ativa na realidade. O professor precisa conduzir projetos, desenvolver novas ideias, novos métodos de ensinar, resolver problemas, a fim de que esses conhecimentos tenham significado na vida prática do educando.

Desse modo, a aprendizagem significativa é por em relevo a construção de significado como elemento central no processo ensino-aprendizagem. Nos dizeres de Salvador (1988, p.148) o aluno aprende um conteúdo "quando é capaz de atribuir-lhe significado[...]"; ou seja, o aluno pode aprender mecanicamente sem atribuir significado, que é a forma de memorizar e em breve esquecer do aprendido.

Por isso, o currículo deve ser pautado na realidade do educando, para nela intervir e transformá-la, devido à seleção dos conteúdos escolares e o papel das diferentes fontes de conhecimento.

Contudo, o importante é discutir o currículo no atual cenário, com valores diferenciados para que os professores possam encontrar uma ancoragem entre currículo e aprendizagem significativa.

Considerações finais

Conforme foi dito na introdução deste artigo, o problema de pesquisa partiu da realidade em que encontramos no cotidiano dos professores, que é tornar o aprendizado satisfatório para os alunos.

Pudemos observar, durante as reflexões teóricas, que os alunos interagem mais quando o professor utiliza diferentes metodologias inovadoras, bem como a tecnologia em sala de aula.

Acredita-se que o professor deva inovar suas aulas e torná-las satisfatórias para que o conteúdo tenha lógica intrínseca e não seja vago na realidade do educando. É certo que o conteúdo não deva ser arbitrário, isto é, estar pouco estruturado e sem lógica.

Enfim, o currículo contextualizado torna-se integrador de uma realidade social que é objeto do conhecimento. Afirmamos, nesse sentido, que o currículo constrói uma educação inovadora e transformadora, rica de conhecimentos e culturas. Dessa forma, as aprendizagens são os resultados de processos singulares e individuais que pressupõem um enfoque pedagógico que tenha como eixo estruturador as aulas e a metodologia dos professores.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 32.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. & SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MORAN, J.M. Aprendizagem significativa. [ago.2008]. São Paulo. Entrevista concedida ao Portal Escola Conectada. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/significativa.htm>>. Acesso em 27/07/2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. São Paulo: Autêntica, 2011.



INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva discorrer argumentativamente a respeito da importância da relação professor aluno na modalidade da Educação a Distância.

Diante das novas demandas, do contexto globalizado, de novas tecnologias, e especialmente da necessidade de cada vez mais se procurar as especializações como ferramentas e instrumentos de aperfeiçoamento profissional e pessoal, é fundamental que tenhamos novos paradigmas que perpassem novas propostas de Educação.

Sabemos que historicamente a Educação a Distância vem galgando terrenos, e cada vez mais se solidificando e fortalecendo como uma modalidade de ensino eficaz e eficiente numa sociedade onde o mundo da informação é cada vez mais intenso, rápido e constantemente mutável.

teremos agentes interessados em aperfeiçoamento, qualificação e instrução teremos agentes interessados em termos aperfeiçoamento, qualificação e instrução formal, conseqüentemente maior mobilidade e fatores agregadores de formas de conhecimento.

Compreender como se dá a relação professor e aluno, requisito básico é fundamental na garantia da aprendizagem significativa e real no atendimento das necessidades discentes.

Surge então uma questão inquietante: É, portanto a distância, causa de entrave na relação professor / aluno na modalidade EAD?

É fundamental estabelecermos dentro de contexto geral a necessidade de desconstruirmos conceitos arraigados e criarmos novos paradigmas a respeito da então “distância”, que de distância há pouco, a não ser barreiras geográficas ou instrumentais que podem e devem ser superadas em prol da qualidade de uma educação que a cada dia mais esta presente em nossa sociedade.

CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Conceituar a Educação a Distância não é tarefa fácil, e muito menos pretensão do presente artigo.

Não podemos nos eximir de citar a importância social da educação a distância, pois advém dela a possibilidade ou a facilitação, ao acesso de muitos a educação, o que vem num crescente benéfico, pois quanto mais

Vale salientar que não nos referimos a educação rápida, o “fast educacional” mas sim ao compromisso triológico da instituição, do corpo docente e do aluno aliado a conteúdos, materiais e instrumentos de qualidade na produção de saberes que possibilitem a acessão ao capital intelectual e a formação de indivíduos capazes de exercerem sua autonomia intelectual e sua capacidade de transformação social isso num ciclo contínuo.

¹ Especialista em Educação, Professora Universitária e Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Niskier (2000, p. 49), diz que:

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

Analisando o conceitual de Niskier, podemos considerar que a EAD é uma modalidade de ensino que realmente atende as novas demandas, e veio para ficar, claro que tudo requer aperfeiçoamento e maior ênfase na qualidade, porém os avanços que já tivemos em relação a EDA são notáveis, é algo que não há como retroceder e sim algo que a cada dia só somará avanços ..

Pensarmos também na questão dos mistérios que cercavam a EAD, é muito interessante hoje em dia, pois desde os primórdios, o engatinhar da EAD, com cartas, rádio, televisão, etc tivemos ai um avanço imensurável em se tratando de tecnologias e hoje não pensamos mais apenas na EAD como uma distanciamento territorial/ geográfico, temporal, ou de espaço, hoje estamos rumo a questionamentos de como podemos pensar em qualidade de ensino, no desenvolvimento pedagógico, na estruturação e organização de cursos e áreas de conhecimentos que contemplem as necessidades dos alunos e facilitem o desempenho na ação de professores e alunos.

A Educação a Distância, além de possibilitar a flexibilização do ensino é um instrumento que esta inserido quando nos referimos a questões democratizadas, ora se a educação tem por princípios os conceitos democráticos, se a LDB 9394/96 promulga o acesso, a qualidade, vimos aqui que em termos de democratização a EAD tem em seu bojo os aspectos democráticos como premissa, uma vez que supera a barreira espacial, geográfica, presencial, ou seja onde há o ensino estruturado, organizado, pedagogicamente coordenado, podemos exercitar então a educação enquanto ação e esquemas de conhecimento ao alcance de todos.

Não podemos deixar de citar a importância da estruturação, organização e especialmente os aspectos pedagógicos, que embasam qualquer modalidade de ensino, pois não é porque temos uma outra forma de produzir saberes que não se requer um olhar atento para as questões pedagógicas, tanto na formatação seleção de conteúdos, grades, currículos compatíveis, atividades relevantes e pertinentes, como em todos os aspectos que permeiam a formação dos docentes que atuam nesta modalidade.

Educação não se faz a mera distância, e sim desta dita distância e necessário criar o intimismo relacional, fator que facilita e torna a mediação algo que flua em beneficio da aprendizagem.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Em todas as modalidades de Ensino o fator mais importante é como sabemos e vivenciamos a formação docente.

Especificamente na EAD, é necessário uma formação que não só inicial mas que seja para além da continuada, possibilite ao educador não somente a compreensão no uso das ferramentas necessárias ao desenvolvimento da EAD, mas além disso que estas ferramentas não sejam estanques, e ao contrário dos propósitos da EAD cause o que podemos denominar de reprodução tecnológica, meros fazedores de atividades e cumpridores de prazos e entregas.

