

n. 4 2018

SOUZA EAD
Revista Acadêmica Digital



Periodicidade - Mensal

INDICE

Melancolia e Angústia em Meio Ao “Som e a Fúria” (1929): Um Estudo Da Obra De William Faulkner Sob A Teoria Psicanalítica De Sigmund Freud.	
Bertão, Bruno Ueno. Págs. 03 – 15.....	03
Didática do Ensino de Língua Inglesa	
Rufino, Cristiane Keile Dias. Págs 15 - 28	15
A Importância das Brincadeiras Infantis no Desenvolvimento das Crianças no Processo de Ensino Aprendizagem.	
Mueller, Daniela Beatriz Theulen. Págs. 29 - 42	29
O Uso do SIGWEB VICON como Ferramenta de Apoio de Riscos de Desastres na Defesa Civil de Curitiba – PR.	
Acordes, Fabiana Aline. Págs 43 - 55.....	43
Desafios da Gestão Pública nos Presídios Brasileiros	
Lopes, Gabriel. Págs. 56 - 63.....	56
Gestor Escolar: Contribuições desse Profissional com a Qualidade da Educação	
Torres, Jaqueline Gomes. Págs. 64 - 75	57
Estudo dos Laboratórios de Ciências em Escolas Estaduais do Município de Medianeira – PR.	
Dal Pozzo, Keila Grassi. Págs. 76 – 84.....	76
A Educação Física na Educação Infantil: Um Olhar Para o Viés Social e Para o Desenvolvimento Integral da Criança.	
Jacobassi, Leandro. Págs. 85 – 101.....	85
O Conceito de Liberdade de Hobbes	
Rabsch, Luana Priscila Gemelli. Págs. 102 – 112.....	102

MELANCOLIA E ANGÚSTIA EM MEIO AO "SOM E A FÚRIA" (1929): UM ESTUDO DA OBRA DE WILLIAM FAULKNER SOB A TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD

Bertão, Bruno Ueno¹

RESUMO:

O presente trabalho apresenta um estudo interdisciplinar envolvendo a análise dos fluxos de consciência das protagonistas do romance "O Som e a Fúria" (1929) de William Faulkner e o estudo das neuroses e da melancolia pela teoria psicanalítica de Sigmund Freud. Toma-se como objetivo principal estabelecer os principais sintomas das personagens a partir da forma como suas histórias são narradas no percorrer da narrativa (Benjamin, Quentin, Jason e Dilsey). A metodologia utilizada é a de construir o eixo narrativo da obra e sobrepor junto aos conceitos utilizados por Freud para a definição de melancolia e sintomas de angústia. Por meio do trabalho, procura-se também demonstrar como a literatura pode alcançar uma profunda discussão de temas científicos, mesmo não sendo da intencionalidade do romancista.

PALAVRAS-CHAVE: Fluxos de consciência. Psicanálise. Literatura.

INTRODUÇÃO

O escritor norte-americano William Cuthbert Faulkner nasce em 1897, algumas décadas após a derrota do Sul na Guerra da Secessão. O escritor cresce em um contexto de grandes transformações sociais envolvendo a queda das aristocracias rurais escravistas e do progressivo questionamento das relações étnico-raciais estruturadas sob a relação hierárquica de brancos sobre negros. Faulkner seria profundamente afetado pela forma como várias famílias resistiam ao próprio movimento da história de seu país. Todo este contexto de sua vivência pessoal viria a ser refletido em sua obra magna "O Som e a Fúria" publicada em 1929.

"O Som e a Fúria" é um romance que trabalha com quatro personagens oriundas de uma família rural sulista em decadência denominada Colomb. Cada personagem apresenta um tipo de narrativa própria, sob os moldes literários do "fluxo de consciência" - uma clara influência da obra de James Joyce sobre Faulkner. O "fluxo de consciência" é uma forma de narrar caracterizada pelo uso de frases e parágrafos longos para a construção de linhas de pensamento e de raciocínio que sejam análogas ao próprio exercício da "consciência". Faulkner leva este exercício aos limites da própria palavra diagramada em folha, construindo em vários momentos discursos que não apresentam uma pontuação adequada às normas formais

¹ Cientista social, especialista em Antropologia Cultural e professor de Sociologia e Fundamentos do Trabalho da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

e com uso de recursos como o itálico e a caixa alta para diferenciar momentos distintos de memória e reflexão.

O presente trabalho procura realizar um estudo das personagens de Faulkner procurando correlacionar o fluxo narrativo de suas consciências e falas com os sintomas e patologias conceituados pela teoria de Sigmund Freud. O psicanalista austríaco ficou conhecido na história do pensamento ocidental por suas contribuições na construção de conceitos que viriam mapear movimentos de afirmação e negação pulsionais a partir do mecanismo consciente/inconsciente. Para além disso, trata de comportamentos que possam refletir estados profundos de angústia ligados a traumas passados. De forma que a linguagem nunca se encontra limitada ao seu momento de enunciação. É preciso tomar a linguagem enquanto “algo” que atravessa as relações, formações e deformações passadas dos indivíduos e de suas possíveis expectativas e projeções futuras.

Não se propõe neste artigo tratar em profundidade a vida e obra de William Faulkner e tão pouco a de Sigmund Freud. Propõe-se aqui um exercício analógico entre as categorias freudianas e as narrativas e personagens desenvolvidas por Faulkner em “O Som e a Fúria”. Há de se considerar que por mais que vários romancistas clássicos não tivessem um saber clínico sobre a psicologia ou a psicanálise, estes desenvolveram personagens que travam paradoxos e contradições internas, desejos e atos de violência resultantes de recalcamientos ou sublimações. Romancistas que não se limitam a Faulkner e James Joyce, como também o russo Fiódor Dostoiévski, a britânica Virginia Woolf e o alemão Thomas Mann. Categorias psicanalistas não só de Freud, mas também de Jacques Lacan e de filósofos como Deleuze e Guattari.

Para a consecução do exercício analógico, o artigo será dividido em três partes. Na primeira, será promovida uma ligeira explicação do desenvolvimento da narrativa de Faulkner e das suas quatro personagens em “O Som e a Fúria”. Na segunda, serão retomados alguns conceitos da teoria psicanalítica de Sigmund Freud relacionadas às neuroses e ao funcionamento do sistema consciente-inconsciente. Por fim, a obra de Faulkner e os conceitos de Freud serão sobrepostos, dialogados, costurados em uma malha analítica. Ao fim do trabalho, espera-se demonstrar a eficácia mútua tanto dos romances quanto da psicanálise em dialogar ou retratar as angústias e as transformações dos devires humanos, mesmo com linguagens e pontos de partida muito distintos.

“O Som e a Fúria” trata sobre o tempo e de como este “devora”, em sentido quase mítico, as estruturas e raízes construídas pela família sulista dos Colomb². A narrativa de cada personagem é costurada a partir da sensação

² Faulkner constrói em algumas das versões da obra um capítulo extra no qual explica de forma mais “objetiva” a linha do tempo que envolve a ascensão e queda da família Colomb. Constrói narrativamente possíveis ancestrais das personagens do romance, contudo, esbarrando em determinados eixos narrativos do enredo original. Por conta das contradições inerentes ao texto, este capítulo foi desconsiderado na presente análise.

de uma perda ou da falta. As tensões e as histórias da família não são facilmente demarcadas em uma primeira leitura, exigindo do leitor uma possível segunda ou terceira revisão de cada discurso enunciado. O que pode ampliar a sensação de angústia e de confusão na leitura do romance. “Seus personagens sempre estão olhando para trás, sempre tentam recuperar algum momento edênico que perderam – seja um lugar, um amor ou uma experiência que os definiu e que jamais recuperarão”³. Apesar da torrente de acontecimentos e memórias, cada capítulo da obra relata um dia de cada uma das personagens.

As personagens da William Faulkner em “O Som e a Fúria” não apresentam apenas histórias distintas de vida e uma maneira distinta de se conceber o entorno. Há em cada uma, uma forma de “radicalizar” algum aspecto do comportamento humano. É preciso uma caracterização de qual a “radicalização” está em questão em cada capítulo e de que forma este atributo humano está intrincado em uma malha de relações com outros atores humanos e não-humanos para uma melhor compreensão da obra e suas correlações com a psicanálise freudiana.

Benjamin Colomb e o império dos sentidos

A narrativa de Faulkner se inicia de maneira vertiginosa para indivíduos ainda não habituados com os “fluxos de consciência” literários. O primeiro capítulo apresenta uma alta fragmentação do pensamento e das sensações do protagonista Benjamin, um homem com deficiência mental. “Nasceu bobo” de acordo com os demais protagonistas. A narrativa é entrecortada por momentos do passado de Benjamin (junto com os demais habitantes da casa), antes denominado Maury⁴, e do seu presente (a família já em desconstrução). A falta de informações claras sobre quem são as demais personagens de seu fluxo de consciência e se os eventos se situam no presente ou no passado ampliam a sensação de mal-estar e confusão. Benjamin, apesar do retardo linguístico e de controle emocional, é altamente sensível em relação ao olfato e à visão. Frases se repetem sobre os odores de seu entorno e de sua fascinação pela luz do fogão. A partir da sua audição, as frases dos demais moradores da casa são replicadas de forma clara, contrastando com a ausência de qualquer enunciação audível de Benjamin. No texto o que se apresentam são as sensações do protagonista em momentos esparsos descritos em itálico. No momento a seguir, os mais jovens da família Colomb embebedam Benjamin e este passa a sentir os efeitos da bebida alcoólica em suas percepções:

³ Frase retirada de entrevista com especialista da obra de Faulkner, Noah Polk pela página “Dicta&Conradicta” em 2010. Disponível em: < <http://www.dicta.com.br/william-faulkner-bardo-norte-americano/>>. Acesso em 04/09/2018.

⁴ Conta-se na narrativa que Maury, nome original do protagonista, tem seu nome trocado pela mãe com a perspectiva de “trocar a sorte dele”. Maury, contudo, também é uma outra personagem do romance, o irmão da mãe que vem a falecer antes do nascimento do protagonista (referenciado inicialmente como “Tio Maury”), ampliando a sensação de confusão inerentes ao primeiro momento do romance.

Eles me seguraram. Ficou quente no meu queixo e na minha camisa. "bebe." disse Quentin. Seguraram minha cabeça. Ficou quente dentro de mim, e comecei outra vez. Eu estava chorando agora, e alguma coisa estava acontecendo dentro de mim, e eles me seguraram até que parou de acontecer. Então eu parei. Continuava rodando, e então as formas começaram. Abre a manjedoura, Versh. Eles estavam indo devagar. Espalha esses sacos vazios no chão. Eles estavam indo mais depressa, quase depressa. Agora. Pega os pés dele. Eles continuavam, deslizando, claros. Ouvi T.P. rindo. Continuei com eles, subindo a ladeira clara (FAULKNER, 2017, p. 26).

Um outro elemento narrativo presente no texto acerca de Benjamin é a tensão sexual do protagonista em relação à irmã Candace/Caddy (apelido). Candace defende o irmão frente à violência e abuso dos demais familiares, ao ponto de nos remeter a uma figura materna de cuidado. Contudo, a irmã, presente também nos demais capítulos, tem caráter mais aventureiro, romântico e impulsivo em comparação aos demais irmãos. No dia narrado por Benjamin é possível denotar pelos discursos que Candace parte de casa precocemente junto a um amante. Momentos antes de partir e depois de sua partida são eventos rememorados por Benjamin e entrecruzados de forma caótica em meio à sua narrativa. Em determinado ponto do texto, Benjamin narra:

Andei junto à cerca até o portão, onde as meninas passavam com as sacolas de livros. "Ô Benjy." disse Luster. "Volta pra cá".
Não adianta nada ficar olhando no portão, disse T.P. A d. Caddy foi embora faz muito tempo. Casou e largou você. Não adianta nada ficar agarrado nesse portão chorando. Ela não ouve você não. O que é que ele quer, T.P. disse a mãe. Será que você não pode brincar com ele para ele ficar quieto.
Ele quer ir lá no portão pra ficar olhando, disse T.P.
Pois não pode, disse a mãe. Está chovendo. Você vai ter que ficar brincando com ele para ele ficar quieto. Benjamin.
Ele não vai parar de chorar de jeito nenhum, disse T.P. Ele acha que se for lá no portão a d. Caddy volta.
Bobagem, disse a mãe. (FAULKNER, 2017, p. 54, grifo do autor).

Outros nomes atravessam os discursos desta primeira parte: Quentin, Jason e Dilsey. Nomes que vem a ser centrais nos demais capítulos e que já apontam parte de suas características: Jason, irmão de Benjamin, uma figura de agressividade incisiva e grosseira, Dilsey, uma possível empregada negra da casa, e Quentin, ora tratado como "ele", ora tratado como "ela". O Quentin ("ele") da narrativa aparece como um irmão de Benjamin e u indivíduo mais cuidadoso na linguagem e no trato em relação aos familiares, apesar de já transparecer certa angústia em sua fala. A Quentin ("ela") se apresenta como uma personagem irresponsável, mais jovem e de provável parentesco com Benjamin. Faulkner parece brincar com as percepções dos leitores ao trazer o mesmo nome sendo

caracterizado de forma diferenciada em um capítulo já configurado para ser caótico e tumultuado sensorialmente.

Para além de ser um indivíduo mais sensível, ligado aos acontecimentos presentes e ter dificuldade em realizar ligações longínquas entre eventos, Benjamin nunca narra sobre a questão do racismo ou da família em decadência. Por conta deste fator que a narrativa pode se tornar cansativa. Por não elucidar questões do "contexto maior" envolvida na história dos Colomb. Os eventos da vida de Benjamin são cheiros, cortes, partidas, luzes, brincadeiras, pessoas agindo e falando.

QUENTIN E JASON: MARTIRIZAÇÃO E VENDETA

Os capítulos seguintes são altamente conectados na linha de tempo da família Colomb. Neste ponto da narrativa, boa parte da trama é progressivamente desvendada. É em Quentin e Jason que as delimitações dos nomes e dos comportamentos das personagens se tornam mais evidentes, inclusive com mudanças abruptas no estilo de escrita do autor e na utilização dos recursos de edição do texto.

Se o fluxo de consciência de Benjamin estava voltado para os sentidos, o fluxo de Quentin tem caráter melancólico e depressivo. A narrativa de seus pensamentos e ações apresentam uma precisão racional maior. Contudo, a linearidade histórica aqui ainda é prejudicada pelos rompantes de sensações e memórias do protagonista do capítulo. Boa parte destas sensações que irrompem advém de desejos não correspondidos no passado. Quentin foi o irmão favorecido para o estudo fora do lar tradicional, em Harvard, por meio das vendas de parte das terras da família. Se a maior parte do romance se passa na casa dos ancestrais da família Compson, é no segundo capítulo que se narra uma jornada de um Compson que foi lançado no meio metropolitano norte-americano, observando minuciosamente as transformações da época. É notável a diferença entre as relações dos indivíduos no Sul ruralista da família Colomb e os pertencentes à urbe do Norte do mesmo país. Negros caminhando pelas ruas, crianças brincando e brigando entre si com uma incômoda autonomia, imigrantes ocupando os guetos, comerciantes lidando com o aumento da velocidade das transações e comunicações, estudantes absortos pela necessidade da profissionalização.

O dia narrado por Quentin é aquele no qual decidiu cometer suicídio. Entre as suas andanças pela cidade, Quentin vai realizando ações que virão a desencadear em seu ato final (a compra de ferro para afundar em um rio, a escolha do lugar da ponte no qual se joga). Em meio à sua paciente jornada, trava contato com crianças e outros habitantes centrais, seja discutindo com eles, seja apenas trocando frases curtas. Em cada momento, reflexões emergem dentro de si sobre o contexto social. Um exemplo claro é o momento no qual Quentin fica observando a separação entre negros e brancos dentro de um ônibus. Evento do qual retira toda uma reflexão acerca do tratamento que deveria dispor aos negros em uma região diferente da qual veio:

Veio um bonde. Tomei-o. Não vi a placa na frente. Estava cheio, a maioria era de pessoas que pareciam prósperas e liam jornais. O único lugar vazio era ao lado de um negro. Ele estava de chapéu-coco e sapatos engraxados, e tinha na mão um toco de charuto apagado. Antes eu achava que todo sulista tinha de estar sempre preocupado com os negros. Eu achava que era o que os nortistas esperavam dos sulistas. Logo quando vim para o Leste, eu sempre dizia a mim mesmo: Você tem que encará-los como pessoas de cor e não como negros, e se por acaso não tivesse acontecido de eu ter pouco contato com eles eu teria desperdiçado muito tempo e energia até me dar conta de que a melhor maneira de encarar qualquer pessoa, seja branca ou preta, é toma-la pelo que ela é, e deixa-la em paz. Foi então que me dei conta de que um negro é menos uma pessoa do que uma forma de comportamento, uma espécie de reflexo obverso dos brancos com que ele convive (FAULKNER, 2017, p. 89).

Em Benjamin, o fluxo era permeado de cores, cheiros e emoções que irrompiam sem ele mesmo se dar conta. Em Quentin, o pensamento é detalhista e as ações são ponderadas. A melancolia de Quentin é entrecruzada pelo romantismo não correspondido por Candance, sua irmã prestes a casar. Desejo sexual este que fica ambíguo nos primeiros parágrafos, mas que vai ganhando contornos mais nítidos ao se notar que os encontros de Quentin com os habitantes da cidade grande são mais formais (inclusive com o texto sendo escrito da forma “normal”), enquanto as lembranças de Candance assaltam a sua memória, sendo permeadas de momentos desconexos (com “erros” de pontuação, palavras em caixa alta e saltos repentinos de parágrafo). A coerência e a clareza se alteram negativamente, de forma a refletir um estado de alta perturbação mental ao lembrar da irmã. O exemplo a seguir retrata um dos momentos finais do capítulo, no qual Quentin se relembra do evento no qual confrontou fisicamente sua irmã a respeito de um possível amante:

Quentin por favor me solta
de repente ela desistiu seus pulsos relaxaram
eu posso dizer a ele sim eu digo e ele acredita é só eu querer eu
consigo sim
Caddy
ela não havia amarrado Prince ele podia voltar para casa a qualquer
momento se lhe desse na veneta
ele acredita em mim é só eu querer
você ama ele Caddy hein
eu o quê
ela olhou para mim e então seus olhos se esvaziaram de tudo
pareciam olhos de estátuas brancos cegos serenos
põe a mão na minha garganta
ela pegou minha mãe e encostou-a na sua garganta
agora diz o nome dele
Dalton Ames

senti o sangue pulsar de repente ele pulsava num ritmo forte cada vez mais rápido
diz outra vez
Dalton Ames
o sangue dela pulsava de modo ritmado batendo batendo contra a minha mão (FAULKNER, 2017, pp. 167-168).

Os últimos momentos da narrativa de Quentin, nos quais está prestes a cometer suicídio, se conectam com o início do fluxo de consciência do colérico Jason Compson. O suicídio bem-sucedido de Quentin fica apenas subentendido no capítulo anterior. No fluxo de consciência Jason, o evento se escancara nas primeiras páginas, já apontando uma nova mudança abrupta de linguagem, formatação de texto e estilo narrativo.

A personagem do capítulo seguinte apresenta também um relato perturbado, contudo, a sua forma de lidar com o contexto é distinta. Existe agressão, preconceito e dominações constantes aos seus pares familiares e de trabalho. Uma agressão racionalizada de um filho que permaneceu dentro da casa dos Compson em meio à degradação do que a família fora um dia. A figura da mãe no capítulo é central. A mãe, já adoecida, que ao rememorar continuamente o passado de sua família e de toda sua decadência pessoal - o nascimento de um filho deficiente, a partida de Candance, a morte do irmão e do marido, o suicídio de Quentin - deposita suas últimas esperanças na figura do filho. O resultado é uma atenção e um cuidado minucioso aos desejos de Jason, a impedindo de observar os abusos cometidos pelo filho. O famigerado início do capítulo está descrito a seguir, no qual Jason insulta a sobrinha para a mãe:

Uma vez vagabunda, sempre vagabunda, é o que eu digo. O que eu digo é que a senhora é feliz se a sua única preocupação é ela estar matando aula. O que eu digo é que ela devia estar lá embaixo na cozinha agora mesmo, em vez de socada no quarto dela, lambuzando a cara com maquiagem e esperando que seis negros que nem conseguem se levantar da cadeira se não devorarem uma panela cheia de pão e carne preparem o café da manhã dela (FAULKNER, 2017, p. 184).

Como visto no trecho anterior, para além da figura da mãe, aparece em evidência também a filha de Candance, denominada Quentin em homenagem ao irmão falecido, protagonista do capítulo precedente. Recurso narrativo perspicaz de Faulkner ao resolver o grande conflito em relação à duplicidade de gênero do/da Quentin presente no capítulo inicial. "A" Quentin seria a filha de Candance e se torna parte do centro narrativo neste terceiro capítulo. Candance, aparece em momentos pontuais a fim de dar parte de seus recursos a Jason para este repassar para sua filha, Quentin. Com o caminhar da narrativa, se torna evidente que Candance foi "renegada" pela família Compson ao fugir de casa, se casar, engravidar, se divorciar do marido e entregar a filha aos cuidados da avó. Sendo assim,

passa a ser uma figura “foragida” e “liminóide”, conseguindo recursos por meio de seu envolvimento afetivo com outros homens. Jason, no entanto, toma secretamente o dinheiro que Candance tenta repassar para a filha, acumulando-o progressivamente em um lugar escondido.

Jason seria o representante máximo da racionalidade burguesa no romance e teria sido construído como um possível “vilão” para toda a narrativa⁵. Grande parte de suas motivações ao agir são ligadas ao desejo de enriquecimento e na tortura psicológica dos demais participantes da história, como sua irmã Candance, o irmão Benjamin, a sobrinha Quentin e os servos negros da casa, Dilsey, Luster e T.P. A isso, notamos pela estética da escrita em sua narrativa, mais linear e sem os costumeiros assaltos de consciência observados em Benjamin e em Quentin. Contudo, permeada de pensamentos e ações que transparecem a raiva deste protagonista em relação aos demais ocupantes da casa. Em determinado momento de seu fluxo de consciência, aponta:

Começamos a comer. Eu ouvia Ben na cozinha, Luster estava dando comida a ele. É como eu digo, se é para a gente ter que alimentar mais uma boca e se ela não quer aceitar aquele dinheiro, então a gente devia manda-lo para Jackson. Lá ele vai se sentir melhor, no meio de gente igual a ele. Eu digo, Deus sabe que esta família não tem muito do que se orgulhar, mas não precisa ser muito orgulhoso para não gostar de ver um homem de trinta anos de idade brincando no quintal como um moleque, correndo de uma ponta da cerca para a outra mugindo como uma vaca cada vez que começam a jogar golfe do outro lado (FAULKNER, 2017, p. 226).

O final do dia narrado por Jason é emblemático. Quentin, após matar aula para encontrar um artista do circo que havia estacionado na cidade (ocasionando inclusive uma busca e perseguição frenética do irmão), foge com o dinheiro acumulado por Jason. O mesmo dinheiro entregue pela mãe dela à Jason e apropriado injustamente por este. Em meio aos acontecimentos, o dilema se instaura ao Jason ser impedido internamente de relatar aos demais o que havia acontecido, já que este dinheiro havia sido apropriado de forma duvidosa. O que aponta mais uma vez o nível de racionalidade pragmática do protagonista em relação às personagens anteriores.