Cabe ao contexto pedagógico na figura de seu responsável, a construção sim de um Projeto Pedagógico voltado a EAD, que formalize os objetivos propostos que possua a identidade dos alunos

atendidos, respeitando o perfil / cidadão do aluno, seu contexto, seus propósitos, suas perspectivas, seus objetivos.

É fundamental que neste Projeto Pedagógico da EAD / PPEAD, esteja configurado também a postura docente, não apenas em termos de seleção de conteúdos, estrutura e organização, mas também no perfil daquele que por trás de um equipamento consiga inferir reflexivamente sob seus alunos, criando ambientes estimuladores a pesquisa, a construção de conhecimento e as relações interpessoais.

Conforme Belloni:

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EAD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi, preparado. (2006, p.79)

Aos professores, cabe à função de tornar a aula um espaço de reflexões, de forma a preparar seus alunos para se situarem no eclético e multifacetado terreno apresentado pela era da informação.

EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA: A RELAÇÃO PROFESSOR / ALUNO

Façamos aqui uma análise, definindo ou conceituando o que é relação? O que é relacionamento? E conceituando distância. .

O objetivo disso é realmente desmistificar os termos um a um, a fim de descortinar nos termos o que se intenciona quando nos referimos a importância da relação professor aluno na educação a distância .

Vejam então: relação, conforme dicionário on line português; ação de relatar; relato, informação, descrição, e como definem. Nos debruçemos aqui não apenas na retórica , mas na semântica e para além dela na tentativa de caracterizar e revisitar a importância do termo .

Se relação é o ato de relatar, informar, descrever, compreendemos que estes três sinônimos devem imperar na ação tutor/ professor / aluno.

Algo a ser relatado não pode ser meramente de cunho mecânico, pois quando se informa, se informa diretamente a alguém (aluno), selecionando o melhor da informação de forma clara, objetiva, coesa, consistente , assim como quando se descreve , pretende-se descrever algo , uma situação , , configurando-a ao contexto do relato da informação .

Começamos aqui então resignificar a importância da relação, não apenas linguisticamente, mas de forma que possamos atribuir valor atrelar significado a ação docente , assim como o inverso também ocorre , do aluno para o tutor / professor a que se construir a significação da relação, efetivando-se e traduzindo-se na aprendizagem.

Muito se sabe a respeito dos efeitos nocivos quando a relação tutor / professor não ocorre ou ocorre de forma minimamente contextualizada, observamos que as consequências disso incide necessariamente no prejuízo a aprendizagem.

Revisitando a palavra relacionamento temos em seu significado de vocábulo : a ligação afetiva, profissional ou de amizade entre pessoas que se unem com os mesmos objetivos e interesses.

Se relação é relatar, descrever, informar, relacionamento vai além à complementaridade dela e nos traz a amplitude necessária , ou seja, se relatamos , descrevemos e informamos , fazemos isso a alguém e, portanto o relacionamento ai impera , não conseguimos nos comunicar se não há possibilidade de relação ou seja laços que unem pessoas com objetivos comuns , logo , relação e relacionamento são quesitos fundamentais na função docente / tutor .

Não há Educação a Distância, sem pessoas em torno de um objetivo comum, organizadas e estruturadas para tal, podemos ter diversos equipamentos, podemos trabalhar em rede, podemos compartilhar materiais, porém sem a relação fundamental isso tudo fica aquém dos propósitos de qualquer modalidade de ensino e para a modalidade que nos referimos é fundamentalmente importante.

Verifiquemos o significado da palavra distância: espaço entre duas coisas ou pessoas. Intervalo, afastamento, separação, este é o grande entrave, a distância, vista simplesmente de forma mecânica, inócua, e aterrorizantemente como algo que impede a aproximação.

Estabelecer vínculos de confiança, respeito mútuo é totalmente necessário para benefício da aprendizagem, contudo deve-se delimitar questões para não gerar sessão de auto ajuda ou terapia, o que só prejudicaria o desenvolvimento da aprendizagem

.Podemos ainda caracterizar a educação a distância, como uma modalidade sem fronteiras, portanto a distância aí não é pressuposto de dificuldades e sim mais uma possibilidade de acesso a conhecimentos e aproximação.

Esta trilogia: relação / relacionamento / distância, vista por outro prisma pode nos dar perspectivas de ação tutor / professor, quando o mesmo ressignifica a subjetividade que permeia sua função, ou seja, se para ser eficaz e eficiente o tutor / professor tem que desenvolver habilidades relacionais, também deve conjugar a isso uma nova concepção de distância e ver nesta possibilidade a educação sem distância, pois todas as formas possíveis todas as competências e habilidades são utilizadas para redefinir com êxito o atendimento aos alunos.

É possível além das máquinas / equipamentos, transpor a barreira da objetividade, elaborando estratégias que coadunam com as necessidades dos alunos.

Pensar subjetivamente é uma forma de sair da mesmice e enfrentar novos desafios no fazer do tutor / professor.

Outro fator primordial é a pessoalidade, não é porque não estamos presentes que não devemos dar marca, características pessoais, individuais quando atendemos ao aluno da modalidade a distância

Segundo Saraiva:

Ao penetrar nesta forma de educação somos instados, pressionados, praticamente arremessados à reflexão e visitação crítica dos processos de subjetivação e aprendizagem. Trata-se de levar em conta as modificações que se operam nos modos de percepção, nas possibilidades de interconectividade, nos conceitos de tempo e espaço, nos diferentes estilos cognitivos, enfim, nos modos de existir, ser e estar que, numa ecologia emergente, encontram novas formas para se expressar e extravasar.

Outros fatores fundamentais na ação tutor / professores são os que possibilitam a motivação, curiosidade, estimulação, mediação e construção de conhecimentos, todos alinhavados através do contexto ao qual os alunos estão inseridos.

Tendo como princípio a relação tutor / professor / aluno, o elemento alicerce na modalidade a distância, teremos a interatividade efetiva garantida, através da medição e conseqüentemente a aprendizagem plena

Romper barreiras, este é o sentido da função tutor / professor, para além de meros equipamentos, a rede mais importante é a rede pessoal, aquela habilidade subjetiva que possuímos de irmos a fronteiras desconhecidas, nos reequilibrarmos e tecermos fio a fio a nossa autonomia intelectual, capaz de atribuir significados a nossos conhecimentos e nos tornar agentes transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São exigências deste novo modelo, a capacidade de auto gerenciar sua aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades de pesquisar, de se expressar, de se reconhecer e de se relacionar.

Neste contexto não basta o professor conhecer apenas conteúdos e ou a manipulação dos equipamentos veículos de atendimento ao aluno , é de competência do mesmo inferir no processo ensino aprendizagem de tal forma que obtenha êxito como se os alunos atendidos estivessem em seus respectivos espaços de saberes uma vez que temos que contextualizar a educação neste paradigma , não aquém ou a margem da possibilidade total e real, mas sim dentro do contexto real de atuação .

Ao professor além da postura reflexiva, é necessário o ir e vir da criticidade, do invento, da criatividade, utilizando-se dos instrumentos como mais uma possibilidade de mediação e facilitação no processo educacional.