DILSEY E A NARRATIVA DISTANCIADA

O capítulo final da primeira edição de “O Som e a Fúria” é o maior momento de distanciamento em relação às sensações imediatas narradas por Benjamin no primeiro capítulo. Dilsey, a empregada da família Compson, não

⁵ Apesar da fama do personagem em relação ao caráter de dominação maléfica, é ambígua a sua “função” dentro da família Colomb. É possível interpretar por meio de sua narrativa e do capítulo final de que ele se transforma em um “eixo sustentador” do que sobrou da família após todas as desestruturações do tempo. Jason Colomb não só se torna o homem que sustenta financeiramente a casa e ostenta o sobrenome na pequena cidade na qual residem, como também representa a imagem de “patriarca” do território narrado pelo romance.

apresenta o mesmo tipo de construção narrativa dos brancos da família, Benjamin, Quentin e Jason. Apesar da similitude em relação ao detalhismo do capítulo de Quentin, o narrador aqui se encontra anônimo. Como uma câmera que vai acompanhando os passos de Dilsey em uma sequência de eventos:

A cozinha foi esquentando. Logo a pele de Dilsey ganhou um tom lustroso, brilhante, bem diferente da cor de cinza seca da sua tez e da de Luster quando, minutos antes, ela andava pela cozinha reunindo as matérias-primas do café da manhã, coordenando a refeição. Acima de uma despensa, na parede, visível apenas à noite, à luz do lampião, e mesmo assim conservando uma profundidade enigmática por só ter um ponteiro, um relógio de pêndulo tiquetaqueava, e então, com um ruído preliminar, uma espécie de pigarro, bateu cinco vezes. (FAULKNER, 2017, p. 278).

Não há uma tensão central como nos demais, tão pouco um conflito amoroso ou incestuoso em relação à personagem. Apenas o seu caminhar pela casa dos Compson, realizando ações e anunciando discursos que se assemelham a de uma matriarca. O momento de Dilsey no culto de Páscoa é elucidativo quanto ao tipo de personalidade construído por Faulkner para retratar a empregada negra de uma família oligárquica em decadência. Em determinado momento, a narrativa se distancia da própria Dilsey, como uma câmera em uma grua que perde o foco da protagonista e “navega” pelos demais cenários do espaço cinematográfico. O romance termina como em um diário do qual capturamos apenas algumas de suas folhas intermediárias, não sabendo ao certo qual foi a destinação seguinte de cada um de seus protagonistas.

A ANGÚSTIA E O INCONSCIENTE NA TEORIA PSICANALÍTICA DE SIGMUND FREUD

Sigmund Freud trouxe grandes transformações para a história do pensamento ocidental ao construir uma teoria que viesse a tratar o ser humano em uma possível totalidade que não se circunscreve à dualidade “mente” e “matéria” enunciada pela filosofia cartesiana de René Descartes. Para a psicanálise, a “mente” consciente não é tão objetiva no seu “penso, logo existo” quanto os racionalistas imaginavam. Forças da própria mentalidade humana assaltam a consciência e o corpo com pensamentos e desejos “desconhecidos”, “estranhos” e “avessos à normalidade”. Freud denominaria este núcleo de propensões “ocultas” como o “inconsciente”. Sendo a nossa esfera “consciente”, a parte mais “acessível” ao pensamento, à reflexão e ao pragmatismo. As demarcações entre “consciente” e “inconsciente”, contudo, não são delimitadas como as muralhas que separam dois países. São porosas, fluidas e limitadas pela própria linguagem do indivíduo. Freud apresenta intenções clínicas com a sua teoria, propondo que o psicanalista seja uma espécie de “bruxo” que auxiliaria indivíduos em angústia a percorrer os caminhos entre as duas

esferas da própria mente. A “análise freudiana” procuraria também desvendar os “males de origem” de comportamentos sintomáticos que viriam a atrapalhar a vivência cotidiana dos indivíduos.

Em uma perspectiva freudiana, a angústia ou o “mal-estar” proveniente dos traumas de infância nunca seriam sanados, já que a própria “falta em si” é uma construção da mente e não da realidade em si. A sensação de “mal-estar” é por vezes reflexo da própria falta de conhecimento do indivíduo das possíveis causas de suas manias, obsessões e fantasias. Esta sensação é a que percorre todas as narrativas, especialmente as do “centro” do romance: Quentin e Jason.

MELANCOLIA E NEUROSE NA FAMÍLIA COLOMB DE “O SOM E A FÚRIA”

O primeiro capítulo da obra “O Som e a Fúria” procura apresentar um tipo de indivíduo que não consegue estabelecer conexões racionais entre os eventos que ocorrem. É como se boa parte da narrativa ficasse emaranhada em um fluxo de acontecimentos com poucas linhas prolongadas. É possível estabelecer uma conexão entre a narrativa de Benjamin com a ideia de um indivíduo com uma estrutura “pré-consciente” pouco atuante. Sendo assim, a relação entre “consciência” (as sensações do momento, o que é ouvido na hora) e “inconsciência” (as memórias estruturantes que não são acessíveis ou pensadas) é mais imediata, ocorrendo um assalto de uma pela outra (demarcado pelo uso do *itálico* na narrativa de Faulkner). Quanto ao “consciente” como manifestações sensoriais do momento presente, Freud enuncia:

A experiência nos mostra, em seguida, que um elemento psíquico – por exemplo, uma ideia, normalmente não é consciente de forma duradoura. É típico, isto sim, que o estado de consciência passe com rapidez; uma ideia agora consciente não o é mais no instante seguinte, mas pode voltar a sê-lo em determinadas condições fáceis de se produzirem. Nesse intervalo ela era ou estava – não sabemos o quê (FREUD, 2011, p. 16).

O “inconsciente” de Benjamin é atuante a partir do momento em que o seu choro e “mugidos” são sintomas de uma angústia que ele não acessa de fato. Em sua narrativa, quem consegue dizer a ele as possíveis razões dele chorar são os outros indivíduos (como na cena retratada na qual chora por conta da partida de Candance). Patologicamente, os críticos de Faulkner não estabeleceram em suas análises o que de fato Benjamin poderia apresentar. Relatam inclusive que a tentativa de diagnosticar nasce já com falhas, já que na época de Faulkner ainda não haviam sido disseminados ao senso comum materiais conclusivos a respeito das deficiências cognitivas a partir de um viés neurológico. Este campo ainda estava restrito a um grupo seleto de pesquisadores ligados à área. Contudo, especula-se que Benjamin teria algum grau de Síndrome de Down.

Quando ao dilema de Quentin é evidente que o próprio narrador se encontra em um processo de culpa diante da tentativa fracassada de represar o seu desejo incestuoso pela irmã Candance. Benjamin, apesar de seu desejo pela mesma irmã, não apresentava sinais de culpa interna, justamente pela ausência de um "Super-Eu" instituído. Quentin, por sua vez, apresenta um estágio profundo de melancolia. Freud analisa a melancolia como um estágio similar ao "luto", no qual o indivíduo não consegue se desligar da "morte" de alguma relação ou da potência da mesma. A respeito da melancolia, Freud enuncia:

A melancolia se caracteriza psiquicamente por um desânimo profundamente doloroso, por uma suspensão do interesse pelo mundo externo, pela perda da capacidade de amar, pela inibição da capacidade para realização [*Leistung*] e pelo rebaixamento da auto estima [*Selbstegefühl*], que se expressa em autorrecriminações e autoinsultos, até atingir a expectativa delirante de punição (FREUD, 2017, p. 100).

Evidentemente, Quentin se apresenta no romance como um personagem angustiado pela impossibilidade de concretizar o seu desejo sexual pela irmã Candance. Ao ser renegado pela mesma, toma o suicídio como uma solução com duas possíveis consequências. A primeira delas, em um nível mais superficial, é "deixar o caminho livre" (como bem utiliza Freud em suas obras) para um outro homem. A segunda intencionalidade, mais forte, represada e evidente psicanaliticamente, é matar a própria promotora de seu estado de melancolia, a irmã. A irmã estando "morta" não ficaria disponível para ninguém, A respeito deste tipo de ação, Freud declara:

Foi então que a análise na melancolia nos ensinou que o Eu só pode se matar se, através do retorno do investimento do objeto, ele puder se tratar a si próprio como objeto, se lhe for permitido dirigir contra si mesmo a hostilidade que vale para um objeto, e que representa a reação originária do Eu contra objetos do mundo exterior. (...). Nas duas situações opostas, do apaixonamento mais extremo e do suicídio, o Eu, mesmo que por caminhos totalmente diferentes, é subjugado pelo objeto (FREUD, 2017, p. 111).

Durante a perambulação de Quentin pelo centro urbano, procurando os objetos e o lugar no qual realizaria o suicídio, uma "voz" o acompanha, descrita como a de seu pai. Essa "voz" seria uma identificação do protagonista com sua figura idealística, o pai. Candance, o objeto perdido de seus investimentos libidinais, estaria "tomando" o espaço de seus investimentos, impedindo-o de colocar a sua vida em um eixo para além da situação melancólica. A única situação que aparece em seu alcance, como observado no romance, acaba sendo o próprio suicídio.

Na narrativa de Jason, o componente do desejo incestuoso não tem o mesmo espaço que o dos capítulos anteriores. Contudo, se travam outros

tipos de tensões. A primeira, mais evidente, é a da perseguição de Jason em relação à sobrinha Quentin, filha de Candance. A segunda é a forma como a figura materna o protege e o coloca em um patamar mais elevado dentro da casa. Em relação ao primeiro fato, Jason manifesta um tipo de neurose narcísica no qual projeta seu sofrimento em relação à incapacidade de se alcançar um alto sucesso financeiro e de resgatar a grandeza dos Compson. A projeção resulta na tortura da sobrinha e dos demais moradores da casa por meio de um comportamento agressivo pautado em humilhações recorrentes. A neurose é narcísica pois se evidencia na narrativa de Jason uma possível vergonha em relação a si mesmo dentro daquela sociedade. Como pertencente de uma aristocracia rural em decadência e de não ter sido o filho escolhido pelo pai para usufruir dos bens e da possibilidade de sair da área rural.

Para além de seu comportamento neurótico, Jason também apresenta sintomas de uma relação edípica com a mãe. Com a morte do pai e do tio, o "caminho fica livre" para que Jason assuma um papel de dominador patriarcal na casa, sendo inclusive fruto do cuidado excessivo e da proteção de sua mãe. A relação edípica em Freud parte do pressuposto do desejo sexual da criança em relação aos seus progenitores, sendo progressivamente recalçado com o passar da vida. Com a morte do pai, teria ocorrido em Jason e em sua mãe, uma regressão deste estágio inicial. Regredindo Jason também para uma situação de infantilização e da ausência de maturidade e sentimento empático.

Ao fim do romance, o distanciamento que Faulkner dá ao relato do dia de Dilsey é emblemático e de baixa conexão com as teorias psicanalistas de Freud. Aqui se colocam teorias da subalternidade como em Spivak. Não se tem o mesmo tratamento do que as demais personagens que fizeram parte da aristocracia rural dos Colomb. Mesmo que a figura de Dilsey seja uma das mais demarcadas em importância e presença no romance, junto à Candance (igualmente silenciada em relação às demais personagens). O que se coloca em ênfase é a sua alta espiritualidade no dia de Páscoa, se exaltando e chorando durante o culto. Uma breve referência à "sensação oceânica" que Freud relata em seu "Mal-Estar da Civilização" poderia ser realizada. Em meio às transformações da época e da racionalização dos costumes, Dilsey é um sustentáculo da instituição familiar em decadência, ao ser continuamente colocada como "necessária" frente às outras personagens. Além de preservar a religiosidade em meio à secularização dos discursos, como o de Jason, isento de qualquer relação com valores maiores do que a própria lucratividade e a vocação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma grande obra literária tem seu mérito a partir das questões que suscitam. Faulkner alcança com "O Som e a Fúria" um romance que atravessa não só a teoria psicanalítica, como observado pelo artigo, como também possíveis estudos em relação à estética narrativa (a partir de seu uso de diferentes técnicas para reforçar a sensação de "caos" ou de

“torrente de memórias) ou outros que levem em conta a relação história da família Colomb com o contexto no qual Faulkner descreve. Em relação à análise realizada, é improvável afirmar que Faulkner teria qualquer conhecimento sobre as teorias da consciência, mesmo que sua obra tenha vindo depois.

Para além das considerações literárias e psicanalíticas, o estudo também contribui num sentido de exercício possível de ser aplicado em outros contextos de atuação, como o uso em salas de aula, tanto a nível de ensino médio, quanto ensino superior. Considerar o uso das obras literárias como uma exclusividade do campo dos estudos das Letras seria uma limitação frente ao potencial destas de alcançarem analogias junto a conceitos científicos, a exemplo das explicações de neurose e melancolia em Freud ou noções de estrutura e sujeito da Sociologia. A teoria da Psicanálise, por sua vez, pode ser usada em certa medida para próprio diálogo com os estudantes, de forma a questionar a sua validade frente aos dramas individuais observados por eles no cotidiano. A Psicanálise junto ao estudo da Sociologia também pode reverberar na discussão acerca das patologias sociais ou estudos de estruturas psicossociais.

Por fim, quanto à obra de Faulkner, o escritor descreve que não produziu propriamente um “roteiro” para a obra. A escrita se inicia a partir do momento em que imagina algumas crianças em uma festa observando uma menina escalando uma árvore deixando exposta parte de partes íntimas. Uma clara referência ao desejo incestuoso dos irmãos Benjamin e Quentin (também Jason, possivelmente) em relação à Candance. Em uma análise mais ousada, poder-se-ia travar uma análise em relação ao próprio Faulkner em suas entrevistas para saber como tal ideia teria emergido em sua consciência. Contudo, essa possibilidade permanecerá aberta, encerrando aqui a possibilidade de entrecruzar as personagens da família Colomb com as teorias psicanalistas de Sigmund Freud.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAULKNER, William. **O som e a fúria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREUD, Sigmund. **Neurose, psicose e perversão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Obras completas**, volume 16: O eu e o id, “autobiografia” e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Rufino, Cristiane Keile Dias

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mostrar que a grande dificuldade no aprendizado de uma determinada língua estrangeira não pode se resumir simplesmente ao fato de que seja diferente de nossa língua materna. A língua estrangeira neste caso o Inglês deve ser ministrado de forma que o aluno sinta que pode adquiri-la e não crie medos ou frustrações prévias. O presente trabalho procurará focar de que forma o ensino de língua inglesa tem sido realizado na escola pública do município de Paraisópolis do Tocantins – TO cujo nome é Escola Municipal de 1º Grau Pouso Alegre. Neste trabalho foram usados vídeos com legendas, textos para traduzir. Criamos grupos de conversação sobre o que foi estudado nos vídeos, criamos situações de diálogos espontâneos. Também teve como objetivo analisar a relação da música como facilitadora do ensino-aprendizagem de inglês em sala de aula e sua influência sobre o comportamento dos jovens. Para alcançar tais objetivos e conseguir as informações e dados necessários, foi aplicado primeiramente um questionário aos alunos do 8º ano do ensino fundamental II e depois atividades estruturadas a partir de letras de música, a princípio selecionadas pelo professor, e, depois, pelos próprios alunos. Com isso conseguimos mostrar o quanto a música pode despertar o interesse do aluno pela aprendizagem do inglês e tornar evidente que os professores devem e precisam tomar consciência disso. De acordo com a observação dos resultados obtidos, é possível reunir dentro de a mesma situação o divertir-se e o aprender e que a música não é apenas um mero passatempo, mas sim objetivo de grande valia na aprendizagem dos alunos. O estudo sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa mostra que os estudantes da escola pública apresentam desinteresse em relação às atividades de leitura. Em uma pesquisa-ação envolvendo várias atividades com o intuito de melhorar essa motivação. A aplicação dessas atividades teve um efeito positivo em relação à motivação dos alunos. Com o uso de equipamentos de áudio e vídeo percebemos um grande interesse de participação pela aula de língua inglesa. Com essas aulas vimos que o grande interesse dos alunos era a “conversação”, saber falar e entender a língua estudada. As aulas foram muito proveitosas, conseguimos alcançar o nosso objetivo que era fazer com que o aluno tivesse um interesse diferenciado pelo estudo da língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano. Internet. Tecnologias. Ensino. LEM- Inglês. Ciência.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação ainda não conseguiu sensibilizar os meios políticos, das elites, das famílias e outros conjuntos sociais. E nas escolas, há muito tempo, ocorre uma seletividade social através da classificação nos resultados que se baseiam em avaliações geradas de forma centralizadas. Passamos, assim, sucessivas décadas com uma política que pouco tem mudado nas escolas e que não tem ajudado muito para melhorarmos os índices de aprendizagem.

A escola, mais precisamente a escola pública, precisa ser reinventada. Pensando em oferecer um ensino de LI alternativo, no qual as atividades fossem conduzidas de forma menos mecânica, e, conseqüentemente, obtivesse uma adesão mais significativa dos educandos em sala é que nos dedicamos à formulação de uma Unidade Didática que trouxesse em sua proposta apresentação da LEM/LI aproveitando-se de situações cotidianas, como um cartaz promocional, um convite para festa de aniversário, um desenho animado, etc.

Segundo Ausubel (2003), o ser humano constrói significados de maneira mais eficiente quando considera inicialmente a aprendizagem das questões mais gerais e inclusivas de um tema, ao invés de trabalhar inicialmente com as questões mais específicas desse assunto. Assim em nossa proposta apresentamos os conteúdos de forma simples, partindo daquilo que é familiar aos educandos, e depois seguimos para o mais complexo. O ensino da LI há muito está envolto em dificuldades que se apresentam de variadas formas. Tais dificuldades produzem um ambiente negativo na escola e em sala de aula, causando, como consequência, pouco interesse e valorização com relação à disciplina. Nesse cenário cristalizam-se crenças, como as citadas por Barcelos (2011): aquelas do professor sobre si mesmo ("eu sei tudo"; "não posso errar"), as dos alunos sobre eles mesmos ("eu não sei inglês"; "não consigo aprender inglês", "não consigo aprender com essa professora, com esse material, nesta escola, no Brasil").

O acima exposto se apresenta como alguns dos obstáculos para a fruição adequada do processo de ensino-aprendizagem da LI nas escolas públicas. Neste sentido, perguntas como "É possível reverter esta situação?" tomam corpo em instituições de ensino superior, de onde saem nossos professores, e continuam sendo discutidas nas escolas e em cursos de formação continuada.

Na perspectiva de aplicar uma ação docente que atenda tanto o objetivo do professor quanto as expectativas de aprendizagem dos alunos, apresentando os conteúdos de forma simples partindo daquilo que é familiar aos alunos e depois encontrar-se com o mais complexo. Segundo Ausubel o ser humano constrói significados de maneira mais eficiente quando considera inicialmente a aprendizagem das questões mais gerais e inclusivas de um tema.

O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Além de ser considerada como língua da *internet e língua franca* dos organismos internacionais, o inglês é também o principal idioma através do

qual se comunica ou se divulga o conhecimento científico. Crystal (2003, p. 59) atribui a atual posição da língua inglesa à expansão da colonização pelo Império Britânico, alcançou seu auge no final do século XIX, e à ascensão dos Estados Unidos como potência econômica mundial no século XX.

Com a variedade de recursos multimodais que hodiernamente dispomos e que podem ser associados à sala de aula é possível dinamizar as aulas e apresentar os conteúdos através de outros meios que não só a fala do professor. Na intervenção realizada no Colégio desenvolvemos as atividades com uso de vídeo, assim as imagens foram associadas ao conteúdo apresentado. Trabalhar com a perspectiva de aplicar novas estratégias para o ensino requer coragem, boa formação e estratégia planejadas para obter a adesão significativa do alunado, pois a contra gosto deles dificilmente avançaremos no que for proposto.

Para fazer diferente, então, o professor não precisa virar a sala de cabeça para baixo ou pedir coisas do outro mundo para os alunos, irá sim orientar os alunos sobre a necessidade de aprender a língua inglesa e que isso pode ser um diferencial na vida futura, na perspectiva de emancipação bem como de posicionar-se no mundo do trabalho.

No entanto, por muito tempo, nas aulas de LEM o que se usava era resumido em quadro negro, giz e saliva (o quê, inegavelmente, ensinou muita gente), mesmo com as inovações tecnológicas que aconteciam fora da escola. Isto, de certa forma, ia contra o avanço tecnológico mundial, impedindo a expansão do estudo de uma LEM para as habilidades de *listening*, por exemplo, o quê, em contrapartida, reduzia as possibilidades de se trabalhar o *speaking* de forma efetiva e natural.

Com o uso de equipamentos de áudio e vídeo nas aulas, sobretudo nas de LEM, Ortenzi e Gimenez (2008) mostram que se abriam novas possibilidades de se trabalhar o ensino de LI, por exemplo, por meio de uma abordagem que não se restringisse às habilidades da escrita e da leitura do idioma.

O uso de equipamentos de mídias atraiu a atenção e despertou a motivação dos alunos, pois possibilitou a associação de cores, movimentos, sons e outras situações que estimularam e facilitaram a aprendizagem, no nosso caso, da língua estrangeira.

Nos dias atuais, não cabe estabelecer como parâmetro de proficiência a comparação com o falante nativo, como era comum em determinadas práticas de ensino do idioma. Rajagopalan (2002) argumenta que o próprio conceito de falando nativo é ideologicamente suspeito, pois é semelhante ao do "bom selvagem" (RAJAGOPALAN, 2002, p. 68).

Atualmente, no tempo do *World English*, esse autor argumenta que os chamados "falantes autênticos" terão de se adaptar e até mesmo aprender novas formas de compreender; visto que o inglês é utilizado por pessoas com os mais diversos sotaques e provenientes de várias partes do mundo (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42). Mas o inglês científico não é assim. São impostas sanções quem não domina o idioma.

O INGLÊS DA CIÊNCIA NÃO É O GLOBISH NEW O WORLD ENGLISH

Segundo Le Breton (2005), o que mais impressiona é a capacidade do inglês se impor no mundo da pesquisa. Ele aponta que a América do Norte se serviu da língua inglesa para acolher um grande número de cientistas de outras nacionalidades, perseguidos pelos nazistas e que, depois da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos abriram as portas de suas universidades e laboratórios para pesquisadores e estudantes estrangeiros, atraindo-os para o mundo da língua inglesa. Portanto, suas estratégias envolveram não apenas disseminar sua língua nos países colonizados, mas também atrair para o seu seio uma nata de intelectuais e cientistas. No entanto, o inglês da ciência não é tão aberto à diversidade linguística. Diferente do *Globish*, que funciona para a “sobrevivência” daqueles que querem se comunicar rapidamente, ou do *World English* que possibilita o empréstimo dos sotaques e variações de outra língua e povos, o inglês do registro científico não é aberto a essas adequações. Ele impõe regras bastante rígidas e sanções aos que não o dominam. A esse respeito, Ortiz (2008, p. 96) afirma que “Alguns autores sublinham que a competência é desigual. O inglês é utilizado tanto para a pesquisa quanto para a comunicação oral e escrita. Quando se trata de textos os não nativos possuem uma desvantagem considerável em relação aos que não o dominam como primeira língua”. Isso é ainda mais problemático no campo das Ciências Naturais, em que as revistas de maior prestígio são as internacionais e publicadas em inglês. Ortiz (2008, p. 125) afirma que, nas Ciências Sociais, predominam também os artigos em inglês, inclusive, nas revistas de países não anglófonos. Tais artigos seguem uma estrutura concisa, utilizando o que este autor denomina de sub língua, apresentando uma sintaxe própria, enxuta, econômica, com linguagem referencial, buscando afastar qualquer marca de subjetividade.