A figura então do professor amplia-se a medida que ele é capaz de além de mobilizar o aluno para o estudo critico dos conteúdos apresentados , mas também consegue compartilhar com o mesmo experiências diversas de sua própria atuação como de outros alunos . Não basta o tecnicismo aleatório , pois desta forma a dicotomia se instala , é necessário transpor as cearas dos equipamentos ou materiais, e atingir o que temos de essencial que é o aluno, seu interesse, seu contexto, seus objetivos.

Mesmo a distância um professor preparado aos desafios da educação critica, consegue através da percepção perceber o aluno, ate mesmo como se encontra seu ritmo de aprendizagem, sua facilidade em uma área e outra suas possibilidades de comunicação como professor ou com os outros colegas de curso .

A Educação a Distância não se encerra em si, mas é mais um marco possibilitador da socialização e produção de saberes, é nesse ir e vir que se encontra a riqueza do compartilhamento de ideias da elaboração coletiva, e de múltiplas habilidades que podem e devem ser desenvolvidas .

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- NISKIER, A. Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança. 2. ED. São Paulo: Loyola, 2000.
- SARAIVA , L. M. ET AL., Tensões que Afetam os Espaços de Educação a Distância , IN: PSICOLOGIA EM ESTUDO. MARINGÁ, V. 11, N° 3, SET./DEZ. 2006, P. 483-491.



INTRODUÇÃO

Somos emigrantes de uma nova cultura implantada pelas tecnologias, onde a presença das telas está presente cada vez mais em nosso cotidiano. Estamos caminhando para um mundo tecnificado e desde muito cedo as crianças acabam se beneficiando e tendo um contato maior com estes meios digitais, pois elas nasceram na era digital e não encontram nenhuma dificuldade em explorar estes aparatos tecnológicos que estão ao seu alcance.

Este novo cenário das telas tem modificado as formas de comunicação e informação e alterando as áreas do currículo e as maneiras de ensino e aprendizagem e despertando a curiosidade no universo infantil.

A LINGUAGEM LÚDICA DOS JOGOS

O jogo possui significados que depende de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, do qual resulta um conjunto de fatos e atitudes que dão significados aos vocabulários a partir de analogias.

A noção de jogo não nos remete a língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos e, sim, respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais. (Kishimoto, 2005).

Segundo Huizinga (1971) entende-se por jogo uma ação voluntária da criança, como um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa um resultado final. O que importa é o processo de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca não esta preocupada com a aquisição do conhecimento ou desenvolvimento de desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física.

APRENDIZAGEM COM O JOGO

Baseado numa proposta construtivista de Piaget, conceituaremos o jogo na escola como uma metodologia de trabalho capaz de ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, porque seu procedimento se dá no campo de ação e também porque atua justamente na estimulação da criança para aquilo que ela vive intensamente, o movimento.

A criança, ao deparar-se com situações cotidianas, passa primeiro pelo processo de assimilação da situação, que será o seu primeiro contato inteligente frente a um problema, para qual deverá apresentar alguma solução. (Piaget, 1978).

O jogo é interessante para a criança porque afeta exatamente o processo de assimilação. A criança será estimulada a apresentar novas soluções para problemas que serão sempre diferentes daquilo que ela

¹ Mestre em Comunicação Audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi, Professora Universitária e Professora da Rede Municipal de São Paulo na Educação Infantil.

conhece.

Para Piaget (1998) a atuação do professor é considerada como indispensável, na medida em que deve ter um papel ativo no processo de aquisição de conhecimento dos seus alunos, ajudando-os a construir e organizar suas idéias. O papel do professor é fundamental na sala de aula, pois exerce uma influência decisiva no desenvolvimento do seu aluno, em suas atitudes que podem interferir na relação com o conhecimento.

Os jogos eletrônicos educativos direcionados a essa geração tecnológica, oferecem possibilidades de aprendizagem que são atraentes e proporciona situações de desafios, utilizando vários mecanismos e recursos procuram cumprir objetivos de ensino se aproximando do currículo escolar.

Segundo Geenfield (1998) os jogos eletrônicos baseiam-se em aspectos da realidade do sujeito, explora os recursos digitais possibilita a reprodução do real utilizando, cores, imagens, sons e movimentos e muitas vezes possibilitam recriar e interagir inúmeras vezes em qualquer das situações como parte da realidade virtual.

METODOLOGIA APLICADA NAS ATIVIDADES COM JOGOS VIRTUAIS

Com a necessidade de diversificar as formas de construção do conhecimento por meio dos games visando aproximar a criança do mundo virtual realiza-se um trabalho de observação com a aplicação de um jogo educacional.

Os jogos aplicados em sala de aula que contribuíram para a construção do conhecimento foi quebra-cabeça, jogo da memória envolvendo personagens do folclore, estações do ano.

Ao observar o trabalho realizado com crianças de 4 anos no primeiro estágio, percebe-se que as crianças que têm contato com o computador em casa desempenham com mais habilidade as atividades proposta pelo jogo. O jogo desenvolve a coordenação motora, percepção, audição e visão que é um fator essencial para a criança nesta faixa etária de 4 a 6 anos. O importante é que a criança se desenvolve por meio do lúdico.

O jogo desperta na criança o interesse, curiosidade, satisfação e o prazer ao jogar que ajudam a criança a construir conceitos e fazer descobertas.

É jogando que se aprende a extrair da vida o que ela tem de essencial (Antunes, 2003).

Ao aplicar o jogo com uma criança que apresenta dificuldade cognitiva, ela apresentou interesse, motivação, autonomia e concentração ao jogar, pois se envolveu completamente com o jogo não teve nenhuma dificuldade ao completar as etapas do jogo. A mesma criança em outros momentos de atividades proposta pela professora em sala de aula sem a utilização do computador, a criança demonstra desinteresse e dificuldade nas tarefas a serem realidades.

Sendo assim pode-se dizer que o jogo é um recurso do qual o professor pode fazer uso para ajudar as crianças com “dificuldade” de aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes e participantes da construção do conhecimento do seu processo de aprendizagem.

Segundo Moran (2003) o computador permite um novo encantamento na escola, fazendo surgir um interesse e um brilho no olhar dos alunos. Cria, também, a perspectiva das crianças aprenderem brincando.

“Professora no computador agente pode errar muitas vezes depois é só começar de novo. Isso é muito legal”. (FALA DA CRIANÇA, 2008).

As crianças se envolvem com o jogo e no que ele propõe através da identificação com os personagens, sons, músicas, letras e números por meios de sua vivencia cultural de maneira descontraída, tornando-se autônomas frente aos caminhos a serem percorridos com do jogo.

Com as observações podem-se avaliar que cada aluno de acordo com suas diferentes habilidades desenvolvidas, com o jogo a criança se sente desafiada em seus aspectos cognitivos.

Ao analisar o comportamento das crianças frente ao computador observa-se que várias crianças que apresentam dificuldade de concentração na sala de aula quando o educador propõe atividade como: contar uma história, assistir um filme, ouvir uma música e desenhar, estas crianças conseguem se concentrar quando estão jogando, isto é algo interessante, pois se sentem atraídos pelos jogos. Outra observação frente ao comportamento dos alunos em sala de aula, eles ficam mais calmos e motivados pela atividade que irão realizar por meio dos games.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a observação na realização da proposta percebe-se o interesse das crianças que foi despertado pelo uso do jogo no computador que permitiu a criança a ser desafiada em seus limites por meio do lúdico. No que se refere ao desenvolvimento das crianças todos os aspectos foram positivos, pois todas construíram habilidades físicas(manuseio do equipamento) e cognitivas (compreensão e raciocínio rápido na etapas do jogo).

Os jogos eletrônicos devem fazer parte das atividades em sala de aula, condizente com seu contexto escolar de maneira que possa qualificar a pratica pedagógica, pois é fundamental para o desenvolvimento da criança o quão é importante o brincar nesta etapa da educação infantil. É importante que o educador conheça seu aluno e saiba como ocorre o processo de ensino aprendizagem.

O professor deve selecionar com muita cautela os jogos a ser aplicados com as crianças, o mesmo deve estar propício a faixa etária de acordo com os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas no planejamento do educador, para que este recurso possa cada vez mais beneficiar os alunos, propiciando a inclusão digital para todas as crianças.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O jogo e a educação infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GREENFIELD, Patrícia Marks. O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo games. São Paulo: Summus, 1988.

HUINZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



RESUMO

Reinserção social, integração à família e sociedade. Várias são as expressões empregadas para referir-se no trabalho com o adolescente em conflito com a lei, em cumprimento de medidas socioeducativas, particularmente em privação de liberdade. Parte do aparato legal do Estado, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, significam, essas medidas, uma chamada à responsabilização do jovem, em face do ato infracional. Neste contexto insere-se o presente artigo, que tem por objetivo promover uma reflexão sobre o caráter socioeducativo das medidas de privação de liberdade e as possibilidades de reinserção social do jovem em conflito com a lei. Com o estabelecimento de novas bases para a política de atendimento à Infância e Juventude, garantida por meio da Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do adolescente surge uma nova concepção acerca dos fatos que envolvem a vida destes atores. Com base neste novo pressuposto, este artigo pretende discutir a questão do reconhecimento desses jovens, agora não mais como uma medida judicial, inscrita nos códigos de Menores (1927 e 1979), mas sim com um novo olhar como sujeitos de direitos.

PALAVRAS-CHAVES: Adolescente, medidas socioeducativas, ato infracional, Estatuto da Criança e do Adolescente.

PANORAMA DA DOUTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Para tratar do tema proposto realizamos breve contextualização histórica sobre a situação da criança e do adolescente, perpassando pelo Código de Menores até o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA- Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, (BRASIL, 1990), Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006a), Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL-2006b) e as Normativas Internacionais das quais o Brasil é signatário.

Em 1927 foi promulgado o primeiro documento legal para a população menor de 18 anos, redigido pelo Juiz Mello Mattos. O código sintetiza leis e decretos, dando início à legislação sobre a infância nas primeiras décadas do nosso século, a criança passa de objeto de caridade para objeto de políticas públicas, sob a perspectiva educacional. Em 1979, na comemoração do Ano Internacional da Criança, é instituído o segundo Código de Menores elaborado por um grupo de juristas selecionados pelo governo, fundamentado na Situação Irregular.

O Código não representou em si mudanças expressivas, uma vez que, apresenta pressupostos e características que colocam a criança e o jovem pobre e despossuído, como elementos de ameaça à ordem vigente. O Código atuava na coerção e repressão dos supostos desviantes, vigorava ainda a doutrina da situação irregular, as crianças e jovens deveriam ser “objeto “ e intervenção dos adultos e do Estado, já que

não eram considerados sujeitos de direitos”.

O antigo paradigma representado pela Situação Irregular atuava sob o signo do tutelamento pelo Estado da criança e do adolescente, como diz (Costa,2006,p.14) essa era “uma forma de não direito”. A tutela implicava em incapacitação do tutelado que era visto como mero objeto de intervenção.

Em 1959, as Nações Unidas aprovam a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e no ano de 1979, instaura-se uma grande campanha internacional que vai culminar, 10 anos depois, em 1989, na aprovação, pela Assembléia Geral da ONU, da Convenção sobre os Direitos das Crianças, um dos mais importantes tratados sobre os Direitos Humanos.

A Doutrina das Nações Unidas para a Proteção dos Direitos da infância e da adolescência, consubstanciada pelos documentos internacionais ¹ foi assimilada no ordenamento jurídico nacional. Este processo consolidou o reconhecimento da criança e do jovem como sujeitos de direito, considerando que cada direito deste segmento deve ser garantido pela família, sociedade e Estado.

Em 1959, as Nações Unidas aprovam a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Em 1979, instaura-se uma grande campanha internacional que vai culminar na aprovação pela Assembléia Geral da ONU, da Convenção sobre os Direitos das Crianças, um dos mais importantes tratados sobre os Direitos Humanos no ano de 1989.

A transição do período pós-ditadura é analisada por Piovesan (2004 p. 27-8):

Desde 85 houve a transição lenta e gradual pós-ditadura. Quer dizer, isto é pouco se olharmos para trás e avaliarmos o peso de uma cultura excludente e autoritária e avaliarmos de que maneira reconstruir sobre bases éticas. E não só reconstruir o Estado de Direito, mas a democracia e os direitos humanos saindo dessa ruptura.

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos ² eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. O Juiz de Menor possuía a autoridade de destituir determinados pais do pátrio poder por meio da decretação de sentença, infelizmente a situação de pobreza era uma das hipóteses dessa situação.

O modelo de atendimento ao adolescente vigente no país passou a pertencer a um contexto histórico ultrapassado, de não asseguarção dos direitos fundamentais, um modelo de contenção que se esgotou. A sociedade clamava por mudanças e, a partir disso, instaura-se uma crise. A esse respeito Costa (2006, p. 13) esclarece:

[...] na área do direito da criança e do adolescente [...] as coisas acontecem da mesma forma. A crise ou esgotamento de um modelo de compreensão e ação vem dar lugar a outro. A transição, porém, entre o velho e o novo freqüentemente não se dá de maneira específica. Os defensores da velha ordem costumam reagir de todas as formas ao seu alcance para impedir o novo paradigma de se afirmar, de ser hegemônico, de vigorar de modo pleno.

Nesta vertente, a partir de uma mobilização social nacional origina-se o Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA). Esse movimento recolheu mais de seis milhões de assinaturas para garantir a criação de um artigo que estabelecesse os direitos humanos de meninos e meninas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nasce o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (05/10/1998), base para o 4º artigo do Estatuto da Criança e do Adolescente:

¹ Convenção das Nações Unidas sobre Direitos da criança, Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores (Regras de Beijing), Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad) e Regras Mínimas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade.

² Como por exemplo: ociosos, abandonados, carentes, deficientes, doentes, os infratores que apresentavam conduta dita antissocial e os jovens perambulantes

Art. 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar a criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão”.