Se o inglês da ciência é restritivo, isso apresenta sérias implicações para alguns pesquisadores que, muitas vezes, não dominam sequer o *World English*. Nesse sentido, Rajagopalan (2005, p. 136) afirma que Suresh Canagarajah, em seu livro *A Geopolitics of Academic Writing* (Geopolítica da Escrita Acadêmica), chama a atenção para o fato de que: os próprios pesquisadores dos países não-anglófonos, em especial países “periféricos” do chamado terceiro mundo, são vítimas das políticas discriminatórias impostas pelas revistas científicas – publicadas, em sua grande maioria, em inglês, que sumariamente rejeitam trabalhos submetidos pelo simples motivo de não terem sido escritos em inglês digno de um “nativo”.

E o que dizer dos estudantes que saem do Ensino Médio com uma formação precária no idioma? Ao estabelecermos uma relação entre língua e ciência, como consolo, podemos lembrar que Einstein não era suficientemente fluente em inglês (DYSON, 2002). Porém Einstein era um gênio. Nem todos somos gênios. E quanto aos estudantes de hoje, os possíveis futuros cientistas-pesquisadores? Qual a sua relação com o idioma hegemônico?

De acordo com Silva (2012), a fase da língua inglesa correspondente ao Inglês Moderno foi marcada pela produção de textos nessa língua – que

eram disseminados pelas colônias britânicas, e pelo estabelecimento de um cânone para o idioma, possibilitadas pelo Renascimento, pela era Elisabetana e as obras de Shakespeare, e pelo surgimento das instituições científicas como a *Royal Society*.

As sociedades científicas, que eram inglesas, contribuíram inclusive para a ascensão do inglês como disciplina acadêmica. Paim & Schwartzman (1976, p. 3) destacam que “a ciência experimental se desenvolveu basicamente nessas sociedades, foram das universidades tradicionais, e só no século XIX a ligação íntima entre ciência e universidade, que hoje muitos consideram natural, ocorre de forma efetiva”. Dessa forma, o nascedouro das ciências experimentais tem como língua-mãe o inglês, embora a língua de referência científica ainda fosse o latim, até, pelo menos, o século XVIII.

Renato Ortiz (2008) apresenta um estudo de longa duração, abrangendo desde o ano de 1665 até 1990, sobre as línguas de publicação em um periódico da *Royal Society*, a *Philosophical Transaction*.

Quadro: Idiomas de publicação no periódico *Philosophical Transaction*

Idiomas do material citado (%)						
Idiomas	Anos					
	1665	1750	1850	1900	1950	1990
Inglês	48	33	56	52	81	89
Francês	12	13	23	06	07	07
Alemão	00	00	14	41	08	05
Latim	35	47	07	00	-	-
Outros	05	07	07	01	04	03

Fonte: Ortiz (2008. P. 92)

Os dados apresentados por Ortiz (2008) revelam um crescimento na utilização do inglês nas publicações dessa sociedade científica, especialmente a partir do ano de 1900. Esse idioma já apresenta uma tendência de crescimento entre os séculos XVIII e XIX, que, diga-se de passagem, foram os séculos da Revolução Industrial. Segundo Hobsbawm (2010, p. 64).

O ENSINO APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO BRASIL

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e faz parte da formação integral dos indivíduos. No entanto

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e faz parte da formação integral dos indivíduos. No entanto, na história educacional brasileira, a língua estrangeira tem apresentado um percurso incerto: ora aparece como componente curricular obrigatório, ora como optativo. Somente a partir da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394/96, o ensino de uma LE passou de um status de recomendação para o de obrigatoriedade na parte diversificada do currículo e dentro das possibilidades da instituição. Isso tem relegado essa matéria a um papel secundário nos currículos dos sistemas escolares, pois sua carga horária reduzida de uma ou duas aulas por semana é um tempo bastante escasso para uma aprendizagem mínima. Essa Lei possibilitou a escolha de uma língua estrangeira, no entanto, o inglês é que tem aparecido no topo da lista das línguas mais ofertadas pelos sistemas de ensino.

A recente Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, refere-se especificamente ao inglês como a língua estrangeira a ser ofertada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, conforme o Artigo 26, parágrafo 5º. No que diz respeito ao Ensino Médio, em seu Artigo 36, parágrafo 8º, a Medida Provisória determina a inclusão obrigatória da língua inglesa nos currículos, destinando as demais línguas estrangeiras ao caráter opcional.

A hegemonia das línguas tem estado intimamente relacionada com as questões imperialistas. De acordo com Luciano Oliveira (2014), há basicamente duas razões principais para o inglês ser a língua mais ensinada: a primeira é de natureza geopolítica e está relacionada ao imperialismo britânico e estadunidense – acentuado a partir da Segunda Guerra Mundial -, que fomentou a expansão do uso da língua e da cultura inglesa. Segundo esse autor, esse projeto de expansão foi materializado não apenas com a entrada de bancos e multinacionais no Brasil durante o período pós-guerra, mas também como a disseminação de símbolos culturais.

Para atingir esse objetivo, segundo Oliveira (idem, p. 14), uma “indústria da língua inglesa” foi criada, voltada especialmente para os países da América Latina, África e Ásia. Este autor refere-se à indústria do material didático produzido pelas editoras britânicas e norte-americanas, além dos cursos de inglês e dos certificados de proficiência que geram lucros astronômicos.

Outra razão da predominância do inglês no ensino, segundo esse autor, é de natureza instrumental, para propósitos funcionais genéricos, ou seja, “para realizar atividades variadas, como, por exemplo, ler livros, jornais e revistas; escrever e-mails e cartas; compreender músicas, filmes e palestras; participar de redes sociais” (Ibidem, p. 65). Há também os propósitos específicos; para atender clientes, ler textos acadêmicos numa área específica, dentre outros propósitos. Esses motivos, segundo autor; são decorrentes dos propósitos imperialistas.

Os objetivos do ensino de língua estrangeira na escola brasileira, segundo as diretrizes curriculares oficiais, são educativos, no sentido de que devem contribuir para a formação integral do indivíduo, visando ao exercício da cidadania e ação no mundo social. Para além, desses objetivos mais gerais, de formação inclusive de valores, há aquele voltado para o ensino específico de uma língua, compreendida dentro de um *corpus* disciplinar.

No que tange à aprendizagem do inglês na escola para o bem da ciência, pode-se questionar sobre o custo-benefício do investimento em políticas e programas, argumentando que nem todos serão cientistas. No entanto, o ofício de pesquisador é construído desde cedo e o espírito de investigação é incentivado desde amais tenra idade. A negligência nessa formação de base pode resultar em muito dispêndio de recursos e em consequências irreparáveis. Finardi (2016) ressalta que a não garantia de um ensino de inglês de qualidade na escola produz uma lacuna social entre os que podem arcar com os chamados cursos livres – ou particulares – e aqueles que não podem. Isto porque a língua estrangeira em nossa sociedade de consumo é geralmente vista como uma *commodity*, ou um produto que vem beneficiar aqueles que detêm os meios de adquiri-lo.

Não se pretende endossar uma língua ou cultura como superior a outra, mas compreendemos a língua estrangeira como um bem cultural a que todos deveriam ter acesso. O fato é que o inglês alcançou o status de língua da globalização, que, apesar de ser um fenômeno predominantemente econômico, também tem repercussões culturais, pois ocasiona um maior fluxo de bens, serviços e informações entre culturas diferentes, e com isso, ocorre a “generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nesse idioma” (CHARLOT, 2005, p. 133). A globalização, com a difusão do inglês, é algo irreversível, requerendo dos indivíduos, dentre outras coisas, o domínio dessa língua internacional, a fim de que não percam “o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149), e para que consigam dominar o inglês “ao invés de serem dominados por ele” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 37). Nesse sentido, qual a situação do ensino/aprendizagem de inglês no Brasil hoje em dia?

As pesquisas mostram que o ensino de inglês no Brasil tem sido incapaz de garantir um conhecimento básico da língua e de seus usos no mundo contemporâneo. Realizei uma análise estatística do ENEM, filtrando os dados da prova de inglês disponibilizados pelo site do INEP, relativos aos anos de 2015 a 2017. Dentre os candidatos que realizarem a referida prova, a maioria acertou somente 2 questões das 5 existentes. Observa-se que essa prova exige do participante apenas a habilidade de leitura, gramática e interpretação de textos e que, ao longo do período examinado, há uma tendência crescente da opção dos participantes pelo Espanhol como idioma estrangeiro, talvez pelo fato deste aproximar-se mais da língua portuguesa, por ser um idioma neolatino.

Lefta (2016) destaca alguns estudos, desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo *British Council*, acerca da fluência dos brasileiros na língua inglesa, que apontam os níveis de proficiência como um dos mais baixos do mundo. Embora a maioria dos brasileiros com idade entre 18 e 50 anos tenha estudado inglês na escola, menos de 1% consegue utilizá-lo fluentemente.

Várias outras pesquisas mostram problemas no ensino do inglês e eles estão principalmente relacionados a condições materiais inadequadas, classes numerosas, ultrapassadas que desanimam os alunos. Walker (2002,

p. 47) afirma que a situação do ensino de inglês na escola pública apresenta um “quadro desolador”. “Almeira Fiolho resultados menores do que as expectativas do público e muito menores do que os especialistas cogitam”, e que apresenta um “quadro desbotado”, pois “a prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”. Perim (2005, p. 151) acrescenta que esse ensino parece causar uma “sensação de não progressão e continuidade dos conteúdos” e de “se estar sempre ensinando e aprendendo a mesma coisa, o que acarreta na definição de não seriedade da atuação do professor e na conseqüente desvalorização da disciplina”.

Mais recentemente, outros autores confirmam essa situação, quando apontam a existência de uma cultura da ineficiência que contribui para que não se leve a sério o ensino de inglês na escola pública, e pela crença de que lá só se ensina o verbo *to be* e de que o inglês é só para tapear (FINARDI, 2016; MICCOLI, 2016; ASSIS-PETERSON & COX, 2007). A situação não tem sido muito diferente nas escolas particulares (MICCOLI, 2016), mas considerando-se que grande parte da população menos favorecida frequenta os bancos da escola pública e que usa sua renda não lhe permite arcar com as medidas compensatórias, como estudar em cursos livres de idiomas, por exemplo, consideramos um ensino de inglês de qualidade na escola pública como uma questão de justiça social.

No campo da iniciação à atividade científica, o Programa Ciências sem Fronteiras traz um exemplo do resultado de um ensino de inglês precário e da falta de um investimento de base. Em 2014, muitos estudantes que tinham ido estudar em países de língua inglesa foram “convidados” pelas universidades que os receberam a retornar ao Brasil, por não conseguirem acompanhar os estudos devido à baixa proficiência em inglês. Ressalte-se que a nota mínima da proficiência tinha sido diminuída e os estudantes deveriam fazer um curso de inglês no país de destino, para então se submeterem a uma segunda chance, ou seja, muito dinheiro desperdiçado, sem contar com o constrangimento e as frustrações desse jovem. Isso nos faz lembrar resguardadas as devidas proporções, os exemplos de Dyson (2002, p. 29) sobre o lançamento dos primeiros dirigíveis que não estavam suficientemente desenvolvidos e testados para serem colocados em pleno voo e para transportarem passageiros: “Políticos tomaram decisões cruciais sobre assuntos técnicos que não compreendiam”. A tarefa de um político em posição de responsabilidade é tomar decisões. Decisões políticas são frequentemente tomadas com base em conhecimento inadequado.

Por falta de um investimento na base da formação, tem-se tentado remediar o problema no topo, com “o avião já em pleno voo”, através dos cursos promovidos pelo inglês sem Fronteiras, que só contemplam os poucos universitários que realizarem, como condição de ingresso nas poucas vagas oferecidas, o exame denominado TOEFL. O próprio Parâmetro Curricular Nacional para o ensino de língua estrangeira admite que a condição, na sala de aula da maioria das escolas brasileiras, é desfavorável

para o bom andamento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998, p. 21).

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE INGLÊS NAS ESCOLAS

Além dos problemas estruturais, as práticas em sala de aula geralmente desconsideram algo que poderia mobilizar os alunos a se envolverem nas atividades de aprendizagem do inglês: o uso criativo das tecnologias digitais. A esse respeito, Façanha e Lucena declaram: estamos cada vez mais cercados de informação, principalmente depois do advento das TIC conectadas à internet e dos dispositivos móveis. Nossa atenção está dividida entre as informações que nos chegam incessantemente por meio das diferentes tecnologias digitais e que utilizam as mais variadas formas de gêneros textuais presentes do cotidiano de muitas pessoas. A escola não pode ignorar o fato de que estamos vivendo a cultura da convergência.

Há bem pouco tempo, um telefone celular apenas realizava chamadas. Agora além do telefone, ele agrega a função de câmera fotográfica e filmadora, gravador de voz, rádio, TV, computador etc., e isso têm efeitos na educação. A concepção tradicional de ensino centrada no professor e no seu saber é desestabilizada. Ocorre uma desestabilização também pelo que é chamado de mobilidade: as pessoas têm acesso massivo a uma gama infindável de informações que se apresentam em múltiplas linguagens sem precisarem se deslocar fisicamente. Conforme dias (2010, p. 56): A modalidade caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis que, utilizando-se da convergência tecnológica, disponibiliza comunicação e informação instantânea via texto, imagem, vídeo, além de recursos de gerenciamento, como agenda e notícias, por exemplo. Tudo isso via internet e web. Dentre os dispositivos móveis mais conhecidos está o celular.

A esse respeito, Santaella (2007) afirma que a atual geração é caracterizada pela conexão contínua através das tecnologias móveis as quais operam em espaços não contíguos. O espaço híbrido permite o estabelecimento de conexões entre pessoas que ocupam ou não localizações geograficamente diferentes. O ciberespaço possibilita a utilização e o compartilhamento de uma gama variada de imagens e sons que se apresentam também como textos. As redes, como o Facebook, Whatsapp, Instagram, Twitter e Youtube, são ininterruptamente "habilitadas" pelos considerados "nativos" digitais, de modo que o ensino pautado nas tecnologias tradicionais perdeu seu espaço, o que se constitui em um desafio para os professores. Presky (2001, p. 1,) declara que: Os estudantes de hoje representam a primeira geração a crescer com essa nova tecnologia. Eles passam sua vida toda rodeados por e utilizando computadores, videogames, dispositivos de música digital, câmeras de vídeos, telefones celulares, e outros brinquedos e ferramentas da era digital. O estudante mediano passou menos de 5.000 horas lendo, mas mais de 10.000 horas jogando videogames (sem mencionar às 20.000 horas assistindo à TV). Jogos de computador, e-mail, internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são partes integrantes da sua vida. Está claro agora que, como resultado desse ambiente ubíquo e da sua total interação com ele, os estudantes de hoje

pensam e processam as informações de uma forma fundamentalmente diferente de seus predecessores.

É com essa variedade de signos/textos mais atrativos que essa geração convive no dia a dia através de seus dispositivos tecnológicos móveis, capazes de agregar diversas funções, interações e informações que concorrem aparecem de longe, levar vantagem sobre as tradicionais aulas expositivas pautadas nos recursos prontos, como livros e quadro-negro.

No ensino de inglês, mais especificamente, segundo Façanha e Lucena (no prelo), há um “descompasso entre o que é produzido na escola e fora dela”: as metodologias são voltadas para o ensino de estruturas linguísticas, gramática, tradução, descontextualizado da realidade dos alunos. De modo que as aulas de inglês parecem não ter sentido. Isso nos faz lembrar a afirmação de Develay (1996, p. 88) sobre os motivos que podem levar ao desinteresse em se aprender na escola: desconectados do seu uso, separados do pensamento, porque não estão vinculados a uma utilização operacional. Aprendemos, eles, os alunos, pensam, por aprender, não necessariamente para pôr em prática o para analisar uma realidade com o que se sabe. O saber não é nem um operador, nem um analisador.

A utilização das novas tecnologias pode imprimir sentido ao aprender, mas muitas vezes, sua utilização é um verdadeiro desafio para os professores ainda não familiarizados com elas, aqueles para quem a tecnologia chegou mais tarde em suas vidas, os chamados “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001, p. 4). Além disso, não é apenas uma questão de utilização, pois dispor, nas aulas, dos mais atualizados dispositivos por si só não implica em uma aula interessante, nem mobiliza os alunos a aprender. O autor supracitado aponta a existência de um embate entre os “nativos e os imigrantes digitais”, um choque de gerações na maneira como compreenderem recebem conhecimento (PRENSKY, 200, p. 1). Os nativos digitais, ou os que cresceram cercados pelas tecnologias, em geral, conseguem estudar ao mesmo tempo lendo um livro, ouvindo música, tecendo com os colegas, assistindo aulas no youtube, entre outras atividades. Talvez essas práticas simultâneas sejam inconcebíveis para um imigrante digital.

Por outro lado, algumas tecnologias têm sido utilizadas para reproduzir apenas mais do mesmo. São as conhecidas práticas em que, por exemplo, o livro está disponível em uma plataforma *online*, mas continua sendo o mesmo livro de sempre, não se pode fazer nada com ele além de lê-lo. Na pior das hipóteses, ele apresenta enunciados de exercícios que vão à contramão do desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico dos alunos.

Nesse sentido, faz-se necessária a reavaliação das concepções sobre o que é ensinar e aprender, sobre os papéis dos professores e alunos na contemporaneidade, assim como a transformação da prática docente. A utilização criativa dessas tecnologias pode enriquecer as aulas de inglês desde que possibilite aos sujeitos atuarem como protagonistas nesse processo, e como autores e coautores na cibercultura. Uma alternativa para

tornar o ensino de inglês mais significativo seria ao transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender, considerar a perspectiva dos multiletramentos (LEMKE, apud ROJO, 2012, p. 27). Hoje se fala em aula invertida, gamificação, rotação por estações de aprendizagem, dentre outros termos e práticas trazidos pelas novas tecnologias, que, na maioria das vezes, são desconhecidos pelos docentes. As tecnologias digitais nos proporcionam uma ampla variedade de textos em múltiplas linguagens que requerem novos e múltiplos letramentos, ou seja, novas relações com a leitura, a imagem, a escrita e a expressão oral, a exemplo dos hipertextos e hiperlinks.

O ensino, de uma maneira geral, e particularmente o de inglês, parece estar há anos-luz de toda essa inovação. São necessárias políticas de formação inicial e contínua dos professores que atuam na educação básica, a fim de que estes possam ficar mais confortáveis com as novas formas de ensino/aprender. No entanto parece não haver uma preocupação nesse sentido por parte dos fazedores de políticas, ou, então, se caminha a passos muito lentos. Tampouco há uma política de avaliação da efetividade do ensino de inglês na escola regular.

Portanto, para se pensar em diálogo entre a ciência e o homem é preciso formar bem esse homem para ciência, inclusive na língua da comunicação e divulgação científica. Essa formação começa na base, de maneira ética e crítica. É preciso almejar e agir para que a ciência “não amplie a distância entre ricos e pobres” (DYSON, 2001, p. 80), e para que não se prive aqueles cujos recursos materiais são escassos de um ensino de inglês de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou estabelecer relações entre o mundo da ciência e a língua hegemônica na comunicação e divulgação do conhecimento científico. Apresentamos um breve percurso histórico sobre os fatores que contribuíram para o inglês obter o status de língua hegemônica. Expusemos também que esse idioma, enquanto língua da ciência requer uma proficiência específica, sendo lócus de restrições, discriminações, impondo sanções àqueles que não o dominam. Nesse sentido, chamamos a atenção para as relações entre a formação em língua inglesa dos estudantes da escola básica e suas possíveis repercussões no meio acadêmico e científico, do qual, porventura, venham a fazer parte, apresentando um panorama acerca da situação de ensino/aprendizagem de inglês no Brasil.

Entendemos a aprendizagem de uma língua estrangeira como necessária à formação integral do indivíduo, a fim de que ele possa compreender melhor e mais criticamente o mundo e aprofundar seus conhecimentos, inclusive no campo da pesquisa, se assim o desejar. Para tanto, são necessárias políticas de formação de professores, que busquem integrar as tecnologias digitais e visem à melhoria das condições materiais das escolas, a fim de viabilizar a utilização dessas inovações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino das línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: ED UnB, 2003. P. 19-34.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10. ED. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense, 2000. P. 15-28; 260-338.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempo de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, V. 5, N. 1, P. 5-14.

BERGER, Maria Amália Façanha. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2005.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União 23/09/2016, seção 1, página 1.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9.394. Brasília, 10 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial da União. Ano CXXXIV nº 248, 23/12/96, p. 27. 833-27.841.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do ENEM (2010-2014)**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 4 de jan. 2016.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRYSTAL, David. **English Global Language**. 2. Ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEVELAY, Michael. **Donner du Sens**. Paris: ESF editor, 1996. DIAS, Rosilana Aparecida. **Tecnologias digitais e currículo: possibilidades na era da ubiquidade**. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/revista/36Artigo04.pdf> Acesso em: 9 dez. 2015.

DYSON, Freeman. **Mundos Imaginados: conferências Jerusalém-Harvard**. Tradução Cláudio Weber Abramo. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FAÇANHA, Maria Amália Vargas; LUCENA, Simone. **Letramentos e Multiletramentos Críticos na Formação de Professores de inglês**.

FINARDI, Kyria Rebeca (Org). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedito Croce. Tradução de Nelson Coutinho; vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEFFA, Vilson. In: FINARDI, Kyria Rebeca (Org). **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016. P. 7-11.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ORTIZ, Renato. **A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

PERIN, Jussara. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, D. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas Educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. P. 143-157.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, NCB University Press. Vol. nove, Nº 5. October (2001a). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: três de mai. 2016.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: LACOSTE, Y. (Org.). RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 12-26.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS INFANTIS NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Mueller. Daniela Beatriz Theulen

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão e diálogo com autores que discutem essa questão de brincadeiras na infância e sua importância, no desenvolvimento cognitivo auxiliando no processo de ensino aprendizagem. O trabalho será desenvolvido com crianças de 05 a 06 anos, no colégio Municipal Professora Lourdes Bonin. Em São José dos Pinhais- Paraná. Em uma proposta interdisciplinar, com as disciplinas de língua portuguesa, matemática, arte, com 75 alunos, num universo de 25, por turma, totalizando um percentual significativo de alunos que freqüentam a escola, sendo oriundos de diferentes contextos sociais, e características diversas no processo de ensino aprendizagem. Trata ainda da questão do lúdico na sala de aula, considerando os jogos e brincadeiras uma das formas de se trabalhar o processo de ensino. Busca-se também a importância da ludicidade para a aquisição do conhecimento, dos desafios encontrados e enfrentados para atingir o objetivo de levar a ludicidade para a sala de aula, como a importância da pesquisa e formação permanentes dos professores. Além de trazer a necessidade de a escola tornar-se cada vez mais prazerosa para todos que passam o seu tempo dentro dela, sejam alunos ou funcionários. Para tanto as brincadeiras, jogos, e ludicidade é o tema, que nos motiva a busca do processo de ensinar e aprender. A metodologia utilizada para o projeto jogos e brincadeiras será desenvolvido nas aulas das referidas disciplinas, sendo um projeto experimental, podendo ser implementado posteriormente na prática. Composto por diferentes modalidades: brincar de boneca, bolinhas de gude, jogo das serpentes e escadas que é bastante interativo brincadeira de rodas, jogo de xadrez, contar histórias, jogar dados. Com objetivo de que haja interação e ludicidade, e o despertar da criança para uma forma prazerosa de aprender e cada disciplina utiliza o conhecimento em consonância aos conteúdos trabalhados.

PALAVRAS CHAVE: Brincadeiras. Ludicidade. Ensino Aprendizagem- Infância. Cultura- Escolar.

INTRODUÇÃO:

Ao observamos um espaço onde se encontra um grupo de crianças. Percebe-se, harmonia e a entrega com que as crianças, executam o ato de brincar, despido de toda e qualquer forma de preconceito, ou significados que não seja o prazer e alegria. Para VYGOTSKI.1998.p.126)

o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a idéia que setem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a cerca. O brincar relaciona-se ainda com a da aprendizagem, brincar é aprender, na brincadeira, reside á base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: "a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Desse modo, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente do que costumeiramente faz (VYGOTSKY, 1998.p. 127). Segundo o autor e no ato do brincar, que a criança consegue separar pensamento significado de uma palavra, de objetos, a ação surge das idéias, não das coisas. Por exemplo: um pedaço de madeira torna se um boneco. Isso representa uma grande evolução na maturidade da criança. Se tomarmos por base o significado de brincar descrito, nos dicionários terá as conotações de distrações, diversão, em fim uma idéia de faz de conta, sem conotação com aprendizagem. Para (MELO & VALLE, 2005) Aberastury (1972) Esses autores enfatizam que a brincadeira infantil é um meio de pôr para fora os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou. Por meio do brinquedo, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, modificando um final que lhe foi doloroso, transformando as relações que seriam proibidas na vida real." Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de abstrair, generalizar atitudes. Em consonância aos autores percebeu-se que ao brincar, a criança expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. As crianças utilizam o brinquedo para externar suas emoções, construindo um mundo a seu modo e, dessa forma, questionam o universo dos adultos. O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaço e experiências com outras pessoas. Criança alguma brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos e desejos, problemas, ansiedades. "O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos."

(GARDNEI *apud* FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004) Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento. Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do ato de brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de Desenvolvimento, sua organização e, a partir daí, de planejar ações pedagógicas. Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do Brinquedo e de sua ação lúdica que a criança expressa, motivação do que lhe é real, ordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo e que corresponda às necessidades intrínsecas para seu desenvolvimento global. O brincar estimula a criança em várias dimensões, como ao alcance, intelectual, social e físico. A brincadeira os leva para novos espaços de compreensão e encorajam no processo de crescer e aprender. Desse modo nos coube a indagar: Sendo ato de brincar algo inerente para todas as crianças. De que modo as brincadeiras e jogos infantis podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo no processo de ensino aprendizagem? Em busca de responder á essas inquietações, e que se pensou em desenvolver este trabalho. Com crianças de 04 a 06 anos, no Colégio Municipal Professora Lourdes Bonin. Em São José dos Pinhais- Paraná. Em uma proposta interdisciplinar, com as disciplinas de língua portuguesa, matemática, arte, com 75 alunos, num universo de 25, por turma, totalizando um percentual significativo de alunos que freqüentam a escola, sendo oriundos de diferentes contextos sociais, e características diversas no processo de ensino aprendizagem. Trata-se ainda de experimentar por meio de um projeto, trabalhar a questão do lúdico na sala de aula, permeando os conteúdos básicos. Considerando-ser os jogos e brincadeiras uma das formas de se trabalhar o processo de ensino. Busca-se também a importância da ludicidade para a aquisição do conhecimento, dos desafios encontrados e enfrentados para atingir o objetivo de levar a ludicidade para a sala de aula, como a importância da pesquisa e formação permanentes dos professores. Além de trazer a necessidade de a escola tornar-se cada vez mais prazerosa para todos que passam o seu tempo dentro desse espaço, sejam alunos ou funcionários. Para tanto as brincadeiras, jogos, e ludicidade é o tema, que nos motiva a busca do processo de ensinar e aprender. Segundo Kishimoto. (2005. p.36.) "O brinquedo educativo data dos tempos do renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Em consonância á autora, percebeu-se a necessidade de se trabalhar numa proposta inovadora, com o propósito de aprendizagem significativa nessa escola. Vygotsky (1998) conclui que o brinquedo surge de necessidades não realizáveis de imediato. Eles são construídos quando a criança começa a experimentar tendências não realizáveis, para resolver a tensão gerada pela não

realização de seu desejo, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde seus anseios podem ser realizados no momento em que quiser. "Esse mundo é o brincar". Entra em cena a imaginação, a qual é um processo psicológico novo para a criança. Para, Vygotsky (1998), a imaginação surge originalmente da ação. Desse modo pode-se inverter a velha frase que afirma que o brincar da criança é a imaginação em ação. A situação imaginária de qualquer brincar está incutida de normas de comportamento. Dessa forma, é possível concluir que não existe brinquedo sem regras, mesmo que não sejam as regras estabelecidas a priori; o brincar está envolvido em regras que a sociedade impõe. Por exemplo: a criança imagina-se como mãe de uma boneca; nesse ato de brincadeira ela irá obedecer às regras do comportamento maternal. O projeto jogos e brincadeiras segue a metodologia praticada pelos professores será desenvolvido nas aulas das referidas disciplinas, composto por diferentes modalidades: brincar de boneca, bolinhas de gude, jogo das serpentes e escadas que é bastante interativo, brincadeira de rodas, jogo de xadrez, contar histórias, jogar dados. Trata-se de um projeto experimental ainda no campo da pesquisa, na tentativa de ser implementado. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto sempre são recorrentes das regras. Crianças muito novinhas ainda estão privadas de envolver-se em uma situação imaginária. Isso ocorre porque o comportamento dessa criança é determinado, de maneira considerável, pelas condições em que a atividade ocorre, ela ainda se restringe ao que o ambiente lhe proporciona. Os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer, por exemplo: uma porta solicita que a abram ou a fechem, ou seja, eles têm uma força inerente que motivam a ação de uma criança muito pequena e acabam sendo determinantes, para seu comportamento. Em crianças maiores, essa força motivadora do objeto já não exerce tanta influência, não as prendendo tanto aos estímulos externos, sim dão grande importância aos seus aspectos cognitivos de imaginação interna. Conforme Vygotsky. (1998.p. 126), "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visualexterna, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: "a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que apresenta diante dos olhos".

DESENVOLVIMENTO- O JOGO, A BRINCADEIRA E O LÚDICO NA SALA DE AULA

Para compreender mais o lúdico em si serão trazidas questões referentes ao jogo e brincadeira, formas mais comuns de se trabalhar com a ludicidade. Deve-se levar em conta o brincar como uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, sendo assim, uma peça importantíssima na sua formação. Se assim for visto pelos educadores torna-se muito mais fácil levar a brincadeira e os jogos para a sala de

aula, não deixando apenas para os momentos da educação física e o recreio. Por meio dos jogos e das brincadeiras o educando explora muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo ensino-aprendizagem e sua auto-estima, porém, o educador deve ter cuidado de como são colocados os jogos em seus fins pedagógicos, para que não se transformem em atividade dirigida e manipuladora. Se isso ocorrer o jogo deixará de ser jogo, pois não será caracterizado com liberdade e espontaneidade. Volpato (2002) coloca que o jogo deve ser visto como “possibilidade de ser mediador de aprendizagens e propulsor de desenvolvimento no ensino formal” (p. 87), mas quando “[...] a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter de jogo” (p. 87). A partir do momento que a criança é obrigada a realizar um jogo, sem nenhum interesse ou motivação, o jogo perde toda a sua característica e acaba tornando-se mais uma atividade “séria” de sala de aula.

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. A origem da palavra lúdico está na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”. Lúdico pode ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante para além do tipo de atividade, é a forma como esta é orientada, como é experiência, e, o porquê de estar sendo realizada. (ALMEIDA, s/d). Em consonância ao autor, este porque deve estar claro para o professor responsável pela criação das atividades lúdicas, pois a criança deve estar voltada apenas com o brincar, se divertir da forma mais natural possível, sem se dar conta que vai aprender, para então ao final perceber o quanto aprendeu fazendo algo tão prazeroso.” O professor deve ter consciência de que quando a criança se entrega em uma brincadeira ela não tem como não aprender algo, não desenvolver alguma habilidade ou conhecimento. Ainda mais se tratando de interação com outras crianças”, pois “o ato de jogar supõe [...] relações interpessoais que [...] possam contribuir para enriquecer a dinâmica das relações sociais na sala de aula” (RIZZI; HAYDT, 1987, p.5) Quanto às atividades lúdicas deve-se considerar que elas não dão conta de toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas podem, em muito, auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. Estas atividades servem como mediadoras de avanços e contribuem para tornar a sala de aula um ambiente alegre e favorável. Vale lembrar ainda que “o lúdico como instrumento educativo já se fazia presente no universo criativo do homem desde os primórdios da humanidade. (CHAGURI, 2006, p. 2)].

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO.

Em relação ao lúdico, Huizinga, (1990) afirma que a civilização surge e se desenvolve através do jogo. O autor analisa o jogo como fenômeno cultural e o estuda em uma perspectiva histórica. Salienta que as grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde seu início, marcadas pelo jogo. Ele o define da seguinte forma: "O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana" (1990, p.33). O autor nos diz que a noção que temos de jogo e a própria palavra jogo tiveram sua origem na linguagem criadora. Analisando diferentes Línguas para mostrar que a categoria geral de jogo nem sempre foi sintetizada em uma única palavra e distinguida com igual rigor por todas elas. Ele nos diz que "há diversos indícios que mostram que a abstração de um conceito geral de jogo foi, em algumas culturas, tão tardia e secundária como foi primária e fundamental a função do jogo" (HUIZINGA,1990, p. 34). A língua latina, entretanto, cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: "ludus", de ludere. Embora, ludere possa ser usado para designar os saltos dos peixes, esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do Movimento rápido, e sim da seriedade, particularmente não da 'ilusão' e 'simulação'. "Ludus" abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. (HUIZINGA,1990, p. 41.) E Cordeiro, esses autores, expõe suas idéias a respeito da importância social do lúdico; nos diz: "ora, se o lúdico é um elemento chave na criação da cultura, há que se defender a importância desse elemento e sua presença também na transmissão da cultura". Daí pensarmos na necessidade de uma educação voltada e preocupada com os aspectos lúdicos da cultura, aspectos que envolvem a criação, a representação, o jogo, o prazer das realizações humanas. (Cordeiro 2003, p. 13). Em consonância aos autores, percebeu-se que o lúdico também está relacionado à afetividade, ao desenvolvimento da auto-estima, comunicação e interação social, e, o respeito na forma como nos relacionamos afetivamente. Walter Benjamin (1984) nos fala da essência do brincar. Para o autor, brincar não é um fazer "como se", mas um fazer sempre "de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito. Para Benjamin o jogo, e nada mais, que dá à luz ao todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar se devem ser inculcados nos pequenos inquietos através de brincadeiras. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive ao longo, da vida um restinho de jogo até o final. "Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos" (1984, p.75). Ancorados com as idéias dos autores poder-se-

ia dizer que sua conduta no processo do lúdico é extremamente importante para o desenvolvimento do ser humano, podendo auxiliar na aquisição de novos conhecimentos, em sala de aula, facilitando muito no processo ensino-aprendizagem. É por meio de atividades lúdicas, que o educando explora muito sua criatividade, no processo de aprender. Após aplicação do projeto, em que as brincadeiras e os jogos foram inseridos. Com intervenção e realizações das aulas obtivemos um retorno muito positivo dos professores que participaram do projeto, que nos relatou a motivação dos alunos com as atividades realizadas. Para que se possa, entender como se deu a proposta de execução do Projeto, consistia, numa proposta de se trabalhar a leitura e a escrita, por meio das perspectivas de futuro das crianças, para tanto as crianças desenharam o que gostariam de ser quando crescer brincou do jogo da "força" para descobrir a importância das profissões que os colegas haviam escolhido, pesquisaram e responderam questionário sobre a profissão escolhida, escreveram uma história, trocaram com os colegas e construíram cartazes com suas produções. E a importância neste processo, foi os professores perceberem a importância e necessidade de se trabalhar de forma lúdica com seus alunos, para que eles com facilidade de apropriar-se dos conhecimentos. O professor de matemática mostrou-nos uma Atividade que havia realizado com as crianças para ensinar a fração e disse que rendeu muito mais do que se tivesse tentado explicar da forma tradicional. Ao perceber que as crianças produziam, aprendiam e se desenvolviam mais quando as atividades eram realizadas livremente, com espontaneidade, buscou trazer esta leveza também para o ensino das outras áreas, pois a disciplina de matemática. A professora em questão já busca trabalhar de forma lúdica com as crianças e demonstrou valorizar o brincar e o jogo para as crianças em outros momentos também. A observação e a intervenção vêm ao encontro com os termos de Chaguri (2006, p. 2) "Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educando em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula." Mas uma aula inspirada no lúdico, não é necessariamente aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes (atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade), influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos e no papel do aluno. Segundo Lucci (s/d) "o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o fastidium é um grave obstáculo para a aprendizagem". No entanto, sendo a ludicidade uma necessidade do ser humano em qualquer idade, não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico deve, além de divertir, facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborar para uma boa saúde mental, preparar para um estado interior fértil, facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (ALMEIDA, s/d.) Enfim, o lúdico

propicia uma compreensão de mundo e de conhecimento mais ampla para a aprendizagem do aluno. (CHAGURI, 2006, p.11).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE VAI TRABALHAR DE FORMA LÚDICA.

O professor que está interessado em promover mudanças poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que pode até contribuir para diminuir os altos índices de fracasso escolar e evasão verificada nas escolas, pois a partir do momento que o aluno se envolve com o aprendizado as chances de ele fracassar ou desistir da escola diminuem consideravelmente. No entanto, o sentido verdadeiro da educação lúdica, só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tiver conhecimento sobre os fundamentos da mesma e vontade de estar em contínuo aprendizado e renovação, pois trazer atividades que interessem aos alunos demanda pesquisa, estudo, observação das crianças com as quais se trabalha entre outros esforços por parte do educador. Pois não é só dar qualquer jogo por ser educativo ou propor uma brincadeira, o professor precisa mediar este processo e mesmo que não participe efetivamente, de estar muito atento ao que acontece para saber aonde intervir. O papel do pedagogo e do professor é de fundamental importância para a difusão e aplicação de recursos lúdicos. O professor ao se conscientizar das vantagens do lúdico, adequará a determinadas situações de ensino, utilizando-as de acordo com suas necessidades. O pedagogo, como pesquisador, estará em busca de ações Educativas eficazes para que o mesmo prazer que a criança tem ao sair para o recreio, ao ir às aulas de Educação Física ou na hora da saída, esteja presente na sala de aula. (NEVES, s/d). Mas os professores, além disso tudo, devem estar atentos a mais uma questão muito importante e que mexe com o papel do professor e por mais que se tenha muitas discussões acerca da necessidade de mudança deste papel, de desconstrução de certas crenças, ainda é muito forte.[...] em uma sala de aula ludicamente inspirada, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Podemos observar que essas atitudes, de um modo geral, não são, de fato, estimuladas na escola. (ALMEIDA, s/d) Portanto o professor deve também renunciar, modificar algumas posturas e atitudes já incorporadas, o que se torna mais difícil, pois lidar com a mudança, com o diferente é desafiador e nem todos estão abertos para isto. É importante considerar que a formação lúdica não é importante somente para a criança, mas também para o educador, pois possibilita a ele conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, na quebra de paradigmas e resistências ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS, 1997; KISHIMOTO, 1999 apud ALMEIDA, s/d) Mas, se ainda é complicado

a inserção da ludicidade em sala de aula para crianças, no caso dos adultos, na formação dos professores torna-se uma realidade mais distante ainda. Para se trabalhar de forma lúdica deve-se estar atento ao trabalho em e com o grupo, pois as relações interpessoais serão mais constantes e requer. Cuidado em especial e o professor deveria também ter alguns conhecimentos mínimos sobre tipos de grupo, fases de grupo (inclusão, controle, afeição e separação), personalidades, os variados papéis desempenhados em um grupo, comunicação, feedback, conflitos, coesão de grupo, normas e regras, crenças e valores, entre outros conhecimentos que ajudam no trabalho com grupos. O trabalho em grupo cria um clima de cooperação dentro da sala de aula e facilita as relações que se darão dentro daquele espaço, além de o grupo se tornar mais responsável pelo seu processo e resolver seus problemas e conflitos de forma mais clara e aberta entre os membros. Se as crianças começarem a ter atividades lúdicas, mas ainda se sentirem isoladas e não incluídas entre elas e não tiverem construído uma relação de amizade e afinidades entre os colegas, bem como o envolvimento com as atividades tornam-se mais egocêntricas e distantes do outro. A troca com o outro pode ser muito enriquecedora, além de fazer parte de toda a nossa vida, pois a todo o momento estaremos convivendo e vivendo com os outros. É essencial que o educador tenha uma formação continuada, também com relação aos aspectos metodológicos do lúdico, e perceba a importância que tem o desenvolvimento de atividades lúdicas para as crianças, jovens e adultos. E que possa trabalhar cada vez mais sua criatividade para levar melhores atividades e dinâmicas para a sala de aula. Que possa através da troca de experiências com outros profissionais estar sempre se renovando

Inovando a sua prática fazendo com que seus educados possam ficar cada vez mais interessados e envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem. Considerado ser a escola uma instituição, de ações transformadoras em seu universo dentro e fora dele, e tendo como parte integrante dessas transformações, gestores, professores, alunos, e toda comunidade Escolar. É necessário o processo de formação do professor que segundo Libâneo "são transformações que ocorrem em escala mundial decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos, e processos que acabam por caracterizar novas realidades, políticas, econômicas, culturais, geográficas." (Libâneo. p.33.2001). "No dizer de Freire" O processo de ensinar, implica o de educar e vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das concepções para a alegria na escola". (Freire. p.84.1987.) Em consonância a Freire. Apoiados na concepção de Libâneo, que faz a seguinte indagação. "Em que consiste o trabalho do professor? Pimenta, (1998), que enfatiza ser o trabalho do professor pautado em.

“Conhecimentos, habilidades, atitudes, são valores que definem, orientam a profissão de professor assumindo determinadas características em determinadas identidades, conforme as necessidades educacionais em momentos da história e contextos sociais.” citado in Libâneo 2001. p.68. Em consonância ao autor, percebe-se este trabalho, levando em conta a necessidade permanente no processo de formação do professor como parte integrante de seu trabalho, na consolidação de efetivar as políticas nacionais de educação como direito de cidadania e dignidade de pessoa humana. E Como Reagem os Alunos nessa Proposta? Qual o papel dos alunos nesta história toda? Até o momento citou o professor, da responsabilidade do professor, das propostas do professor. É importante colocar que não é fácil também para as crianças lidar com o diferente, com a mudança em sala de aula, o que vai exigir muito mais paciência e determinação dos professores que estiver trazendo propostas diferenciadas. Muitas vezes ao se trazer uma dinâmica diferente e interessante (na visão do educador) para sala de aula a expectativa cai por água a baixo quando a turma demonstra pouco ou nenhum interesse pela atividade. Isto serve como fator extremamente desestimulante ao educador que teve que ir atrás de materiais e de idéias para levar às crianças. E, desta forma, diversos professores deixam de estar tão motivados e voltam ao tradicional, pois acreditam que criança é bagunceira e não adianta tentar brincar que elas não sabem sem que tudo vire baderna. Mas aí se encontra o maior desafio, a persistência. Para que a criança possa começar a conviver com uma nova metodologia, que é totalmente nova diferente e confusa para a sua concepção de escola, ela precisa exercitar o brincar em sala de aula, o brincar neste espaço que sempre foi visto como “sério” e sem espaço para brincadeiras. A criança antes mesmo de ir para a escola, para o 1º ano, já recebe informações/instruções em casa de que é difícil, é chato, tem que estudar muito, ou seja, ela já vai com a crença de que não pode ser prazeroso. Então ao ser proposta para ela uma atividade que é uma brincadeira fica muito confusa e ela ainda não sabe como lidar com aquela situação naquele contexto. E vira uma bagunça mesmo, até que se torne natural, natural ter prazer na escola, na aula e na aquisição de novos conhecimentos.

TORNANDO A ESCOLA E O APRENDIZADO MAIS PRAZEROSO E SIGNIFICATIVO.

A sala de aula tem dentre outras características, o fato de se apresentar como coisa séria, não permitindo espaço para o divertimento; o rigor e a disciplina são mantidos em nome dos padrões institucionais, o que torna o ambiente infantil artificial, longe dos gostos das crianças. O brincar se resume em ouvir histórias ou cantar algumas músicas. A hora do recreio, à hora da saída e a aula de Educação Física se tornam os únicos momentos em que as crianças desnudam da responsabilidade da escola para permitir-se brincar e ser criança. Assim a criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não

é lúdica, não é prazerosa. Snyders (s/d) defende a alegria na escola, vendo-a não só como necessária, mas como possível. Diz o autor "A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a escola, se puderem. [...]" (p. 37) Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades de ordem física e econômica, mais a escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria, não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo ao prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da escola. (NEVES, s/d). Volpato (2002) também se mostra bem interessado por esta questão de a escola se tornar mais prazerosa. Em seu livro "Jogo, brincadeira e brinquedo" trás dois subitens de capítulo tratando desta temática. Para o autor compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como manifestações culturais de profunda significação, principalmente para a criança, e reconhecer a necessidade dessas atividades no processo de desenvolvimento infantil, [...], é importante, sobretudo pela necessidade urgente de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso. (VOLPATO, 2002, p. 111). Reiteramos que a escola é vista culturalmente como um espaço em que não há tempo para o prazer, em que temos que cumprir os deveres e esperar que acabe o turno. Muitos ficam esperando pelo final de semana, o ano esperando pelas férias e a fase adulta para sair da escola. Mas cada vez ao avançarmos o nível de ensino vamos vendo que o estudo nunca pára, ou melhor, nunca deveria parar, deveríamos sempre estar em contínua formação, pois o conhecimento não é estático e nem imutável, ele está em constante transformação e renovação e para conseguirmos estar atualizados enquanto profissionais precisamos estar estudando sempre. Mas como fazer isto se estudar sempre foi visto como cansativo e trabalhoso? Muitas pessoas encontraram educadores em suas vidas que os motivaram e mostraram a importância do estudo e de forma prazerosa, mas muitos não conseguiram ter esta consciência e querem distância das salas de aula. Esta situação só poderá ser modificada com os professores de agora fazendo aulas mais prazerosas, mais leves e lúdicas para as crianças, tornando assim a escola um ambiente mais prazeroso e o estudo, o aprendizado simples e natural. Que as pessoas possam sentir prazer aprendendo e estudando, aliás, que possam aprender e estudar efetivamente em suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Considerando a importância do lúdico em sala de aula e sua valorização como recurso essencial, para que esta prática se torne comum e presente nas escolas. E o papel principal de implantar e cultivar essa inovação metodológica são dos professores, em seus planejamentos e programas de aula, propondo aos alunos uma forma mais leve, divertida e prazerosa de aprender. O lúdico vem como o diferencial para a educação que necessita de novas propostas, estímulo e incentivo. Trazer para as crianças e adolescentes um aprendizado que seja significativo e ao

mesmo tempo leve e prazeroso é renovar o modelo de escola que temos, modificando a visão de lugar sério e chato, tornando-a um lugar mais aconchegante para os que nela passam tanto tempo. Este pode ser o início de um pequeno passo para se superar a visão que se tem de escola, ultrapassada, que causa desinteresse, mesmo com tantos aparatos tecnológicos que se possui na atualidade. Recomenda-se a leitura desse artigo com a proposta de novo recurso metodológico aos professores uma vez que, brincar e algo inerente para todas as crianças, sendo consensual, por vários autores por nos pesquisados. Transformar brincadeiras, em processo de Ensino Aprendizagem, seguramente será benéfico para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Anne **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Disponível em: [.br/recrea22.http://www.cdof.com htm](http://www.cdof.com.br/recrea22.htm) – Acesso em 30.06.2018 SP: Autores associados, 2008.

BRASIL Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2000 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília, s.n., 1994.