O processo de redemocratização do Brasil culmina na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - lei 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990). O Estatuto é considerado documento de direitos humanos concebidos a partir de debate de idéias e participação de vários segmentos sociais envolvidos com a causa da infância no país. O ECA representa um marco histórico para a infância e adolescência brasileiras, ao substituir a lógica da Situação Irregular, presente nos antigos Códigos de Menores, pela Doutrina da Proteção Integral (ROCCO, 2010).

Nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), prevê a garantia de uma universalidade de direitos às crianças e adolescentes:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e execução das políticas públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção da infância e juventude.

Segundo Guará (2000, p.84, grifos da autora), na década de 90 nasce um novo pensamento na sociedade:

(...) uma nova consciência sobre a necessidade de uma política social para a infância e juventude. O termo menor foi enfaticamente substituído por criança e adolescente, com o forte argumento de que era preciso superar o estigma associado ao termo que já se instalara no imaginário social como sinônimo de pobre.

A grande mudança representada pelo ECA (BRASIL, 1990) é a divisão de responsabilidades. Não basta acusar o menor, mas entender o papel da família, Estado e sociedade a fim de garantir direitos integrais às crianças e adolescentes. Hoje, na situação de Garantia de Direitos, o paradigma que permeia a atuação é entender a criança e o adolescente como sujeitos de direitos.

Para a implementação da Doutrina da Proteção Integral o Estatuto prevê um conjunto articulado de ações por parte do Estado e da sociedade. Estas ações podem ser divididas em quatro grandes linhas: a) Políticas Sociais Básicas, que, na perspectiva da universalidade, da continuidade e da gratuidade, implicam na garantia dos direitos sociais para todos como dever do Estado; b) Políticas de Assistência Social, prevista para os que se encontram em estado de necessidade temporária ou permanente; c) Políticas de Proteção Especial, para quem se encontra violado ou ameaçado de violação em sua integridade física, psicológica e moral; d) Políticas de Garantia de Direitos, para as situações nas quais a criança ou o adolescente se encontra envolvido num conflito de natureza jurídica, sendo necessário, para a sua proteção integral, o acionamento das políticas de direito e do órgão do Ministério Público, com observância do devido processo legal.

O ECA (BRASIL, 1990) estabelece medidas de Proteção voltadas para situações em que os direitos de meninos e meninas são ameaçados ou violados, seja por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, seja por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis.

Ao enumerar direitos, estabelecer princípios e diretrizes da política de atendimento, definir competências e atribuições e dispor sobre os procedimentos judiciais que envolvem crianças e adolescentes, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o ECA (BRASIL, 1990) instalaram um Sistema de Garantia de Direitos -SGD .

Na esteira das mudanças, o Conselho Nacional dos Direitos a Criança e do Adolescente – CONANDA e o Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, divulgaram juntos um documento denominado Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária –PNCFC- (BRASIL, 2006) Esse Plano visa à formulação e implementação de políticas públicas que possam assegurar a garantia das crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária, de forma integrada e articulada com os demais programas de governo.

O Plano visa romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. As estratégias, objetivos e diretrizes do Plano estão fundamentados primordialmente na prevenção ao rompimento dos vínculos familiares, na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento familiar e institucional, quando forem necessários, e, sobretudo, no investimento para o retorno da criança e do adolescente ao convívio com a família de origem. O consenso a respeito é entender a família como locus privilegiado para o adequado desenvolvimento humano (BRASIL, 2006a).

A questão do ambiente provedor é um tema fundamental na teoria do amadurecimento pessoal desenvolvida por Winnicott (ROCCO, 2010). Para o autor, a família deve proporcionar um ambiente seguro e confiável, com boas condições para o crescimento emocional, bem como proporcionar ao adolescente um espaço para a manifestação da esperança. Para Winnicott (1999, p. 111), o crescimento “... é também questão de um entrelaçamento altamente complexo com o meio ambiente facilitante”. Se a família está indisponível para ser usada, prossegue o autor (WINNICOTT, 1990, p. 194), “... torna-se necessária, então, a existência de pequenas unidades sociais para conter o processo de crescimento do adolescente”. Segundo Winnicott (1990 p. 190-191), as pessoas necessitam de um espaço na sociedade que garanta sua saúde e realização pessoal assim escreve:

[...] a sociedade representa a afirmação, em termos coletivos, do crescimento individual [...] existe como estrutura ocasionada, mantida e constantemente reconstruída por indivíduos, não havendo, portanto, realização pessoal sem a sociedade, assim como é impossível existir sociedade independentemente dos processos coletivos de crescimento dos indivíduos que a compõem.

Winnicott (1990), ressalta a importância das condições ambientais para a constituição da identidade unitária, incluída aí a capacidade de relacionar-se com o mundo, com os objetos externos e de estabelecer relacionamentos interpessoais. As falhas ambientais podem comprometer a autonomia e desenvolvimento do indivíduo atingindo sua capacidade de inserir-se na cultura e no meio social.

O autor preocupa-se com o ambiente suficientemente bom e estável que permita à criança e ao adolescente o viver criativo e humano. Winnicott (1990) foca nos seus escritos, sobretudo, as relações inter humanas.

A psicanálise winnicottiana e a Doutrina da Proteção Integral convergem no que se refere à análise das dinâmicas humana, social e institucional. Para o autor, mediante os cuidados e um ambiente estável familiar o ser humano pode conquistar, com saúde, seu amadurecimento emocional e o viver criativo. A Doutrina da Proteção Integral reconhece como direito absoluto das crianças e adolescentes o acesso às

políticas sociais básicas, a responsabilização da família e Estado para garantir o desenvolvimento saudável do indivíduo.

O estado de desamparo vivenciado pela invisibilidade gera angústia nas crianças e adolescentes que não tem assegurados seus direitos fundamentais e não são reconhecidas pela sociedade. As falhas ocorridas no ambiente familiar e a ausência de políticas sociais geram dificuldades significativas na construção da identidade como ser reconhecido socialmente devido à ausência de asseguramento dos direitos fundamentais de acordo com a Doutrina da Proteção Integral, podendo levar crianças e adolescentes a práticas delituosas.

O ser humano só se reconhece como humano quando dialoga com o outro que é humano por isso, é essencial a relação mãe-filho, a adaptação materna às necessidades do bebê. A constituição da subjetividade só existe frente ao ambiente saudável que acolhe o gesto da criança em direção à vida, para Winnicott (1990, p. 215), ambiente suficientemente bom significa que existe a mãe que está “[...] de início totalmente devotada aos cuidados do bebê”.

Sobre a concepção do processo de amadurecimento emocional do indivíduo proposta por Winnicott (apud HONNETH, 2009), diz:

Winnicott concebeu o processo de amadurecimento infantil como uma tarefa que só através da cooperação intersubjetiva como uma tarefa que só através da cooperação intersubjetiva entre mãe e filho pode ser solucionada em comum: visto que ambos os sujeitos estão incluídos inicialmente, por meio de operações ativas, no estado do ser um simbiótico, eles de certo modo precisam aprender do respectivo outro como eles têm de diferenciar-se em seres autônomos. (WINNICOTT, 2009, p. 165).