CHAGURI, J. P. **O Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira para**

Aprendizes Brasileiros. In: UNICAMP. Publicações de Alunos Graduados e Pós-Graduados do Instituto de Estudos da Linguagem – São Paulo. Versão Online São Paulo: UNICAMP, 2006. Disponível em: 30.06.2018 <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/>>. Acesso em LUCCI, Elian Alabi **A escola pública e o Lúdico.** Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur18/elian.htm> – Acesso em 07.07.18

CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, nº. 82, abr. 2003.

CUNHA, L. A. Educação brasileira: **projetos em disputa:** Lula x FHC na campanha eleitoral. São Paulo: Cortez, 1995.

F. C. Avança Brasil: **proposta de governo.** Brasília, s.n., 1998.

FRIGOTTO, G. **Globalização e crise do emprego:** mistificações e perspectivas da formação Técnico-profissional. 2004. Disponível em: http://_www.senac.br_/informativo_/BTS_/252_/boltec/252c.htm Acesso em: 28julho. 2018 **contextos sócio político brasileiro e a educação nas décadas de 70_/90.** Contexto e Educação. Universidade de Ijuí, ano 6 .nº. 24, out./dez. 1991, p. 43-57.

GOIS, A. **Setor privado domina ensino técnico no país.** Folha de São Paulo, São Paulo, 5 dez. 2005.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – **O jogo como elemento da cultura.** São

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, Brincadeira e a educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (1997, p. 51)

LÜDKE, Menga e ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas** São Paulo: EPU, 1986. MOREIRA, Daniel Augusto. O método Fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura,** 2005. Disponível em: <http://:www.brasil.gov.br> Acesso em: 15 jul. de 2005.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil.** *Psicologia Argumento,* Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.

NEVES, L. M. W. N. Educação: **um caminhar para o mesmo lugar**. In: LESBAUPIN, I. **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p.133-152.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das... relações educativas**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm> – acesso em 30.06.2018

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.2004. Paulo: Perspectiva, 2000.

PIAGET, J. Libâneo, José Carlos. **Organização e gestão da escola teoria e prática**: Ed: Alternativa, 2001 História da Educação/Maria Lúcia de Arruda Aranha-1. Ed- São Paulo, Ed Moderna, 1989.

PROEP. **Programa de Expansão da Educação Profissional**, 1997. Disponível em: [http://:_www.mec.gov.br/_proep](http://_www.mec.gov.br/_proep). Acesso em: 15Julho. 2016.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**, 2. ed. Campinas, 1989.

SOUZA, P. R. **A revolução gerenciada: educação no Brasil (1995/2002)**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria Da Penha Villa lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988, VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social damente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O USO DO SIGWEB VICON COMO FERRAMENTA DE APOIO A GESTÃO DE RISCOS DE DESASTRES NA DEFESA CIVIL DE CURITIBA-PR

Acordes, Fabiane Aline⁶

RESUMO

Nas cidades brasileiras os riscos de desastres são produzidos socialmente e agravados com o processo de urbanização acelerado e de crescimento demográfico, que, na maioria das vezes, ocorre desassociado de políticas públicas para planejamento de uso e ocupação do solo. Como resultado, cada vez mais áreas suscetíveis à ocorrência de ameaças são ocupadas. Desastres são desencadeados por processos que envolvem um grande número de variáveis físicas e humanas. Conseqüentemente, uma grande quantidade de dados precisa ser coletada, organizada, armazenada e devidamente analisada a fim de apoiarem a gestão de risco de desastres de uma cidade. Dessa forma, o objetivo desse trabalho consiste em descrever como os macroprocessos da gestão integral de riscos de desastres – prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação – são apoiados por meio da utilização de geotecnologias do tipo Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Mais especificamente trataremos o uso do *SIGweb VICON* (Sistema de Vigilância e Controle) como alternativa para aprimoramento das operações inerentes ao órgão municipal de Proteção e Defesa Civil em Curitiba, PR. A metodologia de estudo foi executada por meio de pesquisa bibliográfica a partir das publicações da Prefeitura e da Proteção e Defesa Civil de Curitiba, do Laboratório de Geoprocessamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro – responsável pelo desenvolvimento do *SIGweb VICON* do pacote de Sistema de Análise Geo-Ambiental (SAGA) – e de autores que trataram do tema desastres e geoprocessamento. O aporte de informações que o *VICON* oferece torna sua utilização extremamente positiva na redução dos prejuízos causados pelos desastres em Curitiba.

PALAVRAS-CHAVE: Sistemas de Informação Geográfica (SIG). *SIGweb*. Gestão de risco de desastres.

INTRODUÇÃO

O processo de urbanização acelerado no mundo, principalmente a partir da década de 1960, aliado ao crescimento demográfico da população e a falta de planejamento de ocupação dos terrenos, principalmente nos países em desenvolvimento, agravou o quadro histórico de desigualdade e exclusão social. O reflexo dessas ações se deu, inclusive, na forma de ocupação do espaço (OLIVEIRA, 2001). Cada vez mais áreas suscetíveis

⁶ Bacharel em geologia (UFPR), cursando especialização em Gestão Ambiental de Empresas (Instituto Souza); fabiane.acordes@gmail.com

à ocorrência de ameaças e de degradação urbana têm sido ocupadas tornando os desastres uma realidade comum nos grandes centros urbanos.

Apesar da cidade de Curitiba ter desenvolvido ao longo da sua constituição ações de planejamento urbano que indiretamente contribuíram para minimizar os riscos de desastres, como a elaboração de seu primeiro Plano Diretor em 1966 e a criação de seus primeiros parques em 1972 (Barigüi, São Lourenço e Barreirinha) e 1978 (Iguaçu) (OLIVEIRA, 1996; SMMA, 2008), a cidade também compartilha com outros aglomerados urbanos problemas que agravam e tornam frequentes os danos e prejuízos associados aos desastres. De acordo com a Coordenadoria Estadual de Proteção e Defesa Civil do Paraná (COMPDEC) no período de janeiro de 2006 a setembro de 2017 foram registradas em Curitiba 160 ocorrências relacionadas a desastres. A maior parte desses eventos está associada aos alagamentos, vendavais e granizo que afetaram mais de quinhentas mil pessoas e somaram prejuízos da ordem de quatro milhões de reais⁷.

Em Curitiba a COMPDEC foi criada pela lei municipal n.º 6.725/1985 e, apesar de o órgão contar com tecnologia de informática, de informação e de comunicação, a gestão de riscos de desastres na cidade ainda se dá de forma limitada.

Dessa forma, o objeto de estudo desse artigo refere-se à utilização de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), mais especificamente daqueles disponíveis em plataforma web (*SIGweb*⁸) para aprimoramento das estratégias de prevenção, mitigação, preparação, resposta e reconstrução - macroprocessos incluídos na gestão de risco de desastres. Para o estudo de caso específico, sugere-se a utilização do *SIGweb VICON* (Sistema de Vigilância e Controle) como alternativa capaz de auxiliar as operações de planejamento, gestão e controle da Proteção e Defesa Civil em Curitiba.

Para avançarmos nessa análise inicialmente é necessário entender alguns conceitos relacionados aos riscos e aos desastres nas áreas urbanas e a função que os SIG adquirem nesse cenário.

OS RISCOS E OS DESASTRES NOS AMBIENTES URBANOS

Ameaças (naturais ou antrópicas), tais como inundações, desmatamentos, deslizamentos, furacões, incêndios, etc., são processos ou fenômenos potencialmente prejudiciais, que podem causar sérios danos socioeconômicos aos grupos sociais expostos a esses eventos (PELLING et al., 2004). Toda vez que há a interação entre as ameaças e os sistemas humanos, com geração de danos e/ou prejuízos que ultrapassam a habilidade da sociedade afetada se recuperar usando seus

² Dados oriundos do relatório de ocorrências gerado a partir do banco de dados da Coordenaria Estadual de Proteção e Defesa Civil do Paraná, disponível em: http://www4.pr.gov.br/sdc/publico/relatorios/ocorrencias_geral.jsp

³ Por ser não existir um vocábulo equivalente na língua portuguesa para o termo original do inglês *WebGIS*, ao longo deste trabalho a palavra *SIGweb* será utilizada para designar um sistema de informação geográfico distribuído pela internet.

próprios recursos, estamos tratando de um desastre (WEICHSELGARTNER, 2001; UNISDR, 2009). Embora ainda não haja uma definição totalmente aceita do que é um desastre, pode-se dizer que esse tipo de evento sempre está associado às perdas, sejam elas econômicas, sociais ou ambientais (QUARANTELLI 1998, 2006).

Anterior à concretização de um desastre, entretanto, existe o risco, que nesse contexto pode ser interpretado como a probabilidade de consequências adversas ou perdas resultantes da interação (PELLING et al., 2004) entre a ameaça e a vulnerabilidade dos sistemas humanos.

A sociedade e/ou suas estruturas físicas podem estar expostas de diferentes maneiras a uma mesma ameaça. Tal exposição não se restringe apenas as condições econômicas de determinada comunidade, mas também se refere aos fatores sociais, culturais e ambientais próprios do grupo social.

Dessa maneira, embora as cidades reúnam condições para o desenvolvimento econômico, de tecnologia e inovação, esses espaços também podem se transformar em elementos geradores de risco. O crescimento das populações urbanas aliado à concentração de recursos, a governança local fragilizada, a gestão de recursos hídricos inadequada, a deterioração da infraestrutura, a existência de serviços de emergências descoordenados, a corrupção, ao declínio dos ecossistemas, ao tráfico de influência na esfera política e aos efeitos adversos da mudança climática tem tornado as comunidades mais vulneráveis as ameaças e, conseqüentemente, à ocorrência de desastres (ONU, 2012).

A UNISDR (2009) define o conceito de vulnerabilidade como o conjunto de processos e condições resultantes de fatores físicos, sociais, econômicos e ambientais que aumentam a probabilidade de um determinado grupo populacional sofrer com os impactos adversos de uma ameaça.

Importante ressaltar que a vulnerabilidade é extremamente dinâmica e varia significativamente dentro de uma comunidade e ao longo do tempo. Dessa forma, podemos dizer que o conceito de vulnerabilidade reflete uma qualidade do momento, ou seja, uma condição atual. Para reduzir a vulnerabilidade não basta investir na mudança da qualidade das instalações e na construção de moradias em locais seguros, é necessário aumentar a percepção de risco da população e seu grau de resiliência antes, durante e após uma situação de desastre.

Nesse contexto, a resiliência deve ser encarada como um conceito amplo, que não está atrelado somente a capacidade de resposta, ou seja, às ações tomadas pós-desastre, envolve também a habilidade das comunidades de resistir, absorver, acomodar e recuperar-se de forma eficiente, preservando e restaurando suas funções e estruturas básicas essenciais (UNISDR, 2009).

CONCEITOS ASSOCIADOS A GESTÃO DE RISCOS DE DESASTRES

Embora não se possa prevenir todos os impactos adversos decorrentes dos desastres, podemos adotar estratégias e ações capazes de diminuir

consideravelmente sua escala e severidade, ou seja, mitigá-los (CEPED-SC, 2011). Para isso, é necessário que as sociedades estabeleçam estratégias de gestão de recursos e responsabilidades, antes, durante e após a ocorrência desse tipo de evento.

Na área de estudo, "gestão" traduz o conhecimento amplo que se deve adquirir sobre os processos de prevenção, redução, resposta e recuperação, cujo objetivo é reduzir as consequências negativas ou as perdas potenciais que advêm dos desastres.

Dessa forma, gerar conhecimento sobre o desastre em seus diferentes âmbitos, prevenir novos riscos e reduzir os existentes são alguns dos processos essenciais na gestão de riscos de desastres (NARVÁEZ, LAVELL e ORTEGA, 2009).

Ao longo dos últimos anos, um esforço significativo vem sendo empregado no intuito de construir no Brasil uma prática em gestão de risco, e não somente da gestão de desastres, com o intuito de ampliar a organização e gestão de recursos e responsabilidades para além das ações de resposta (CEPED-RS, 2016).

Historicamente no Brasil, o tema dos desastres sempre esteve associado às ações de resposta tomadas pela Defesa Civil, que exerce no país um papel relevante no desenvolvimento legal e técnico das discussões em torno da temática. Inicialmente a Defesa Civil agrupou os processos de gestão de riscos de desastres em quatro etapas: prevenção, preparação, resposta e reconstrução (CASTRO et al., 1999). Entretanto, após a promulgação da Lei nº 12.608 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil (SINPDEC) essas etapas foram revistas e atualizadas. Hoje contemplam cinco macroprocessos: prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação (Fig. 1).

Figura 1: Ciclo contínuo dos macroprocessos da gestão de risco de desastres.



Fonte: adaptado de CEPED-RS (2014).

SIG COMO INSTRUMENTO DE APOIO A GESTÃO DE RISCOS E DE DESASTRES

Devido à complexidade do tema e do número de variáveis envolvidas, torna-se praticamente inviável tratar dados e informações relacionados a gestão dos riscos de desastres no espaço urbano utilizando apenas métodos analógicos e/ou tradicionais (MARCELINO, 2008). Nesse contexto, o uso de tecnologias, ou mais especificamente de geotecnologias, pode apoiar significativamente a concepção, execução e avaliação dos macroprocessos da gestão de riscos de desastres.

Rosa (2005, p. 81) conceitua as geotecnologias como "o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica". Tais tecnologias têm sido amplamente empregadas nos estudos de prevenção/mitigação, preparação, resposta e reconstrução/recuperação de ambientes atingidos por desastres (CUTTER, 2003), especialmente aquelas representadas pelos Sistemas de Informações Geográficas (SIG). Os SIG surgiram como uma solução para armazenar, manipular e gerar saídas gráficas do grande volume de informação geográfica existente, proveniente de diversas fontes (LACRUZ e SOUSA FILHO, 2009).

De acordo com INPE (2006) "o aspecto mais fundamental dos dados tratados em um SIG é a natureza dual da informação: um dado geográfico possui uma localização geográfica e atributos descritivos". Além disso, afirmam que os dados geográficos não podem existir sozinhos no espaço: "tão importante quanto localizá-los é descobrir e representar as relações entre os diversos dados".

Dessa forma, a utilização de um SIG permite ao usuário consultar e responder questões relacionadas ao "o que, por que, como, onde, há quanto tempo e/ou em que intensidade" determinado evento ou fenômeno se desenvolve no espaço geográfico.

Davis e Câmara (2001, p. 1) ressaltam ainda que ao realizarem o tratamento computacional de dados geográficos e recuperarem informações, não apenas com base em suas características alfanuméricas, mas também através de sua localização espacial, os SIG

[...] oferecem ao administrador (urbanista, planejador, engenheiro) uma visão inédita de seu ambiente de trabalho, em que todas as informações disponíveis sobre um determinado assunto estão ao seu alcance, inter-relacionadas com base no que lhes é fundamentalmente comum - a localização geográfica.

Nesse contexto, a importância da utilização das geotecnologias baseadas em SIG pelos gestores locais se mostra presente nas principais etapas do

ciclo de gestão de riscos e de desastres, conforme descreve Marcelino (2008, p. 33-34):

Com relação ao uso das geotecnologias na **prevenção [...]** concentra-se basicamente nas avaliações de risco. Os dados geoambientais que podem ser obtidos com o auxílio das imagens de satélite e GPS, são transformados em planos de informações no SIG.[...]

Na **preparação**, momentos antes do impacto, as geotecnologias são utilizadas na definição de rotas de evacuação, identificação de abrigos e centros de operações de emergência, além da criação e gerenciamento de sistemas de alerta e elaboração de modelos meteorológicos e hidrológicos utilizados na previsão. [...]

Nas ações de **resposta**, com um SIG é possível gerenciar de maneira eficiente e rápida, as situações mais problemáticas, como as ações de combate a sinistros (conter efeitos adversos) e de socorro às populações afetadas (busca e salvamento). [...]

Na **reconstrução**, as geotecnologias também são amplamente usadas na realização do inventário, avaliação dos danos e na identificação de áreas seguras para a realocação e reconstrução das comunidades afetadas. [...] Informações estas que posteriormente são inseridas em um banco de dados para serem utilizadas novamente na fase de prevenção e preparação do risco e na gestão ambiental.

Embora a aplicação dos SIG tenha se expandido para diversas áreas do conhecimento, principalmente na realização de análises no planejamento ambiental e urbano nas cidades, as interações com esse tipo de sistema ainda não são acessíveis a todos. Muitas vezes sua utilização se restringe a profissionais técnicos ou da área acadêmica que já possuem alguma afinidade com a ferramenta.

Entretanto, o surgimento da internet e o panorama crescente de disponibilização de bases cartográficas na rede mundial de computadores (*World Wide Web*) introduziu uma mudança de perspectiva, permitindo que usuários comuns, com restrito ou pouco conhecimento no assunto, também tenham acesso aos produtos gerados pelas funções de armazenamento, análise, manipulação e gerenciamento de dados geoespaciais, através do uso de softwares livres. Nesse contexto, destaca-se o surgimento, ao final da década de 1990, do *SIGweb*, uma geotecnologia que usa a internet como meio principal de acesso a geoinformação (LACRUZ e SOUSA FILHO, 2009).

Tang e Selwood (2003) destacam que o *SIGweb* combina duas poderosas tecnologias: os SIG, que permitem integrar e analisar dados e a internet, que fornece conectividade em nível global. O resultado dessa interação resulta numa maior facilidade em encontrar e partilhar dados e ferramentas entre os usuários, além de estar acessível a um maior número de pessoas.

Nesse sentido, aplicações de SIG na gestão de riscos de desastres têm demonstrado a eficiência desse recurso na operacionalização de processos de aquisição, estruturação, edição, análise e compartilhamento

de dados geográficos em relação às áreas afetadas ou que representam risco de desastre (FERREIRA, 2012).

A GESTÃO DE RISCOS E DE DESASTRES NA PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL DE CURITIBA

Um dos principais desafios na gestão de riscos de desastres relaciona-se a imprevisibilidade e a velocidades com que os desastres acontecem. Muitas vezes, devido a insuficiência da equipe técnica e dos recursos tecnológicos disponíveis, a gestão nas cidades tem capacidade de atuação limitada perante um desastre. De forma análoga, o ritmo da expansão urbana nas cidades exige que as informações relativas a vulnerabilidades dos elementos físicos e/ou humanos sejam constantemente atualizadas.

Não basta, portanto, que o meio utilizado para registro e/ou gestão das ocorrências de desastres promova a coleta, organização e apresentação dos dados. Com a obtenção de informações cada vez mais numerosa e diversificada (textos, figuras, tabelas, etc.) esse meio deve fornecer condições para que ocorra uma gestão integrada das informações de riscos e de desastres, além de operações descentralizadas de visualização, análise e pesquisa do tema.

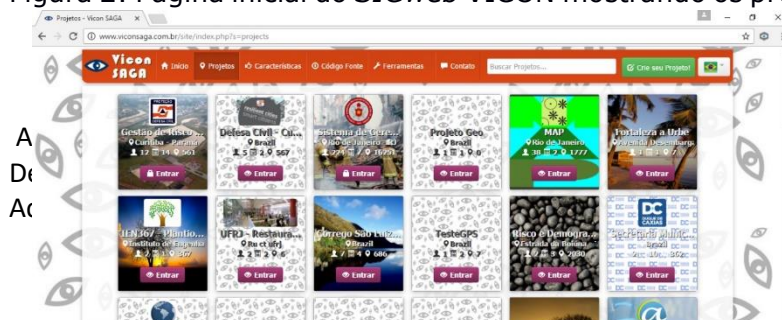
Em Curitiba a COMPDEC foi criada pela lei municipal n.º 6.725/1985, mas foi só entre 2001 e 2004 que foi elaborada a primeira versão do Plano Municipal de Defesa Civil (COMPDEC-Curitiba, s/d). Embora o órgão conte com tecnologia de informática, de informação e de comunicação, a gestão de risco de desastres na em Curitiba ainda não é exercida de forma plena.

A maior parte dos registros coletados pela Proteção e Defesa Civil da cidade encontra-se dispersa em diferentes bases e formatos. Mesmo quando existem bases que oferecem suporte à espacialização e centralização das informações - como é o caso do Sistema de Defesa Civil (SISDC), a exigência de conhecimento técnico para utilização e manutenção de dados nesse tipo de plataforma gera dificuldades aos técnicos relacionadas à criação, manutenção e integração desses registros.

MODELO TEÓRICO PARA UTILIZAÇÃO DO SIGWEB VICON NA PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL DE CURITIBA

A fim de estruturar estratégias de prevenção, mitigação, preparação, resposta e reconstrução - incluídas nos macroprocessos da gestão local de risco de desastres na Proteção e Defesa Civil de Curitiba - sugere-se um modelo teórico para utilização da plataforma SIGweb VICON (Sistema de Vigilância e Controle) do pacote de Sistema de Análise Geo-Ambiental (SAGA) desenvolvido pelo Laboratório de Geoprocessamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro, disponível no endereço: <https://www.viconsaga.com.br/site/home> (Fig. 2).

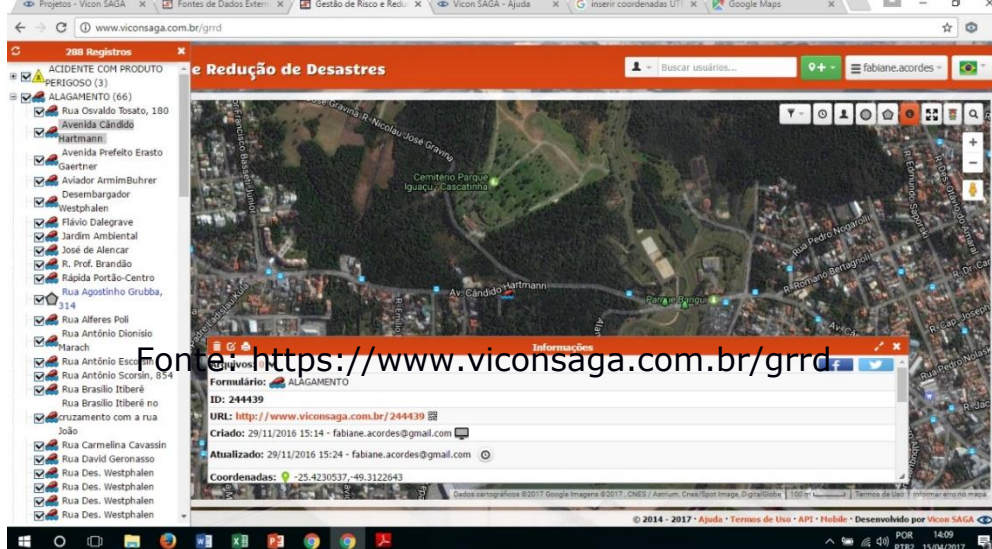
Figura 2: Página inicial do SIGweb VICON mostrando os projetos contidos na plataforma.



Fonte: <https://www.viconsaga.com.br/site/projects>

Trata-se uma plataforma *web* gratuita e de abrangência global, já que opera através de navegador, independentemente da existência de um sistema operacional, e que usa o *Google Maps* como base de dados (DA SILVA e MARINO, 2009). Além disso, o VICON contempla um esquema de segurança, com políticas de senhas e níveis de permissões aos usuários (Fig. 3).

Figura 3: Exemplo da visualização de registro no VICON.

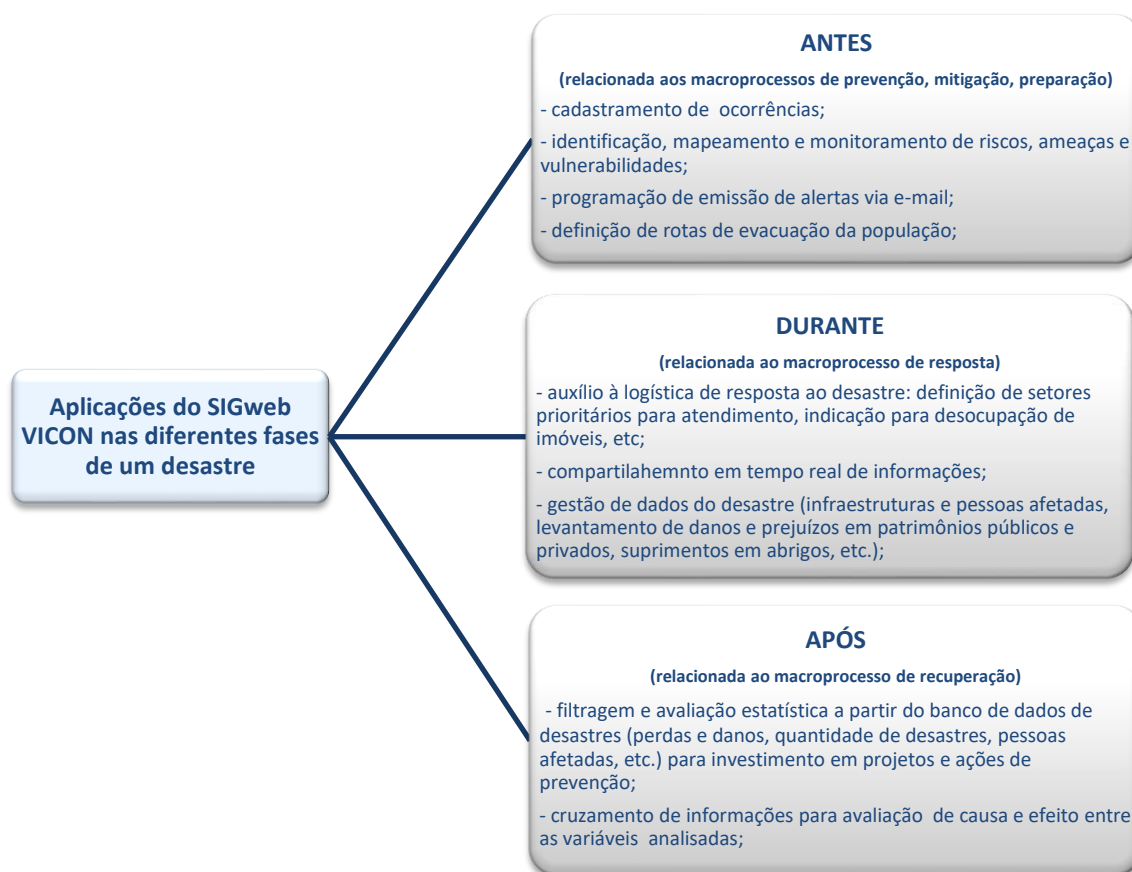


O diferencial do *SIGweb*, criado em 2000, é que além de retratar quaisquer eventos e elementos de um ambiente em uma base de dados georreferenciada, o VICON oferece aos usuários uma plataforma flexível para elaboração de formulários, gerenciamento de dados e inserção de conteúdo multimídia. Por essa razão, o VICON torna-se customizável a qualquer grupo de trabalho. Além do apoio na gestão de riscos de desastres, utilizações da plataforma por outras instituições incluem cadastramento e análise espacial de dados das áreas de saúde, educação e meio ambiente.

O VICON além de expor o registro dos desastres e das vulnerabilidades indicadas no terreno, a partir da organização de um banco de dados personalizado e atualizável, permite ações de monitoramento e controle

de situações de risco. Dessa forma, pode ser aplicado em todas as etapas de gestão: antes, durante e após a ocorrência de um desastre (Fig. 4).

Figura 4: Descrição das aplicações possíveis para diferentes fases dos desastres utilizando o *SIGweb VICON*.



Fonte: a autora, 2018.

Na etapa anterior a ocorrência pode-se efetuar o cadastramento de um extenso volume de dados relacionados aos desastres já ocorridos. Essa é uma parte essencial do processo de gestão, visto que a construção de um banco de dados especializado dá autonomia ao gestor para que atividades relacionadas à prevenção sejam tomadas com base no conhecimento gerado a partir das informações cadastradas. É importante ressaltar ainda, que a presença desses dados em um banco unificado

facilita o resgate das informações, seu armazenamento e envio para usuários simultaneamente através de redes locais ou pela web.

Tão importante quanto produzir um histórico das ocorrências de desastres, é a produção do diagnóstico dos elementos de vulnerabilidade, bem como a execução do mapeamento das áreas de risco para as diferentes ameaças presentes no contexto da cidade. É fundamental que os levantamentos citados sejam executados no período de normalidade, ou antes da ocorrência de um desastre. Esse diagnóstico pode ser realizado a partir das ferramentas disponíveis no VICON e é facilitado pela extensa gama de formatos de dados (.shp, .csv, .kmz, .doc, .jpeg, etc.) que o sistema permite importar e/ou exportar.

Outra funcionalidade do VICON nessa fase é a emissão de alertas, que podem ser programados ou não, enviados via e-mail ao grupo de usuários de um projeto. O alerta pode ser acionado a partir do momento que determinada variável, como por exemplo, milímetros de chuva, atinja um nível definido como crítico para determinada região.

Embora os macroprocessos de prevenção, mitigação e preparação relacionados as ações tomadas antes de um desastre, é na etapa de resposta, que ocorre durante o evento, que a aplicação dos sistemas SIG fica bastante evidenciada na gestão do desastre.

O primeiro e principal objetivo na gestão do desastre, quando da sua ocorrência, é identificar, aos menos nas primeiras 72 horas, as áreas mais afetadas e seus acessos possíveis. O VICON permite efetuar o cruzamento de múltiplos dados e gerar diferentes tipos de mapas, que podem ser compartilhados com os usuários que irão prestar socorro no terreno, possibilitando uma análise rápida da situação. Por fim, após a ocorrência do desastre, ou na fase que se relaciona aos processos de recuperação e reconstrução, o VICON permite ao usuário, por meio da aplicação de filtros, estabelecer relações de causa e efeito a partir das informações cadastradas de risco, vulnerabilidade e ocorrências. De posse dessas estatísticas é possível embasar projetos para captação de recursos em prevenção, definir estratégias específicas para enfrentamento desses eventos em médio e longo prazo e propor rotinas organizacionais para monitoramento de áreas sujeitas a desastres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os desastres se caracterizam pelos elevados danos que causam as sociedades, o uso de uma plataforma *SIGweb* tem potencial para auxiliar gestores nos processos de aquisição e disseminação de informações sobre riscos, ameaças e desastres. Pode também, auxiliar técnicos da administração e da Proteção e Defesa Civil a realizarem seu trabalho de forma mais eficiente e rápida, além de permitir que esses usuários compartilhem e reutilizem recursos, reduzindo a fragilidade institucional e operacional do órgão.

O modelo teórico proposto à Proteção e Defesa Civil de Curitiba, a partir da inserção e estruturação de dados no *SIGweb* VICON, explicitou a praticidade que a plataforma oferece aos usuários nas etapas de análise,

monitoramento e diagnóstico dos processos na gestão de risco de desastres. A flexibilidade para inserção de formulários, atualização de informações, cruzamento e compartilhamento de dados promove a otimização do tempo e da confiabilidade nas tomadas de decisões.

A ferramenta, que é uma iniciativa nacional e isenta de custos, pode, em última instância, representar a diminuição da vulnerabilidade de determinados grupos sociais, assim como do número de vítimas fatais, danos e prejuízos causados à população em situação de desastre.

REFERÊNCIAS

ARONOFF, S. Geographic information systems: a management perspective. 1991.

BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm>. Acesso em: 11 de nov. 2017. CASTRO, L. **Manual de planejamento em defesa civil**. Brasília: Imprensa Nacional, 1999.

CEPED-SC. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DESASTRES DE SANTA CATARINA. **Capacitação básica em Defesa Civil: livro texto para educação à distância**. Brasília: Defesa Civil Nacional, 2011. 121 p.

CEPED-RS. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DESASTRES DO RIO GRANDE DO SUL. **Capacitação em gestão de riscos**. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. 270 p.

COMPDEC. COORDENADORIA MUNICIPAL DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL DE

CURITIBA. Histórico. s/d. Disponível em: <<http://www.defesacivil.curitiba.pr.gov.br/historico.aspx>>. Acesso em: 21 de set. 2017.

CUTTER, S. L. GI science, disasters, and emergency management. **Transactions in GIS**, v. 7, n. 4, p. 439-446, 2003.

DA SILVA, J. P. R. P. Mapeamento de inundações no Brasil: proposta de gestão ambiental através de um sistema de informações geográficas. **VI Congresso de Meio Ambiente da AUGM**. 2009.

DAVIS, C.; CÂMARA, G. **Arquitetura de sistemas de informação geográfica. Introdução à ciência da geoinformação**. São José dos Campos: INPE, 2001.

FERREIRA, D. **Sistema de informações geográficas participativo (SIG-P) na prevenção de desastres ambientais: estudo de caso do morro do baú em Ilhota/SC.** Florianópolis, 132 p. Dissertação (Mestrado em Profissional em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

IINPE. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. **SPRING: Tutorial de geoprocessamento.** São José dos Campos, SP: Coordenação Geral de Observação da Terra/Departamento de Processamento de Imagem, 2006. Disponível em: <<http://www.dpi.inpe.br/spring/portugues/tutorial/index.html>> Acesso em: 25 de nov. 2017.

LACRUZ, M. S. P.; SOUSA FILHO, M. de A. **Desastres Naturais e Geotecnologias: Sistema de Informação Geográfica.** Santa Maria: INPE/CRS, 2009.

MARCELINO, E. V. Desastres naturais e geotecnologias: conceitos básicos. **Caderno didático**, v. 1, p. 34, 2008.

NARVÉZ, L.; LAVELL, A.; ORTEGA, G. P. La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos. **La gestión del riesgo de desastres: Un enfoque basado en procesos.** Comunidad Andina. Secretaría General; Proyecto Apoyo a la Prevención de Desastres en la Comunidad Andina (PREDECAN), 2009. OLIVEIRA, Márcio de. Perfil ambiental de uma metrópole brasileira: Curitiba, seus parques e bosques: **Revista Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**, Curitiba, n. 88, 1996. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fabiane/Downloads/PerfilAmbientalDeUmaMetropoleBrasileira-4813309.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

OLIVEIRA, I. C. E. de et al. **Estatuto da Cidade: para compreender.** Rio de Janeiro: Ibmam/Duma, p. 64, 2001.

ONU. **Como construir cidades mais resilientes: um guia para gestores públicos locais**, Genebra: Nações Unidas, 2012.

PELLING, M., et al. **Reducing Disaster Risk: a challenge for development.** New York: United Nations, 2004.

QUARANTELLI, Enrico Louis (Ed.). **What is a disaster?: a dozen perspectives on the question.** Routledge: London and New York, 1998

.

QUARANTELLI, E. L. **Catastrophes are different from disasters: Some implications for crisis planning and managing drawn from Katrina.** 2006.

ROSA, R. Geotecnologias na geografia aplicada. **Revista do Departamento de Geografia**, v. 16, p. 81-90, 2005.

SMMA. Secretaria Municipal de Meio Ambiente. **Plano municipal de controle ambiental e desenvolvimento sustentável.** Curitiba, Prefeitura Municipal de Curitiba. 2008. Disponível em: <<http://multimidia.curitiba.pr.gov.br/2010/00085327.pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

TANG, W.; SELWOOD, J. **Connecting our world: GIS web services.** ESRI, Inc., 2003.

UNISDR. INTERNATIONAL STRATEGY FOR DISASTER REDUCTION. **Terminology on Disaster Risk Reduction.** Genebra: UNISDR, 2009. Disponível em: <http://www.unisdr.org/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf>. Acesso em: 8 set. 2017.

VARGAS, Richard. A. **Guía Municipal para la Gestión del Riesgo.** Bogotá, Colombia: Ministerio Del Interior y de Justicia, 1a ed., 150 p., 2010.

WEICHSELGARTNER, J. Disaster mitigation: the concept of vulnerability revisited. Disaster Prevention and Management: **An International Journal**, v. 10, n. 2, p. 85-95, 2001.

DESAFIOS DA GESTÃO PÚBLICA NOS PRESÍDIOS BRASILEIROS

Gabriel Lopes

RESUMO

A gestão pública é uma das áreas mais importantes contempladas pelo estudo da administração. Em um Estado Democrático de Direito como o brasileiro, a gestão pública é um assunto de interesse de toda sociedade e sobre o qual todo cidadão tem direito de ser informado. Entre todos os elementos que cabem ao Estado gerir a segurança pública é um dos elementos que mais preocupam e interessam a população na atualidade. Falar em segurança pública implica em abordar necessariamente a questão da gestão dos presídios e do sistema prisional. Diante disso, este artigo se propõe a discutir os desafios da gestão pública dos presídios brasileiros. Considerando a temática proposta e sua relevância, a presente pesquisa estabeleceu como objetivo analisar a importância da gestão pública dos estabelecimentos penitenciários identificando seus principais problemas e apontando quais melhorias precisam ser efetivadas no mesmo. Como método optou-se pela pesquisa bibliográfica descritiva. Os resultados evidenciam a ineficácia das políticas de gestão pública penitenciárias desde o sistema o período colonial, quando a justiça era aplicada arbitrariamente. O sistema prisional acha-se superlotado, com problemas urgentes a serem resolvidos, os quais somente podem ser completamente sanados com um trabalho conjunto de diversos setores do governo e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Prisão. Políticas. Gestão.

INTRODUÇÃO

A gestão pública é uma das mais importantes áreas estudadas pela administração, sua relevância está principalmente no fato de que ela cuida de assuntos que são do interesse de toda a sociedade, gerindo aspectos como saúde, educação, transporte e segurança. A preocupação em cuidar e ordenar o espaço urbano é uma constante desde a antiguidade, todas as civilizações sempre buscaram modos de assegurar que os aspectos essenciais ao funcionamento de suas sociedades se mantivessem coesos e atuantes, os quais embora toda a evolução tecnológica não mudaram muito em natureza, pois saúde, educação, transporte, segurança, impostos etc. ainda são fatores básicos de gestão pública (SOUSA; FILHO, 2017).

Na sociedade contemporânea a gestão da coisa pública fica a cargo do Estado, em sociedades como a brasileira, este estado é democrático e de Direito, o que significa que os representantes públicos são escolhidos mediante o voto popular e tem o dever de assegurar que os direitos de todos os seus cidadãos sejam respeitados e cumpridos. Entre esses a segurança é dos mais fundamentais, assim como os direitos da pessoa humana, fatores que fazem com que o Estado tenha tanto o dever de

proteger as pessoas de bem quanto assegurar que aqueles que transgridam a lei tenham um destino adequado, onde possa cumprir sua dívida com a sociedade sem terem seus direitos humanos violados. Em todo este contexto a segurança pública é uma preocupação social:

O fato é que a história recente da segurança pública no Brasil tem sido marcada por demandas acumuladas e mudanças incompletas. Ganhos, como a forte redução entre 2000 e 2014 dos homicídios em São Paulo, tendem a perder força, na medida em que não há normas técnicas, regras de conduta ou padrões capazes de modificar culturas organizacionais ainda baseadas na defesa do Estado e não da sociedade. Basta vermos a forma como as polícias reagiram às manifestações sociais de julho de 2013, ora com excesso, ora com omissão. Falta-nos um projeto de governança das polícias brasileiras e de alinhamento das políticas de segurança pública aos requisitos da democracia e à garantia de direitos humanos (LIMA; BUENO; MINGARDI, 2015, p.50).

Falar em promover melhorias na segurança pública implica diretamente na questão prisional e na estrutural do sistema penal brasileiro. Pois, de nada adianta aplicar lei pra então aprisionar o condenado em lugares que não sejam aptos tanto a garantir a sua permanência fora das ruas quanto a promover sua ressocialização. Existe uma crise no sistema prisional atual, a qual é explícita a toda sociedade, o sistema está saturado e se acha incapaz tanto de manter os presos devidamente encarcerados quanto de promover sua recuperação, e assim forma-se uma bola de neve da criminalidade, as fugas são ocasiões comuns e dentro dos presídios facções criminosas disputam poder e promovem uma verdadeira escola do crime (SILVA, 2003).

Diante disso, o presente artigo traz como proposta de estudo os desafios da gestão pública dos presídios brasileiros. Este tema é um dos mais importantes no que concerne a situação brasileira, sendo visível a todo aquele que estudá-lo mais de perto a necessidade urgente de promover mudanças em sua organização e estrutura. Para abordar o tema em toda sua profundidade a discussão se apresenta de modo a contemplar o escopo legal e apresentar dados que evidenciam a real situação do sistema penitenciário brasileiro.

É imprescindível discutir essa questão:

As instituições policiais e de justiça criminal não experimentaram reformas significativas nas suas estruturas. Avanços eventuais na gestão policial e reformas na legislação penal têm se revelado insuficientes para reduzir a incidência da violência urbana, numa forte evidência da falta de coordenação e controle. Num exemplo, temos um Congresso que há quase 27 anos tem dificuldades para fazer avançar uma agenda de reformas imposta pela Constituição de 1988, que até hoje possui diversos artigos sem a devida regulamentação, abrindo margem para enormes zonas de sombra e insegurança jurídica (LIMA; BUENO; MINGARDI, 2015, p.50).

Segundo dados levantados pelo Ministério da Justiça (2017) a população carcerária no ano de 2016 ultrapassou as 700 mil pessoas pela primeira vez na história, este número representa um aumento de ordem de 707% em relação ao quantitativo de apenados registrado no início da década de 1990, quando este número estava em torno de 100 mil encarcerados. Trata-se de uma das maiores populações carcerárias do mundo, tamanho contingente de pessoas privadas de sua liberdade e sob a guarda do Estado denotam a necessidade evidente de um sistema tão e bem planejado quanto, assim como de recursos financeiros, materiais e humanos, para que a mesma possa ser bem administrada.

Os problemas e atrasos que permeiam o sistema prisional brasileiro tem se arrastado por décadas. O aumento crescente da população carcerária tem servido para agravar ainda mais a situação, tornando a gestão pública dos presídios brasileiros um verdadeiro desafio. O Estado guarda, portanto, uma corresponsabilidade pelas infrações causadas por presos reincidentes como também pelos delitos cometidos por indivíduos que tiveram seus direitos básicos negados, como o direito a vida, saúde e educação, os quais continuam sendo negados aos apenados, promovendo um verdadeiro ciclo vicioso de crimes, pois estas pessoas são excluídas socialmente antes e depois de cumprirem suas penas, pela falta de uma gestão pública adequada (PENAL, 2009).

Desta forma, tendo em vista a relevância do tema e sua importância social e acadêmica, este estudo possui como objetivo analisar a importância da gestão pública dos estabelecimentos penitenciários brasileiros identificando seus principais problemas e apontando quais melhorias precisam ser efetivadas para que o mesmo seja mais eficiente e eficaz cumprindo sua finalidade de aplicar a lei e recuperar socialmente os apenados.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica do tipo descritiva. Este tipo de estudo busca descrever a realidade pesquisada, seja baseando-se em uma necessidade prática, seja com base na tentativa de comprovar uma tese ou hipótese, em grande parte de suas aplicações servindo para fundamentar e respaldar decisões, é nessa categoria que se enquadram as pesquisas de opinião, as pesquisas eleitorais, as pesquisas de mercado, governamentais e muitas das pesquisas acadêmicas (GIL, 2008).

Optou-se por esta metodologia com intuito de apresentar de forma coesa e de fácil entendimento, os principais fatores que integram o complexo quadro a ser delineado neste estudo. Assim, entende-se que um estudo de caráter descritivo se presta bem a atender o objetivo inicialmente proposto. Pretende-se apresentar um panorama realista do quadro prisional brasileiro, por entender-se que este é um dos melhores modos de atentar para a importância da gestão pública neste setor.

Os textos que integram a discussão apresentada no capítulo a seguir foram selecionados após extensa leitura e análise dos conceitos empregados por seus autores. Buscou-se igualmente por dados oficiais

oriundos de entidades do governo e também de entidades não governamentais que tratem da temática escolhida. Foram descartados trabalhos com dados muito antigos (anteriores ao ano 2000) bem como aqueles que apresentam conceitos e teorias que não se coadunam a temática discutida ou a contradizem.

Para a análise dos dados optou-se por um tratamento majoritariamente qualitativo, usando do método quantitativo como apoio para respaldar a discussão. Escolheu-se essa forma de análise pelo entendimento de que o foco desta pesquisa é conceitual e teórico, pois visa afirmar a importância do objeto de estudo escolhido e apresentar a realidade empírica do mesmo. Os estudos qualitativos se aplicam a um grande número de pesquisas, sendo um tipo de metodologia comumente empregada para o trato dos dados apresentadas em estudos de caráter bibliográfico (GODOY, 1995).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os problemas encontrados nos presídios brasileiros são muitos, e os mesmos tem se complicado com o passar dos anos, pois nenhuma medida realmente eficaz tem sido empreendida em prol de dar a este setor uma gestão mais adequada. Ainda no período colonial, o sistema prisional brasileiro estava contido nas ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas, modelos que consagravam as desigualdades sociais perante o crime, onde o juiz deveria aplicar a pena conforme a gravidade do caso e qualidade da pessoa, em outras palavras os nobres e membros da elite social vigente eram privilegiados enquanto que para os pobres e desprestigiados eram dos dados os mais humilhantes e pesados (SILVA, 2003).

O Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais desde o seu nascimento, e segundo o que se constata no presente estudo nem mesmo no âmbito jurídico, que deveria tratar a todos com equidade perante a lei, escapou de privilegiar a alguns enquanto os demais ficavam desamparados. Indivíduos em um contexto de marginalização social, cujos direitos básicos são constantemente negados, tem uma propensão muito maior a adentrarem no mundo do crime, muitas vezes pela própria necessidade de sobreviver, e uma vez neste contexto dificilmente saem, pois dentro dos presídios longe de encontrar um ambiente que favoreça a recuperação social, encontra-se mais situações de violência, desamparo e crime organizado (PENAL, 2010).

Este é um dos primeiros e mais importantes desafios que a gestão pública dos presídios precisa enfrentar: quebrar o círculo vicioso de violência e criminalidade que faz com que mesmo um preso de baixa periculosidade adentre aos presídios e saia mais perigoso e propenso ao crime do que quando entrou, e aqueles que representam maior perigo social saem igualmente ainda mais perigosos. O quadro que se apresenta inspira preocupação:

A administração do sistema penitenciário brasileiro é bastante preocupante, apresentando diversos problemas como a superlotação, a falta de atendimento à saúde, rebeliões e fugas,

corrupção, ineficiência na reabilitação, entre outros, o que impossibilita o retorno, adequado, do apenado ao convívio em sociedade. A pena é aplicada e cumprida, mas em condições inadequadas, em condições degradantes e contrárias ao princípio da dignidade humana e dos direitos humanos, ficando patente a necessidade de mudanças (RABELO; VIEGAS; RESENDE, 2011, p.02)

Com a conquista da independência e mesmo após a proclamação da república o país nunca conseguiu efetivas políticas públicas que realmente conseguissem sanar a problemática da desigualdade social e de fato garantir a todos o acesso à educação, saúde, transporte, trabalho e segurança. O atual quadro vivenciado nos presídios públicos do Brasil não é fruto do acaso, nem mesmo um problema cuja gênese se encontre no presente, mas sim é o reflexo de uma conjectura oriunda do processo de formação histórica da nação (RABELO; VIEGAS; RESENDE, 2011).