Compreender o adolescente como sujeito de direitos vem ao encontro do que escreve Clare Winnicott (in Winnicott, 1983) ao destacar o enunciado de Winnicott (1990) acerca da importância do respeito aos direitos humanos na atenção integral ao jovem.

Hoje, como sempre, a questão prática é como manter um ambiente que seja suficientemente humano, e suficientemente forte, para conter os que prestam assistência aos destituídos e delinquentes que necessitam desesperadamente de cuidados e pertencimento, mas fazem o possível para destruí-los quando o encontram. (1983, Introdução, p. XVI).

Nessa perspectiva, a condição básica para a operacionalização das ações perpassa para além do estudo minucioso das leis e seu histórico. É preciso oferecer um espaço afetivo, limites e entorno social, ou seja, garantir os direitos fundamentais e a proteção integral às crianças e aos jovens. Como diz Honneth (2009, p. 213), “Em nossa linguagem cotidiana está inscrito ainda, na qualidade de um saber evidente, que a integridade do ser humano se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento”.

A intenção deste artigo é desvelar caminhos, levantar questões e despertar o interesse de pesquisadores contribuindo assim, para o avanço do atendimento integral direcionado à criança, ao adolescente, seus familiares ou responsáveis, objetivando a garantia de direitos mediante a interação e articulação com a rede de serviços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei federal de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. Lei Federal 12.594 - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília/DF, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Resolução nº 1 de 13 de dezembro de 2006. Brasília-DF: Conanda, 2006a.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da (Coord.). Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. Brasília/DF, 2006b.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Declaração Universal de Direitos Humanos e Pactos e Convenções Internacionais de Direitos Humanos. In: Jovens lideranças comunitárias e direitos humanos. Centro de Direitos Humanos, Imprensa Oficial, São Paulo, p. 27- 35, 2004.

ROCCO, Cláudia Contribuições da Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott para o Atendimento Socioeducativo ao Adolescente Privado de Liberdade. PUC/SP, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – PUC-SP, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Natureza Humana. Trad. Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. A família e o desenvolvimento do indivíduo. Belo Horizonte: Interlivros, 1980.



Resumo

O presente artigo de revisão tem por objetivo explicitar o percurso histórico da organização textual discursiva dos textos de divulgação científica, com vistas a demonstrar suas modificações e formas utilizadas para sua difusão, ao longo do tempo.

A necessidade de difusão dos conhecimentos científicos não é uma ideia recente, embora receba atenção relevante da mídia no cenário contemporâneo. Assim, ao abordar as origens da divulgação científica, verifica-se que os primeiros periódicos científicos escritos datam o século XVII, era renascentista, em que havia mecenas no campo das artes e das ciências. Sua circulação inicial ocorre na França (ZUKERMAN e MERTON, 1971).

Nesse sentido, o período que precede seu marco inicial data o início do século XVI, sendo marcado pela disseminação científica dentro de um cenário oral, pois era imposto aos cientistas da época limites determinados pela Igreja e Estado. Conforme Burkett (1990), apenas no século XVIII, momento em que emergiram as primeiras sociedades científicas é que a difusão de suas descobertas passou a ser realizadas por intermédio da escrita, a princípio, por meio de cartas, monografias e livros em latim para posteriormente figurarem em periódicos científicos. Sua finalidade, primeiramente, relacionava-se às atividades de catalogação de livros, a publicação de necrologias de pessoas famosas e citação das decisões mais relevantes adotadas pelas cortes civis, assim como difundir relatos de experimento e observações referentes à física, química, anatomia e meteorologia.

Uma das primeiras demonstrações científicas públicas foi realizada pelo médico naturalista inglês Willian Gilbert (1540-1603), no qual suas responsabilidades centravam-se na área do magnetismo. A apresentação do médico ocorreu em praça pública e seus objetivos se relacionavam a tentativa de provar a rotação terrestre.

O matemático francês Blaise Pascal (1623-1662) demonstrou ao público, a partir de uma colina, subindo ao seu cume e descendo a sua base, os procedimentos para medir a pressão atmosférica com o barômetro descoberto recentemente. Neste mesmo período, originam-se também obras escritas em linguagem mais popularizada com vistas a realizar a divulgação desse novo movimento científico. Os textos constituíam assuntos voltados à astronomia e a medicina. Curiosamente, constata-se que naquele período as pessoas tinham interesse em saber informações sobre a lua, a circulação sanguínea no corpo, até mesmo e a maneira sobre como foram construídas as máquinas e instrumentos produtos da criação ou aprimoramento dos filósofos naturais.

Mesmo sendo um tempo marcado pela ignorância e analfabetismo, essas características não minimizavam a curiosidade pelos saberes que traziam em seu bojo a promessa de transformar o mundo, assim na Inglaterra, por exemplo, muitos grupos organizavam-se em reuniões após o trabalho e a partir desse momento a pessoa considerada culta, normalmente representada na figura de um professor ou farmacêutico, lia alguns fragmentos de suas obras para as pessoas que demonstrassem algum tipo de interesse.

Textos mais elaborados construídos para pessoas que apresentavam alguma formação cultural se constituíam enquanto sucesso, desse modo no decorrer do tempo, estes textos foram feitos para setores es-

pecíficos, formados pelo público vigente, no qual se dividiam em: ciência para damas; ciência para nobres cavalheiros rurais; ciências para artesãos e outros. Assim, foi organizado um costume voltado ao oferecimento de aulas públicas regulares, altamente concorridas na França, por exemplo, em que o fato de poder assisti-las assegurava-lhes certo status social, para aquele período.

Na ocasião, é possível constatar o surgimento de um movimento em favor da educação, sendo considerada fator preponderante de militância adotada pelos cientistas, pois era a melhor maneira de divulgar, em tom publicitário, suas ideias e descobertas. O empenho mais significativo derivava dos filósofos naturais, no que se refere às necessárias mudanças no sistema de ensino vigente nas universidades. Defendiam a substituição dos textos clássicos pelos que trouxessem em sua organização novos conhecimentos acerca da natureza. Entretanto, só foi possível a concretização desse desejo, referente a mudanças de paradigmas no sistema de ensino presente nas universidades, no início do século XIX (AFFONSO-GOLDFARB, 1994).

Verifica-se, então, que desde o século XVII a sociedade compreendia que a ciência deveria integrar seu cotidiano, pois se a coletividade não entendesse o que os cientistas diziam em suas descobertas, não poderiam contar com financiamentos para dirimi-las, logo o desenvolvimento científico não aconteceu à revelia dessas coletividades.

Nesse cenário, diversificadas comunidades científicas começaram a emergir. Há o surgimento, em Nápoles (Itália) da Academia Secretorum originado-se em 1560, sob a alcunha de propiciar o encontro entre cientistas experientes e novos cientistas. Roma com a Academia de Lincei e seu funcionamento percorreu o período de 1603 a 1630. Em Florença houve a função da Academia Del Cimento sob a custódia de Duque Ferdinand di Médice e seu irmão Leopoldo, no ano de 1657(BURKETT, 1990).

Francis Bacon propõe em 1620 a fundação da Society for the Improviment of Natural Knowledge, na Inglaterra, tendo conseguido sua aprovação somente no ano de 1662, por Charles II. Durante esse período, muitos de seus membros promoviam seus encontros no Greensham College em Londres e Oxford sob a identidade de Invisible College.