Visando contornar esse quadro caótico do sistema prisional brasileiro, bem como tornar as prisões um local apto a promover a reeducação e recuperação social dos apenados, criou-se a Lei Federal nº 7.210 de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal, a qual estabelece que o tratamento dado aos apenados nas penitenciárias e presídios deve obrigatoriamente ser feito mediante o apoio de ações e programas governamentais destinados a atender três áreas essenciais de forma sistêmica: saúde prisional, assistência educacional e trabalho prisional (REGINALDO, 2017).

Essas são as condições idealizadas pela lei para que as prisões se transformem em locais que promovam a efetiva recuperação social dos apenados. Mas, para que isso se concretize é necessário uma estrutura prisional totalmente diferente da que se verifica hoje em dia, os presídios precisam ser planejados desde suas plantas de construção para serem elaborados de forma a contemplar espaços de saúde, de trabalho e educação, bem como acomodações que tanto promovam a segurança, evitem fugas, mas propiciem aos presos uma vida digna dentro das necessidades básicas humanas. Não obstante, o que se verifica na prática nos presídios públicos brasileiros é bem diferente:

Atualmente o sistema prisional Brasileiro não passa de grandes amontoados de pessoas vivendo em condições sub-humanas, sujeitando-se a toda sorte de doenças e, vivendo e sendo tratados como animais, não poderiam tornar-se fruto diferente deste, pois através da antropologia e sociologia já se sabe que o homem só é homem porque é ensinado a sê-lo. Da mesma forma, dentro desta sociedade presidiária, prevalece a lei do mais forte (PENAL, 2010, p.03).

O cenário acima descrito se torna ainda mais assustador quando se lhe atribui números e estatísticas:

Segundo o Departamento Penitenciário Nacional (Depen) ao longo de 20 meses que incluem o ano de 2007, 558 presos foram

assassinados enquanto cumpriam a sua pena. A taxa geral de homicídios do apenado recluso no país é de 24 para cada 100 mil presos neste mesmo período. Segundo a pesquisadora sênior do Centro Internacional de Estudos Prisionais da Universidade de Londres, Vivien Stern, o índice de assassinatos na Inglaterra é de 0,625 para cada 100 mil presos, resultando em uma morte a cada dois anos. Segundo o MINISTÉRIO DA JUSTIÇA - DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL em 06/2009 já existiam 469.546 detentos e uma carência de 170.000 vagas prisionais. De acordo com o IBGE a população brasileira é de 189.612.814 habitantes, logo, para cada 100.000 habitantes a população carcerária é de 247,68 detentos (PENAL, 2010, p.04).

São altos índices de violência, uma massiva população carcerária para administrar, recursos escassos e presídios superlotados que não dão conta de atender a demanda prisional. O quadro abaixo apresenta números que complementam essa visão:

Quadro 01: sistema prisional brasileiro.

Brasil junho de 2016	
População prisional	726.712
Sistema penitenciário	689.510
Secretarias de segurança/carceragens/delegacias	36.765
Sistema penitenciário federal	437
Vagas	368.049
Déficit de Vagas	358.663
Taxa de ocupação	197,4%
Taxa de aprisionamento	352,6

Fonte: Ministério da Justiça, (2017).

Como se pode perceber pelos números acima, no próprio sistema prisional em si existe um grande déficit de vagas, sendo este um dos principais fatores para as condições sub-humanas nas quais vivem os apenados. Este problema somado ao grande de violência vivenciado no Brasil, em consonância com a precariedade de direitos como educação e saúde perante grande parte do povo brasileiro evidenciam que o problema da gestão pública dos presídios precisa contar com o apoio de outros setores para ser complementarmente elucidado.

No que tange especificamente a gestão dos presídios algumas medidas são urgentes de serem implementadas: o combate ao crime organizado e o desmantelamento de facções criminosas dentro das penitenciárias, investimento em tecnologia para evitar a entrada de objetos ilegais, o combate a corrupção de funcionários públicos que atuam no sistema carcerário, a reforma dos presídios existentes e a construção de novos espaços penitenciários, levando em consideração aspectos relacionados ao trabalho, educação e saúde dos apenados. Se realmente deseja-se que os apenados voltem as ruas recuperados o primeiro passo é combater o crime internamente nos presídios e tratar tais pessoas como seres humanos, para que eles possam aprender a sê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país de formação multicultural que desde o seu nascimento como colônia portuguesa se fundamentou sobre uma estrutura social estratificada, privilegiando os poucos membros de uma elite aristocrática enquanto o restante da população, formada majoritariamente por negros, indígenas e mestiços, vivia de forma precária e mesmo miserável, tendo seus direitos básicos negligenciados. Inclusive no que tangia a aplicação da lei, esta não era feita de forma igualitária e justa, pois delegava a arbitrariedade da decisão nas mãos de juiz que tinha amplo poder para decidir subjetivamente a natureza da pena e sua intensidade de aplicação, acaba-se protegendo os nobres enquanto que o restante da população, mesmo que seus crimes não fossem tão graves, recebiam castigos severos e humilhantes. A Lei de Execução Penal de 1984 determina que os presos tenham seus direitos básicos a saúde, educação e trabalho respeitados enquanto cumprem suas penas, pois não é possível promover uma recuperação social destes indivíduos se estes não forem tratados como seres humanos. No entanto, o que se verifica na prática nos presídios brasileiros é uma realidade bem diferente, os presos são mantidos em condições sub-humanas, em presídios superlotados, sem espaços para que possam trabalhar, estudar e muitas vezes sem assistência de saúde ou assistência social. Os guardas e outros profissionais que atuam nas penitenciárias sabem que existe um limite de até onde podem ir, e temendo pela própria segurança não ultrapassam jamais esse limite, as facções criminosas dominam, abundam armas e outros objetos ilegais como celulares, permitindo que dentro das prisões líderes do tráfico comandem seus subalternos do crime nas ruas. Assim, percebe-se que o problema da gestão pública das prisões brasileiras é complexo, e envolve uma multiplicidade de fatores que demandam atuação governamental conjunta de diversos setores para ser resolvido. O Brasil possui altos índices de violência urbana, muitas facções de crime organizado, uma problemática de carência social eminente e presídios públicos completamente inadequados aos fins que se prestam. Para sanar estes problemas muitas mudanças precisariam ser implementadas, incluindo a reforma das penitenciárias existentes e a construção de muitas outras, pois a demanda é muito elevada e o número de presídios é evidentemente insuficiente. Tudo isso por si só exige um excepcional planejamento, principalmente no que a origem dos recursos, que certamente serão muitos, para projeto de tamanha envergadura. A situação prisional interessa a todos os membros da sociedade. Adotar medidas de tratamento mais humanas, mas sem desfavorecer a segurança é uma necessidade urgente. Combater a corrupção interna de funcionários públicos, investir em tecnologia e buscar aplicar um paradigma prisional realmente pautado nos direitos humanos constituem-se desafios que a gestão pública de presídios precisa enfrentar. Enquanto o sistema prisional permanecer no caos no qual se encontra os índices de violência dificilmente irão diminuir bem como a reincidência criminal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça, DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, maio/jun de 1995, p.20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

PENAL, M. **O Sistema Prisional Brasileiro**. Repositório Estácio, out/2010. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/1734/artigo-sistema-prisional-brasileiro-pseudonimo-mtjr-penal-1.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

RABELO, C. L. A; VIEGAS, C. M. A. R; RESENDE, C; J. **A privatização do sistema penitenciário brasileiro**. Conteúdo Jurídico, jun/2011. Disponível em: <https://www.conteudojuridico.com.br/pdf/_cj032_38_3.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

REGINALDO, C. L. S. **A gestão do Sistema Prisional e a efetividade das ações de saúde e educação para a garantia da reinserção social da pessoa privada de liberdade**. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Administração Pública, jun/2017. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/6007/1/Carlos%20Leandro%20dos%20Santos%20Reginaldo.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2018.

SILVA, J. R. **Prisão: Ressocializar para não rescindir**. Curitiba: Universidade de Federal do Paraná, 2003 (Monografia de Especialização em Tratamento Penal em Gestão Prisional). Disponível em: <http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/monografia_joseribamar.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2018.

SOUSA, M. C; FILHO, R. R.P. **A importância do planejamento para a gestão pública do espaço urbano sustentável**. Universidade Federal de Santa Maria, fev/2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/170/Beck_Susane_Moreira.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 de setembro de 2018.

GESTOR ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DESSE PROFISSIONAL COM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Torres, Jaqueline Gomes⁹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender o trabalho do Gestor Pedagógico, especificando todas suas funções dentro da comunidade escolar e entender como ele se prepara para realizar essa tarefa de forma eficaz. O Gestor precisa ter uma formação inicial e continuada para que possa desenvolver suas contribuições dentro da escola, visto que a escola só terá sucesso se houver integração de todos da comunidade escolar, só assim será realizado um trabalho de qualidade nas instituições escolares. O processo de investigação se apoiou nos estudos bibliográficos para compor as análises realizadas. Com o resultado do trabalho, pode-se afirmar que o gestor pedagógico é muito importante no âmbito educacional por oferecer uma contribuição para o aprendizado com qualidade aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor Pedagógico. Gestão Democrática. Educação de Qualidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discorre acerca da temática da gestão escolar e do papel do gestor na escola, objetiva retratar as dificuldades encontradas pelo gestor no dia a dia, como quais responsabilidades cabem a esse sujeito dentro da instituição de ensino, e como é sua organização para realização de seus compromissos. Logo, pretende-se conhecer as funções de um gestor pedagógico, investigar como ele se prepara para executar suas ações; diferenciar o trabalho do Gestor do trabalho do Coordenador Pedagógico e avaliar os procedimentos necessários para o desenvolvimento de todas as funções desse cargo com clareza para que o gestor possa contribuir para a construção de uma escola crítica e capaz, pois esse é o seu papel, conforme salienta Santos (2009).

Assim, pretende-se por meio da pesquisa bibliográfica analisar o trabalho do Gestor Pedagógico, uma vez que não se há um perfil padrão de gestor, pois

Não existe um método eficaz para todas as escolas e alunos ao mesmo tempo, o que existe, na verdade, são vários métodos que podem ser aplicados em conjunto para se obterem resultados significativos, tanto para a educação quanto para o crescimento de nosso educando, crescimento que o torna um ser conhecedor e não manipulável (TAVARES, 2009, p.62).

⁹ Discente do curso de Especialização em Gestão Escolar do Instituto Souza.

Portanto, se faz relevante por discutir e esclarecer pressupostos a respeito da verdadeira função do gestor pedagógico nas instituições escolares e compreender sua real função no contexto escolar. Acredita-se que o tema será de grande importância, o qual proporcionará oportunidades de entender realmente qual a verdadeira função do gestor pedagógico nas entidades escolares, junto ao corpo docente e discente.

Dessa forma, a pesquisa sobre a atuação do gestor pedagógico foi dividida da seguinte forma: No primeiro capítulo do desenvolvimento discute-se o breve histórico da gestão escolar, o que o gestor deve e precisa fazer dentro da instituição escolar, e quais meios ele deve buscar para fazer com que o desenvolvimento pedagógico ocorra com a participação de toda junta escolar.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a gestão escolar democrática, como ela deve ser vista, como ela deve ser trabalhada para alcançar um ensino de qualidade nas instituições escolares.

Com isso, verificou-se que o gestor pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, ao buscar integrar os envolvidos no processo ensino aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

GESTÃO ESCOLAR

Em uma instituição de ensino é importante analisar qual o papel de um gestor escolar, assim sendo o papel do diretor é dirigir a escola por meio de ações e dos processos chamados de políticos pedagógicos. O gestor tem como função coordenar o trabalho e o desenvolvimento geral da escola.

O gestor precisa entender a educação como um processo de transformações que acontecem à medida que o discente interage com o mundo dentro e fora da escola. Ele também fornece serviços especializados e de qualidade para os alunos que frequenta a Unidade Escolar. Logo, "{...} o diretor tem em suas mãos uma grande soma de responsabilidade na verdade, é responsável por tudo o que se passa na escola" (DIAS, 2004, p.274), pois o diretor é o representante direto da instituição em que pertence.

O gestor pedagógico necessita gerenciar com responsabilidade, preocupando-se com sua equipe e a formação continuada dela, articulando e transformando conhecimentos. O gestor no processo educacional precisa olhar o ambiente ao todo, como uma organização que tem a missão de oferecer aos alunos uma educação de qualidade. "O diretor precisa ser uma pessoa sempre disposta a estimular e incentivar as ações positivas de seu estabelecimento" (SANTOS, 2004, p. 240), sempre que possível encabeçando essas iniciativas ou á frente delas, junto das pessoas que as iniciaram.

A gestão pedagógica trabalhará em comum acordo com os objetivos gerais e específicos da escola, citados na gestão escolar, além de avaliar os desempenhos de seus alunos, docentes e de toda equipe escolar, oferecendo treinamentos para que os docentes e as equipes

escolares possam sempre oferecer o melhor para os educandos (TAVARES, 2009, p.86).

O gestor pedagógico precisa acompanhar toda evolução de uma sociedade e não ficar parado no tempo, porque as mudanças acontecem rapidamente com as novas tecnologias, com a forte competitividade no mercado de trabalho, com a formação continuada visando novas perspectivas e, por isso, é nítido que o gestor necessita se atualizar para que possa exercer um bom trabalho dentro da unidade escolar.

O gestor, no entanto, é aquele que possui uma visão ampla, que é um educador, um articulador e transformador nas suas ações, com uma atuação plausível perante a sociedade. O gestor necessita ser um sujeito que inicie um diálogo com vários grupos diferentes, sendo tanto dentro da escola como fora dela, procurando a maior interação com esses grupos para um melhor desenvolvimento da escola (SANTOS, 2009).

É nítido que o gestor necessita acompanhar as mudanças para concretizar um objetivo, pois sendo um líder, ele consegue influenciar a sua equipe a realizar o almejado dentro da instituição escolar e buscar novas maneiras de realizar seu trabalho, faz com que o gestor tenha meios que facilitem seu trabalho ao ofertar possibilidades na resolução de problemas específicos.

Desse modo, o papel desempenhado pelo gestor é de grande importância para o funcionamento da Unidade Escolar e para a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos. Por isso, o gestor precisa realizar uma reflexão constante sobre suas ações, pois ele é um exemplo para sua equipe profissional, o líder no trabalho educacional.

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente a gestão escolar constitui em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LUCK, 2009. p. 23).

Portanto, tal afirmação não implica que o gestor escolar tenha que assumir sozinho a responsabilidade, porém que busque meios necessários para efetivação de ações coerentes para situações de aprendizagem com os profissionais de sua equipe de trabalho e, principalmente, com os alunos que necessitam de uma mediação para a aquisição de conhecimento.

É muito importante para o gestor ter em mente que o seu trabalho é árduo, porém gratificante quando se percebe que a sociedade se envolve com os acontecimentos da escola, de maneira afetiva, "Quando o diretor é dedicado e capaz, ele encontra sempre os meios para remediar as eventuais deficiências de sua escola" (DIAS, 2004, p. 275).

A gestão pedagógica é uma função muito importante, pois é através desta que se consegue organizar o funcionamento da instituição para obter-se

uma educação de qualidade, em que “{...} as tarefas de direção, gestão e animação são exercidos hoje em dia de modo a deixar ao diretor liberdade de ação que lhe permita adaptar-se às circunstâncias” (VALERIAN; DIAS, 2002, p.74).

O gestor escolar assume papéis fundamentais, assim conseguindo colocar em prática as atribuições que lhe condiz, sendo um gestor que represente a escola, responsabilizando-se pelo seu adequado funcionamento e pelos resultados do aluno.

Portanto, com a elaboração, a execução e a avaliação do Regimento Escolar se definem as organizações administrativa, didática, pedagógica da Unidade Escolar. Já o Plano de desenvolvimento da Escola (PDE), programa que auxilia a escola, pois se trata de planejamento estratégico para a qualificação da educação, afim de oferecer um ensino de qualidade ao aluno. A Proposta Pedagógica é a que estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e da atuação na sociedade, buscando analisar as determinações da Secretária da Educação e “{...} o conhecimento dos textos legais e sua correta aplicação constituem responsabilidade do diretor” (VALERIAN; DIAS, 2002, p. 74).

Portanto,

Conhecer a legislação é ter a medida de seu espaço de liberdade e tomar consciência de seu grau de autonomia. O diretor de escola possui a capacidade de iniciativa, desde que respeite os limites estabelecidos pela legislação. Usar essa capacidade constitui motivo para firma sua autoridade e aumentar seu prestígio (VALERIAN e DIAS, 2002, p.67).

É notório, que o gestor precisa ter autonomia em suas ações ao tomar decisões que dizem respeito ao ambiente que trabalha, respeitando a legislação vigente. Desde que, as ações favoreçam a todos da comunidade escolar, atendendo suas necessidades que precisam estar em coerência com o que se pretende desenvolver na escola.

O diretor, como autoridade escolar, precisa adotar as medidas administrativas cabíveis em tempo hábil referentes aos alunos professores e demais servidores, visando manter o bom funcionamento da escola, a ética, a moralidade e a impessoalidade. Garantindo a legalidade, a regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos, assim, “{...} o diretor de escola tem frequentemente de colaborar com os responsáveis locais que dependem de outros órgãos públicos” (VALERIAN; DIAS, 2002, p.15).

A organização e o direcionamento da escola são funções do gestor, por isso é de sua responsabilidade o acompanhamento diário da frequência de alunos e professores. Além disso, também é preciso que o gestor procure meios estimulantes fazendo com que os alunos sintam interesse em participar das aulas, para que não ocorra faltas e evasões escolares, pois o trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências e,

por isso, “{...} o diretor precisa, pois estar atento a todas as oportunidades para a melhoria da {...} escola” (DIAS, 2004, p.280).

Desse modo, o gestor pedagógico se torna articulador do trabalho, pois é o sujeito essencial para o desenvolvimento do cotidiano escolar. Sendo ele o estimulador do envolvimento dos pais, comunidade, voluntários e parceiros que contribuam para a melhoria do ambiente escolar, do atendimento aos alunos e da qualidade de ensino, bem como o desenvolvimento de iniciativas que envolvam os alunos dentro e fora do estabelecimento escolar. Pois,

[...] nossas escolas não estão habituadas a abrir suas portas, a não ser para os seus alunos e os pais. No entanto, devemos voltar a atenção para o momento atual da vida brasileira, caracterizado pela passagem para a democracia e pelas respectivas que a nova legislação oferece. A escola deve ir adiante identificando novos grupos de interesse que são fundamentais para a formação básica do cidadão (MARTELLI, 2004, p.288).

Precisa-se buscar apoio dos pais para que eles possam estimular seus filhos em participar das aulas fazendo com que os grupos de profissionais da educação levem em conta a extrema importância da participação da comunidade no ambiente escolar. Apesar da dificuldade que se encontra nas expectativas de resultados de cada integrante da sociedade.

No caso da unidade escolar, a situação é particularmente delicada em relação não só a identificação desses sujeitos coletivos, mas também porque os mesmos têm diferentes expectativas quanto aos resultados sociais que ela pode produzir (MARTELLI, 2004, p. 288-289).

Na perspectiva da sociedade, espera-se que a escola dê um resultado sempre positivo, por esse motivo a grande dificuldade das escolas é abrir suas portas para diferentes grupos coletivos. Porém, com o intermédio do gestor e seus argumentos quanto ao trabalho desenvolvido na escola e todos os participantes da instituição, geridos por uma liderança de qualidade, farão a distinção entre o que é dever da escola, da família e da sociedade, perante a formação de um cidadão.

Na medida em que a família se fortalece e se dignifica a sociedade, conseqüentemente, se torna mais forte e mais digna. Por isso, garantir a família a qualidade de vida as condições de viver com dignidade e dever do estado, é direito e dever de cidadania (RANGEL, 1999, p.81).

Dessa forma, observa-se que a relação da família com a escola é de suma importância na construção da identidade e autonomia do discente, desde o momento que essa faça um acompanhamento durante a vida escolar, pois assim consegue transmitir segurança para o filho, que se sentirá apoiado, tanto pelo professor quanto pela família, o que irá ampliar

o desenvolvimento do ensino aprendizagem desses educandos. A gestão escolar será a pedra fundamental para que a escola ofereça à comunidade um ensino que atenda às necessidades dos educandos (TAVARES, 2009, p.165).

Cabe ao gestor pedagógico buscar meios para fazer com que o desenvolvimento pedagógico ocorra com a participação de todos que fazem parte da escola, ou seja, professores e demais funcionários; família e sociedade, em busca de um resultado focado no aluno, pensando na construção de um cidadão pleno que saiba assumir responsabilidades, para que no futuro possa vir cuidar de sua família.

Por esses motivos pedagógicos que as escolas firmam cada vez mais a necessidade de uma educação e um ensino de excelência, reforçando nos dias atuais a necessidade e o desafio de cada Unidade Escolar em construir seu próprio projeto político pedagógico e administrativo, visando o desenvolvimento amplo do aluno, dando espaço e estimulando os pais a participarem da vida escolar de seu filho (BUSSMANN, 2005).

O diretor pedagógico, precisa ter uma compreensão sobre si mesmo, sobre quem faz parte da instituição escolar e também sobre como desempenha o relacionamento individual e coletivo, pois ambos podem ressaltar ou afetar as ações e organização da escola. Por esse e outros motivo, o gestor necessita ser um sujeito apto a mudanças constantes e que influencie positivamente sua equipe de trabalho.

No entanto, para que a escola de qualidade aconteça é necessário que o gestor pedagógico realize seu trabalho de maneira prática e eficiente, em que suas ações permitam articular, formar e transformar os processos de aprendizagem, em resultados positivos entre alunos, profissionais da educação e servidores.

O PAPEL DO GESTOR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A gestão tem que ser vista como instrumento fundamental do seu dinamismo, na medida em que possibilite a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização. A gestão necessita promover a eficácia e a produtividade para conseguir seus objetivos, pois a gestão da unidade escolar é desenvolvida de modo coletivo com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos.

Percebe-se, assim, que a gestão escolar é vista por muitos "olhares" dos alunos, dos professores e da comunidade escolar, cada segmento vê a gestão de uma instituição escolar de forma a qual está ligada a visão social e educacional. Muitas vezes, esses sujeitos inferem que "{...} a direção é centralizada no papel do diretor, as decisões vêm de cima para baixo onde não existe a participação coletiva" (FERREIRA; SOUZA, 2009, p.26)

Entretanto, a gestão escolar é considerada uma dimensão, um enfoque de atuação, é um meio considerado como uma aprendizagem efetiva e também significativa para os alunos. Quando um gestor assume a liderança, tem que desenvolver certas habilidades. Na gestão escolar deve haver compreensão da administração escolar como atividade e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação.

A gestão está vinculada a mecanismos legais e institucionais, o gestor tem que ter consciência que a qualidade da escola é global devido à interação dos indivíduos. Por isso, a relevância da gestão da educação é estabelecer metas, realizar planejamento, avaliação e manutenção de recursos. Além disso,

Demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e uma perspectiva sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a demanda educacional dos alunos; a relação da escola com a comunidade (FERREIRA; SOUZA, 2009, p.37).

A gestão escolar é vista por muitos como uma parte fundamental da escola. A gestão escolar é uma área de atuação em que o profissional vai atuar e organizar os planejamentos diários de uma instituição de ensino para promover aos seus alunos a melhor aprendizagem e formação.

Conforme já foi mencionado, direção é por em ação todos os elementos do processo organizacional de forma articulada e integrada, envolvendo atividades de mobilização, liderança, comunicação e coordenação. Em outras épocas, os gestores escolares foram alvo de críticas, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativas, atitudes flexíveis e compromisso com mudanças necessárias na educação.

Observa-se ainda que muito se discute sobre a importância de um gestor na escola, pois ele é responsável por guiar a instituição a fim de se atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes e oferecer uma educação de qualidade.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

No século XXI, iniciou-se a democracia, ou seja, o conceito de participação nas decisões escolares, o aprimoramento da eficiência e da qualidade na educação.

A Gestão Escolar vem sendo considerada como uma área de atuação e é constituída em um meio para realizar as suas finalidades, princípios e as diretrizes educacionais, as quais atendam toda a população, respeitando as diferentes crenças de seus alunos.

Ao se examinarem alguns conceitos, verifica-se que a gestão escolar é de suma importância, na medida em que uma escola atenda às exigências sociais de formar cidadãos, oferecendo possibilidades de apreensão de competências e habilidades necessária para a inserção social.

Sendo assim,

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários a efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (FERREIRA; SOUZA, 2009, p.26).

A gestão escolar constitui uma grande dimensão ao promover a organização quanto à articulação das condições humanas necessárias para que se possa garantir o avanço dos processos educacionais. Cabe também que visa à gestão estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas que constitui em uma dimensão importante da educação, pois é por meio dela que se observam os problemas educacionais.

Desse modo, a gestão escolar tem que ser vista como instrumento fundamental do seu dinamismo, na medida em que possibilite a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização. A gestão necessita promover a eficácia e a produtividade para conseguir seus objetivos.

Há um novo paradigma na gestão escolar em que se direcionam para uma gestão mais democrática e participativa, a fim de que se proporcione interlocução entre membros da escola. O gestor eficaz é um líder que desenvolve um trabalho em equipe composto por pessoas responsáveis por garantir o sucesso da escola. Ele

É o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. (...) ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos (FERREIRA; SOUZA, 2009, p.37).

A ideia principal da liderança está no papel de ensino, a gestão participativa aumenta as chances das tarefas serem executadas com mais eficácia. "O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas" (FERREIRA; SOUZA, 2009, p. 36).

No entanto, gestão escolar constitui em uma dimensão importante para a educação, pois por meio dela observa-se a escola e os problemas que a englobam, destaca-se ainda que a gestão escolar objetiva promover a organização, a mobilização e articulação das condições materiais e humanas do estabelecimento de ensino. Todos os profissionais, bem-sucedidos ou não passam pelas mãos de professores, mais infelizmente o educador é uma das classes mais humilhadas e ignoradas em nosso país (TAVARES, 2009, p. 76).

Um importante aspecto da gestão escolar é a autonomia das escolas para prever formas de organização que permitam atender as peculiaridades regionais e locais, além das diferentes pessoas e necessidades do processo da gestão educacional que devem ser realizadas em articulação entre o conhecimento de suas responsabilidades de cada instância. Logo, Conforme Ferreira e Souza (2009, p. 42).

O importante é não esquecer que a gestão pedagógica afinada com as suas atribuições e aquela capaz de criar na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados (FERREIRA; SOUZA, 2009, p.42).

Os gestores escolares, são constituídos em uma equipe de gestão, são profissionais responsáveis pela orientação administrativa e também pedagógica da escola, na qual se deve priorizar a formação da cultura e um ambiente escolar mais agradável para os alunos. O diretor é o grande responsável por nortear o modo como a escola deve fazer para realizar seus objetivos e, é ao diretor -

Profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (FERREIRA; SOUZA, 2009, p38)

O papel do gestor é orientar as ações e fazer acontecer os segmentos da escola, assegurando a concretização das ações pedagógicas. Ele é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida, da escola e de todo o seu trabalho educacional, portanto - "{...} o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessitam de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos" Ferreira e Souza (2009, p. 37).

O gestor escolar deve assumir as lideranças que necessita em desenvolver os trabalhos para que possa alcançar os seus planos e as metas, pois tudo que se desenvolve na escola precisa ser planejado. O conceito de gestão, portanto, parte de um pressuposto de que o êxito de uma organização é a mobilização construtiva conjunta de seus componentes.

Ferreira e Souza (2009) dizem que:

A gestão pedagógica e a essência da escola, pois está mais diretamente ligada com o foco da escola que e o de promover a aprendizagem e a formação dos alunos. Logicamente que todas as demais formas de gestão subsidiam a gestão pedagógica (2009, p.47).

O gestor deve trabalhar com responsabilidade e ter uma motivação, estar sempre preocupado em buscar a formação continuada da sua equipe escolar, também deve interagir com as pessoas que trabalham em seu meio ambiente.

Apesar de ser natural, ainda há resistência, não sendo aceita facilmente, que a equipe pedagógica e gestão escolar procurem proporcionar atividades, projetos, exercícios e processos de conscientização que permitam que tanto o corpo docente quanto o discente mude suas atitudes para que relações desiguais não se manifestem na sociedade em geral.

A gestão democrática na educação é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade no ensino, acredita-se que quanto mais a família, professores, estudantes e comunidade participam das atividades e decisões da escola, mais chances o objetivo de ensino e aprendizagem será alcançado.

De acordo com Souza (2010),

A tentativa de implantação efetiva da autonomia escolar e da gestão democrática da escola se deu especialmente após o movimento estudantil de 1968 no mundo ocidental, como uma forma restrita, mas efetiva de realização da utopia dos jovens daquela década. "Escolas Livres" ou alternativas surgiram especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, como instrumento de superação da escola tradicional, tecnicista e burocrática do Estado. No Canadá, foram criadas inúmeras escolas comunitárias que, até hoje, são administradas pela comunidade e mantidas pelo poder público (2010, p.3).

Democratizar o ensino não é apenas construir escolas e sim garantir um ambiente escolar para que as crianças possam aprender com entusiasmo. Para isso, a escola necessitaria consolidar sua autonomia, partilhando suas ações com a comunidade em que está inserida, buscando soluções adequadas às necessidades do seu cotidiano escolar.

Na Gestão escolar democrática, deve-se sempre haver uma compreensão por parte da administração escolar por meio de reuniões trabalhos coletivos para que no fim consigam um implemento para a educação. Pois a compreensão e também a aceitação é considerada um processo de emancipação.

Dessa forma,

no contexto atual, também observamos que a democracia, ainda é um direito que não é respeitado, em especial na área educacional. Apesar de estar regulamentado através de leis e normas escolares, que explicitam que a gestão escolar deve ser democrática, a educação em nosso país ainda experimenta uma pseudodemocracia (SOUZA, 2010, p.06).

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universalização do ensino, deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir essa pesquisa proporcionou o conhecimento do trabalho do gestor pedagógico, a compreensão de sua atuação na escola e a relação de suas

atribuições com o que ocorre na prática. Para isso, a pesquisa apresentou a visão de alguns autores que discorrem sobre o papel do gestor escolar e sua prática.

O Gestor em sua atuação deve apresentar competências e habilidades de acordo com o que encontra previsto na legislação e acompanhar as transformações sociais, pois é a vantagem de mudanças em relação à prática pedagógica que se tem como referência a formação de um cidadão que faz a diferença no meio em que atua.

A Gestão Escolar Democrática por meio da participação da comunidade escolar compõe-se de mudanças em que todos se orientam para o diálogo, apontando para a qualidade da aprendizagem e para a autonomia, a fim de ser gerir as atividades perante a realidade vivida. Esta pesquisa pode contribuir com a realização de dinâmicas de gestão democrática e também com discentes e docentes.

Conhecer o trabalho do gestor faz inferir que esse cargo requer consciência e ciência de todos os setores da instituição escolar, por ser o gestor o responsável pelo desenvolvimento de sua unidade.

Logo, esse profissional precisa trabalhar com liderança, sempre se adequando ao ambiente escolar, ou seja, acompanhando o desenvolvimento do aluno, fornecendo suporte ao professor e o auxiliando o coordenador no planejamento das atividades na instituição, como agregar novas tecnologias e metodologias de ensino na prática dos professores.

Sendo assim, conhecer e pesquisar o trabalho do gestor pedagógico é enriquecedor, pois se pode observar que o gestor deve estar a par de tudo o que acontece dentro da instituição de ensino, fazendo com que ele seja o responsável pelo desenvolvimento de toda junta escolar.

A Gestão Pedagógica é um campo que requer estudos, nesse sentido, esse trabalho não pretende esgotar as contribuições no qual foram feitas, abrem-se lacunas que ficam à espera de novos estudos que as contemplem, possibilitando que outras pesquisas a respeito do assunto sejam desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O projeto político – pedagógico e a gestão da escola**. In: _____. Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível. 19. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 35-58.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p.268-282.

FERREIRA, Juara R Arthury de Almeida; SOUZA, Angelo. **Gestão Escolar: Desafios e Possibilidades**. Curitiba, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTELLI, Anita Favaro. Relações da escola com a comunidade. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p.283-290.

RANGEL, Mary. **Supervisão**: do sonho à uma prática em transformação. In:_____. Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999. p.69-96.

SOUZA, Angelo. R. **Gestão Escolar**: desafio e possibilidades. Curitiba: Editora Alternativa, 2009.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Pedagógica**: gerindo escolas para a cidadania crítica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ESTUDO DOS LABORATÓRIOS DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA – PR.

Dal Pozzo, Keila Grassi¹⁰

RESUMO

Com o objetivo de verificar a utilização dos laboratórios como uma ferramenta complementar de ensino para as aulas de Ciências, este estudo foi elaborado em três diferentes escolas do município de Medianeira no Paraná, denominadas escola A escola B e escola C. Foram verificados quatro aspectos relevantes: espaço, organização, disponibilidade de materiais e equipamentos e frequência de uso. Nestes aspectos os professores de Ciências de cada escola em questão, em conjunto, aplicaram notas de 0 a 10. Como resultado geral dos aspectos analisados, na escola A, foi verificado que o espaço é amplo, sendo o local utilizado também para outras finalidades, mesmo apresentando uma variedade de matérias e equipamentos em bom estado de conservação, recebeu notas 10, 5, 9 e 4. A escola B ainda possui grandes desafios a serem alcançados para que o laboratório seja uma ferramenta de ensino aliada a teoria de sala de aula, recebeu notas 5, 8, 5 e 1. A escola C apresentou melhores notas nos quatro aspectos analisados, sendo 10, 9, 10 e 9, o que pode ser motivado devido ao maior número de alunos, maior diversidade de professores e disciplinas dentro deste ambiente. De maneira geral a escola C se destacou das demais nos itens analisados. Soluções alternativas para os problemas levantados poderiam ser discutidos em conjunto nas três escolas, uma vez que os problemas repercutem em todas elas, com diferente intensidade. Seria preciso também, adequada formação docente unida à criação de políticas públicas que melhorassem a educação e valorizassem os profissionais envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentos. Multidisciplinar. Projeto. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Para definir o conceito de aulas de Ciências há muitas dificuldades, uma vez que este conceito não é apenas desenvolver algo ou realizar experimentações. Vai muito além disso, está ligada diretamente com os fenômenos que acontecem na natureza e o querer aprender, juntamente com o espírito inquisitivo. Na arte de ensinar não existe uma metodologia específica é preciso um conjunto de metodologias para a construção de um novo conhecimento (TAHA, 2016).

Os alunos possuem curiosidades que a todo o momento que precisam ser discutidas e vivenciadas. As aulas de Ciências proporcionam momentos que fazem pensar na importância da disciplina nos mais diversos campos de

¹⁰ Aluna de pós-graduação em Ensino de Ciências - Instituto Souza – Ipatinga MG. keilagrassi@hotmail.com

estudos. A teoria em si, é muito importante para a introdução de cada assunto a ser estudado, porém a prática é elemento indispensável no dinamismo e na fixação do conteúdo teórico.

Considerando que as atividades investigativas as quais os alunos buscam uma resposta para a questão problema permitem atingir objetivos sugeridos, pois a experimentação intensifica o entendimento dos conceitos e leva a uma aprendizagem significativa, e mesmo sendo consideradas pelos professores como valiosos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, as aulas experimentais estão quase ausentes da sala de aula, ocorrendo apenas poucas vezes e com objetivos diferentes daqueles presentes nas propostas que as defendem, e até mesmo conflitantes com eles (SOUTO et. al., 2015).

Para Dantas e Santos (2014) com a atual variedade de recursos didáticos, métodos de ensino e tecnologias avançadas para a educação, as abordagens dos conteúdos, não devem estar restritas apenas as aulas expositivas e com foco voltado para memorização de conceitos e teorias, pois isso faz com que os alunos percam o interesse pela disciplina e fiquem desmotivados a aprender.

Os laboratórios de Ciências presentes nas escolas estaduais são ferramentas disponíveis para a parte prática das aulas de Ciências, mas muitas vezes não são utilizados. Em análise nestes laboratórios é possível perceber que existem impasses ou barreiras a serem combatidas para que sejam possíveis seus usos adequados. Por outro lado, é importante destacar que o laboratório não precisa ser sofisticado para ser utilizado, existem muitas práticas simples que podem ser desenvolvidas sem necessidade de muitos materiais, e só o fato de os alunos estarem em contato com este ambiente de pesquisas já desperta interesse para o novo, para discussões, curiosidade e interação os materiais de laboratório e com o comportamento adequado neste ambiente.

Entretanto, o uso correto dos laboratórios exige que os profissionais da educação tenham conhecimentos específicos para o melhor aproveitamento dos equipamentos e das atividades propostas (JORGE, et. al., 2015). Mas acima de tudo não se pode justificar que os problemas para a baixa frequência do uso dos laboratórios estejam apenas vinculados ao preparo adequado dos profissionais, existem uma ampla diversidade de fatores que vão desde o comportamento dos alunos até os investimentos e incentivos das políticas públicas.

Este trabalho apresenta o estudo de três laboratórios de Ciências de três escolas estaduais do município de Medianeira no estado do Paraná, aos quais também são utilizados nas demais disciplinas, como: Química, Física, Biologia, entre outras. Com o objetivo de verificar a utilização dos laboratórios como uma ferramenta complementar de ensino para as aulas de Ciências, foram abordados alguns aspectos relacionados aos laboratórios, como: espaço, organização, disponibilidade de materiais e equipamentos e frequência de uso na disciplina de Ciências por trimestre.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conhecer Ciências é ampliar a possibilidade de participação social e desenvolvimento mental, capacitando o indivíduo para exercer seu papel de cidadão no mundo (BOMBONATO, 2011).

O Caderno de Instruções do Censo Escolar da Educação Básica 2018, define que "Laboratório de ciências é um Espaço com características e equipamentos próprios, destinado à demonstração ou realização de exames, análises, simulações, testes, ensaios, medições, entre outros, que contribuem para investigações científicas e atividades experimentais nas diversas áreas: Física, Química, Biologia".

De acordo com os pesquisadores da área de ensino de Ciências, ensinar corretamente não é o mesmo que apresentar o significado cientificamente validado de um determinado conteúdo. Implica também em conceber a prática pedagógica em um espaço de criação e reflexão no qual o conhecimento evolui num processo dinâmico, em especial dentro de um laboratório (KAUARK; GONÇALVES; COMARÚ, 2017).

Berezuk e Inada (2010) afirmam que as aulas experimentais são essenciais para que os alunos tenham um aprendizado eficiente e estruturado, pois os alunos utilizam os materiais, manuseiam equipamentos, presenciam fenômenos e organismos que podem ser observados a olho nu ou com a ajuda de microscópios. Além disso, nas aulas práticas, os alunos avaliam resultados, testam experimentos e, assim, exercitam o raciocínio, solucionam problemas e são estimulados ao desafio.

Segundo Pinto, Viana e Oliveira (2013), "as funções das atividades experimentais na atualidade, em resposta aos novos paradigmas vigentes na educação em ciências, tende a abandonar aquelas características da pedagogia tradicional, a ênfase nas habilidades manuais, coleta dados por anotação e observação, sendo as habilidades cognitivas superiores as mais valorizadas para a formação de um cidadão consciente e principalmente crítico".

Castro (2017) mostra que a falta de interesse pela Ciência no ensino fundamental está refletindo na falta de interesse pela Física no ensino médio, conforme afirma o autor: "os maus resultados dos estudantes brasileiros em ciências são indício de que a física não os empolga nem um pouco".

Mas, contudo, existem muitas barreiras para que se chegue a um ensino conjunto entre teoria em sala de aula e prática em laboratório ou a campo. A começar pela falta de laboratórios em muitas escolas públicas do país. Conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2016, 25,2% das escolas do país possui laboratório de Ciências, em escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental.

Os laboratórios de Ciências são um ambiente de destaque no ensino das Ciências, entretanto, as condições gerais e infraestrutura na realidade da

escola pública brasileira tornam-o uma ferramenta ineficaz. Por isso, Freitas, Rigolon e Bontempo (2013) realizaram um estudo com objetivo levantar o número de laboratórios didáticos do município de Viçosa, Minas Gerais, assim como avaliar a infraestrutura, mobiliário, materiais e equipamentos presentes nesses locais, por meio de uma pesquisa de campo em que os dados foram categorizados, submetidos a uma análise qualitativa e comparados à literatura especializada. Os resultados mostraram que dois terços das escolas públicas pesquisadas não possuem laboratório e as condições dos laboratórios estudados são precárias em muitos pontos, principalmente em relação à segurança.

Além dos casos de escolas não possuírem laboratórios, existem as escolas que possuem a estrutura física do laboratório, mas passam por outras tantas dificuldades de acesso e funcionamento adequado.

“As dificuldades dos docentes não se referem somente as aulas práticas e o seu relacionamento com o cotidiano, mas outros fatores como indisciplina dos alunos, estrutura física da escola, dentre outros” (COSTA et. al., 2012). A pesquisa realizada por Lima, Siqueira e Costa (2013) com o objetivo de verificar a utilização de aulas práticas por professores de Ciências do ensino fundamental da rede pública do município de Araranguá (SC) por meio de uma entrevista semiestruturada com sete professores de Ciências, cada um de uma escola, demonstrou que as dificuldades encontradas pelos professores entrevistados para a realização de aulas práticas foram: a falta de tempo para organizar a aula, a ausência de espaço adequado, o grande número de alunos por sala e a falta de formação adequada para o uso desse recurso didático.

Importante destacar que dentro deste contexto, os obstáculos para realização das aulas experimentais são amplos e muitas vezes parecem sem solução. Mas dentro de determinado conteúdo pode ser possível trabalhar uma aula prática, sem demandar materiais sofisticados, que podem ser encontrados na natureza, por exemplo, em que os alunos mesmo podem trazer para a sala de aula. Cabe a todos os envolvidos no ambiente escolar, buscar soluções alternativas para minimizar os obstáculos e assim tornar as aulas, em especial de Ciências, mais didáticas e atrativas, na busca pelo alcance dos objetivos em cada plano de aula.

METODOLOGIA

Para este estudo foram visitadas três escolas estaduais do município de Medianeira no Paraná, sendo denominadas: escola A, escola B e escola C. Nestas visitas foram analisados quatro aspectos referentes aos laboratórios de Ciências, sendo eles: espaço, organização, disponibilidade de materiais e equipamentos e frequência de uso na disciplina de Ciências por trimestre. Para estes aspectos foram solicitados aos professores de Ciências de cada escola, que em conjunto, atribuísem notas de 0 a 10. Estas notas foram apresentadas e discutidas nos resultados, por meio de um quadro (figura 1, pg.7). Também foi feita uma breve conversa com alguns professores de ciências e realizado apontamentos sobre as contribuições dos mesmos

quanto às principais dificuldades na utilização do laboratório como ferramenta prática.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos três laboratórios visitados algumas características foram comuns, pois se tratam de escolas públicas que possuem a mesma linha de administração. Por exemplo, em todas elas, os laboratórios se mantêm com portas trancadas, em caso de uso deve ser solicitada a chave aos responsáveis, isso porque o acesso fica disponível a toda a população da escola, e esta medida, preserva o ambiente e os equipamentos como um todo. Não existe uma pessoa responsável somente por manter o local em perfeitas condições, em todas as escolas, cada pessoa que utilizar é responsável por separar os materiais antes do uso e organizar tudo após o uso, as faxineiras das escolas realizam o trabalho de manutenção da limpeza somente. Outra característica em comum, é que não existem apenas materiais de laboratório neste espaço, pois seu uso descontínuo faz com que outros materiais sejam depositados neste local. Para o uso do laboratório nas três escolas estudadas, existe uma lista de agendamento de sua utilização, o que favorece o controle e monitoramento de quem teve acesso e quais materiais utilizou.

Em visita na escola A, foi possível observar que o laboratório possui um espaço amplo, 3 bancadas grandes, vários bancos para acomodar com facilidade uma turma de até 40 alunos, um quadro branco para anotações, aparelho de TV, microscópio e vários equipamentos e utensílios de laboratório em bom funcionamento, materiais em bom estado com e prazo de validade adequados, alguns armários para organizar materiais, porém muitos materiais misturados ou fora do local. Possui mais um acesso interno com porta onde estão prateleiras para organização dos materiais, mas ainda assim não muito aproveitadas neste espaço. O local é bem ventilado com janelas amplas em toda lateral. Nesta escola A muitos outros materiais de outras disciplinas estavam depositados sobre as bancadas ou prateleiras, também foram encontrados outros materiais que não pertencem ao laboratório de Ciências. Uma professora de ciências relatou que não tem dificuldades em levar os alunos até o laboratório, porém muitas vezes utiliza seus recursos próprios para fazer as práticas, relatou ainda que os alunos solicitam muito as visitas neste ambiente, o que motiva para a aprendizagem. Com relação à frequência de uso, a maior dificuldade para isto, é o tempo disponível que os professores possuem, para organizar o laboratório anteriormente e posteriormente e muitas vezes a quantidade de materiais necessários. Isso faz com que a escola A utilize o laboratório ao menos uma vez no trimestre para a disciplina de Ciências em cada turma. Este fato de o tempo ser pouco facilita para que os materiais fiquem em desordem nas prateleiras e armários.

Em visita na escola B, foi possível observar que o espaço é limitado a uma turma de até 25 alunos confortavelmente para que todos consigam visualizar as práticas na bancada do professor. Existem bancos para os

alunos sentarem, 2 bancadas para os trabalhos, algumas prateleiras com materiais diversos e alguns instrumentos de análises. O espaço não era um laboratório, ele foi improvisado em algumas reformas que a escola passou, porém possui fácil acesso dentro da escola, próximo as salas de aulas. Foram encontrados alguns materiais sem utilidades, pois já existem outros mais avançados. Persiste as mesmas dificuldades da escola A o tempo é curto para que os professores sejam responsáveis por separar e organizar as experiências sozinhos, sendo que as aulas são em turmas diferentes no decorrer do dia. A frequência de uso é bem menor em relação à escola A, em alguns trimestres o laboratório não é utilizado em especial no ensino fundamental, mas chega a ser utilizado com maior frequência pelo ensino médio em outras disciplinas.

Em visita na escola C, foi possível perceber que o laboratório é mais amplo, com maior disponibilidade de materiais, possui 3 bancadas com vários bancos para os alunos se acomodarem, possui armários para depósitos de materiais todos identificados com etiquetas, com prazo de validade descrito, com separação por material, materiais suficientes para que os alunos consigam realizar experimentos em grupos. Em um canto do laboratório havia depósitos de outros materiais de outros setores que foram armazenados provisoriamente. Por se tratar de uma escola com maior número de alunos matriculados e com maior diversidade de cursos, o laboratório apresenta uma maior frequência de uso, sendo utilizado até 5 vezes por trimestre por cada professor em diferentes turmas. A utilização também está diversificada entre outras disciplinas do ensino médio e de cursos técnicos e profissionalizantes que a escola oferece.

Nos três laboratórios visitados não foram encontrados cartazes ou qualquer material que possa sinalizar e instruir quanto às questões de segurança do local e da utilização de materiais e equipamentos, bem como do descarte de materiais após uso e da higienização dos utensílios e vidrarias de laboratório, umas vez que cada