No ano de 1665, houve a publicação do periódico inglês Philosophical Transactions, da Royal Society for the Improviment of Natural Knowledge, assim é considerado o ponto de partida para a organização de outras sociedades científicas e das publicações que circulariam em seu meio. Nesse âmbito, suas contribuições são identificadas para o fortalecimento das pesquisas científicas localizadas na Europa e nos Estados Unidos, embora a divulgação metódica, pela imprensa, de assuntos que tratavam de ciência veio a acontecer de fato a partir do século XIX, restringindo-se a publicar artigos de periódicos científicos integrais ou reescrevê-los (BURKETT, 1990).

Dessa forma, é possível identificar que Oldenburg foi o criador do jornalismo científico, a partir da publicação do periódico Philosophical Transactions. Uma das suas habilidades que contribuiu para o desenvolvimento dessa prática jornalística, relaciona-se ao fato de Oldenburg ser poliglota, possibilitando-o a realizar a tradução de diversificadas fontes para o inglês e latim. Assim, concedeu aos cientistas a responsabilidade de editores de periódicos das comunidades científicas e a realização de publicações em vernáculos. Grande parte das publicações originadas do trabalho destes editores poderia ser entendida por qualquer pessoa da época, mesmo que fosse pouco letrada (BURCKETT, 1990).

Esse formato de comunicação científica foi reproduzido nas colônias britânicas da América do Norte e tratavam de assuntos referentes à febre, calafrios e varíola. Suas publicações realizaram-se no Publick Occurences, em Boston, no ano de 1690. Benjamin Franklin publicou um texto que revelava suas experiências com papagaios e relâmpagos na edição de 19 de outubro de 1752, na Pennsylvania Gazette.

A partir de 1880, o direcionamento percorrido para a popularização da ciência e da tecnologia apresentava discrepâncias, no momento em que a ciência partia rumo à sua profissionalização, convertendo-se

em ocupação de tempo integral. A partir de então, comerciantes, membros do clero e aqueles que dispunham dessa prática como um hobby tiveram sua participação rejeitada pela comunidade científica.

O processo dado pela profissionalização dos cientistas os levou a liderar um movimento de separação, na exclusão de quaisquer pessoas que não integrassem seu rol, tendo neste momento restrições para a circulação de suas produções. Existiam quinhentos pesquisadores considerados sérios, nos quais destacavam o processo de desenvolvimento, juntamente com avanços, das suas respectivas disciplinas, na convergência dos interesses públicos, industriais e, naturalmente, desejavam aos “amadores” distância de seu campo de estudo.

Constata-se, por meio desse novo quadro, a organização de seus conteúdos na perspectiva da especialização e, por conseguinte, as ações dos pesquisadores científicos foram de abandonar as sociedades locais para que pudessem formar seus próprios grupos profissionais, chegando ao controle de organizações como: American Chemical Society, ao alcance de uma ciência superior as práticas correntes.

Todavia, a designação tida como científica, foi usada de modo inadequado pela imprensa da época, pois os diferentes veículos de comunicação disputavam, em linha de batalha, o maior número de vendas de seus exemplares. Nesse sentido, houve alterações significativas no fazer do jornalismo científico.

A divulgação de matérias com caráter sensacionalista acerca da ciência ou “pseudociência” passa a integrar suas práticas e isso contribuiu para a ruptura das relações existentes entre jornalistas e cientistas. Em decorrência desse fato, houve a geração de traumas, que mesmo após décadas, com o emergir de jornalistas especialistas em ciência, era notável a resistência dos pesquisadores científicos em publicar seus textos em veículos de comunicação de massa. Isto foi uma das razões que contribuiu para a construção de um obstáculo contra a divulgação da ciência, que tinha por finalidade a difusão do conhecimento na sociedade (BURCKETT, 1990).

Ainda diante desses fatos, a partir de 1800 surgiram diversificadas publicações, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, que tinham enquanto proposta a divulgação das sociedades científicas locais. A título de exemplificação pode-se citar: Nature fundada em 1869, na Inglaterra, ganhando a participação de vários cientistas-autores das publicações que ali circulavam. Em 1818, a criação do American Journal of Science, que valorizava as patentes, as invenções e as tecnologias. O American Naturalist iniciou suas atividades na década de 1860, por meio de um grupo de estudantes de Harvard, entre muitas outras.

Mesmo em função do distanciamento que se constitui entre os jornalistas e os pesquisadores científicos, não houve a castração das informações científicas e técnicas aos seus leitores. Entretanto, “com o objetivo de despertar o interesse dos leitores, frequentemente, enfeitavam suas matérias com o bizarro e o imaginário” (BURCKETT, 1990, p. 32).

O período entre guerras colaborou significativamente para o surgimento de um novo tipo de jornalista, com instrução mais elaborada e uma capacidade de compreensão mais adequada acerca das múltiplas ideias novas e temas científicos. Desde então, os jornalistas tenderam a fazer suas coberturas em áreas específicas. Um dos primeiros jornalistas a escrever exclusivamente sobre ciência foi David Dietz. Assim, no ano de 1921, surgiu um serviço noticioso destinado exclusivamente à reportagem científica. O jornalista Dietz inicia, por meio da United Press, o Science Service e seu objetivo era apresentar um espaço exclusivo para a publicação de matérias científicas. Assim sendo, esta revista se transformou na atual Science News.

Portanto, o nascimento do jornalismo especializado em ciência passa a contar com um público maior, ampliando seu acesso à informações que no passado circulavam nas comunidades científicas, ou seja, somente entre cientistas e seus pares. Conforme Gomes (2000, p. 14) ao difundir novas ideias, conceitos e técnicas de modo mais acessível, “o jornalismo científico se transformou num instrumento funda-

mental para a existência de uma sociedade mais democrática”.

A partir dos anos 80 do século XX, de acordo com os interesses públicos, o mercado editorial brasileiro obteve grande estímulo para sua veiculação, em que:

a tendência para a abertura de espaços de divulgação da ciência pode ser verificada tanto no âmbito da imprensa diária - quando grandes jornais do país como Folha de São Paulo, o Jornal do Brasil, o Estado de São Paulo e O Globo, criaram seções específicas e até mesmo cadernos sobre o assunto - quanto em revistas, com o lançamento de *Ciência Hoje*, *Globo Ciência* atual *Galileu* e *Superinteressante*. Dirigida a públicos bem definidos, cada uma dessas revistas aborda assuntos que, em primeira instância, visam satisfazer os interesses de seu leitor. A precursora foi *Ciência Hoje*, publicação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), tida como um excelente instrumento de debate de política científica, por estimular a reflexão nacional sobre a responsabilidade social da ciência (GOMES, 2000, p. 16).

Roald Hoffman contemplado com o prêmio Nobel de química no ano de 1981, ao conceder entrevista à revista *Ciência Hoje* afirmou categoricamente sobre a relevância social de se divulgar ciência e tecnologia, pois, conforme seu ponto de vista a partir do momento que a população obtém acesso a algum conhecimento científico, há a possibilidade de melhorar sua compreensão acerca de algumas decisões, o que é necessário para a concretização de uma sociedade democrática. Caso não, possivelmente, serão vítimas da constituição da demagogia, no que se refere à organização social vigente (VIEIRA, 1992).

Em decorrência das razões explicitadas acima, inicia-se a disseminação da ciência, no que tange ao recurso usado para a difusão das informações produtos da ciência e da tecnologia. Assim, o procedimento de divulgação integra em sua caracterização o “nível de linguagem” sob o qual os conhecimentos científicos são comunicados, naturalmente, interligados ao público a que tais conhecimentos se dirigem (TAMBUCCI, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO-GOLDFARB, A.M. “Mirando a la historia de la minería desde otros enfoques: los informes extranjeros entre los siglos XVII e XIX”. In: MARTOS, M.C. (org.). *Minería e metalurgia; Intercambio tecnológico y cultural entre América y Europa durante el período colonial español*. Sevilla/Bogotá, Muñoz Moya y Monraveta, 1994.

BURKETT, W. *Jornalismo Científico: como escrever sobre ciência, medicina e alta tecnologia para os meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

GOMES, I. M. A. *A divulgação científica em ciência hoje: características discursivo-textuais*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2000.

TAMBUCCI, P. L. *Artigo científico: do autor à publicação. O caso de revistas científicas publicadas pela Universidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: ECA, 1990.

VIEIRA, C. L. *Jornalismo e ciência: a linguagem, a formação e o erro*. *Ciência e Ambiente*. Santa Maria. no. 23, p. 61-70, jul-dez, 2001.

ZUCKERMAN, H. Q. & MERTON, R. K. “Patterns of Evaluation in Science: Institutionalization, Structure and Functions of the Referee System”, in *Minerva*, 9 (1), p. 66-100, 1971.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta discutir a representação do feminino no movimento modernista, por meio do estudo da relação de gênero e suas representações nas artes plásticas.

Estabelecemos como objetivo geral um artigo que contribua para os estudos da mulher na sociedade paulista nas primeiras décadas do século XX. Escolhemos duas das principais artistas do movimento modernista, Anita Malfatti e Tarsila do Amara. A ascensão artística dessas duas mulheres só é possível se considerarmos o estudo do movimento feminista da passagem do século XIX para o XX que reposiciona o lugar da mulher na esfera pública e não mais ao papel reservado restrito a esfera privada.

O movimento modernista brasileiro e as artistas Anita Malfatti e Tarsila do Amaral

Embora o Modernismo tenha sido um movimento de muitas tendências artísticas, o seu objetivo era olhar sob uma nova perspectiva a realidade brasileira e todas as transformações e modificações ocorridas na virada do século XIX e no início do século XX. Neste contexto, a imagem da mulher também se transforma.

Sob a inspiração de novos modelos estéticos, a imagem do feminino abre espaço para novas tendências imagéticas. Se os retratos femininos que até então enfeitavam as salas das fazendas e os salões dos casarões das cidades, retratavam as mulheres poderosas e as matriarcas com pouca vaidade e ares austeros no final do século XIX, com a nova estética iconográfica modernista, as mulheres passam a ser retratadas face a criatividade do autor. (Costa, 2002).¹

A mulher no Modernismo é apresentada em toda a sua diversidade étnica, social, cultural, ou seja, são retratadas das lavadeiras às retirantes, das camponesas às damas de sociedade, das amas de leite às prostitutas, enfim, todas a gama feminina expostas em meio à sociedade. (Costa, 2002)². As mulheres tiveram papel central no Modernismo, não somente como temas artístico e social, mas também como protagonistas. Embora Anita Malfatti e Tarsila do Amaral são as artistas que tiveram maiores destaques e até hoje têm seus nomes identificados com o Modernismo brasileiros, outras mulheres também se destacaram no movimento, como a pintora Zina Aita, a pianista Guiomar Novaes, a escritora Patrícia Galvão – A Pagu – e a grande mecenas e incentivadora dos modernistas Dona Olívia Guedes Penteado, viúva do fazendeiro de café Ignácio Penteado.

Exaltada pelos modernistas e incompreendida por grande parte do críticos e do público da época, Anita Malfatti é uma das maiores expoentes da arte moderna brasileira. A sua exposição de 1917, choca e rompe com os paradigmas sobre a arte brasileira da época, depois da crítica avassaladora de Monteiro Lobato sobre a sua exposição, jovens intelectuais e artistas, os futuros modernistas como Oswald de Andrade, Guilherme de Almeida e Mario de Andrade, partem em defesa da artista. E é juntamente com estes intelectuais e artistas modernistas que Anita será uma das protagonistas da Semana de 22.

Embora tenha chegado a São Paulo quatro meses após a Semana de 22, em junho de 1922, Tarsila

¹ COSTA, Cristina. A Imagem da Mulher um Estudo da Arte Brasileira. Rio de Janeiro. Editora Senac Rio, 2002.

² Idem

do Amaral se confunde com a própria história do Modernismo. É por intermédio de Anita Malfatti que Tarsila conhece Menotti del Picchia, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, e é com estes novos amigos que a pintora irá se “converter” ao Modernismo brasileiro tornando-se uma de suas maiores expoentes.

É de Tarsila obras mais reverenciadas do Modernismo como *Abapuru* (1928) e *Antropofagia* (1929).

Considerações Finais

As artistas Anita Malfatti e Tarsila do Amaral não se distinguem tanto de outras mulheres artistas ou intelectuais de seu tempo. No caso das duas artistas, eram mulheres da classe média alta ou da elite brasileira, que por embterem mais oportunidades e acessos que a maioria da mulheres no Brasil, puderam dedicar muito de seu tempo ao conhecimento e as artes. Suas representações do feminino refletem também seus valores burgueses e seus ideários.

É nessa realidade da expansão cafeeira e do progresso fremente e desordenado de São Paulo das primeiras décadas do século XX que as artistas vivem, trabalham e constroem um imaginário sobre a mulher.

Embora essas mulheres sejam fruto das mudanças sociais e culturais de sua época, cada uma a sua maneira, romperam barreiras e preconceitos morais e sociais, ousaram em sua arte e em suas vidas e contribuíram de alguma forma para a percepção e expressão de gênero e a construção de novos papéis sociais nos quais as mulheres são protagonistas hoje.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. *Artes Plásticas na Semana de 22*. 5ª Edição revista e ampliada. São Paulo, Editora 34, 1998 – 3ª reimpressão 2005.

_____. *Tarsila sua Obra e seu Tempo*. São Paulo, Editora 34, Edusp, 2003.

BATISTA, Marta Rossetti. *Anita Malfatti no Tempo e no Espaço*. São Paulo, Editora 34, Edusp, 2003

COSTA, Cristina. *A Imagem da Mulher um Estudo da Arte Brasileira*. Rio de Janeiro, Editora Senac Rio, 2002.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

A sua carreira precisa de uma
Pós-Graduação

Fazer um curso de especialização é sinônimo de uma promoção, uma mudança de emprego e aquisição de novos conhecimentos.

Fone: (11) 2078-3439 | www.fce.edu.br

Educar FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS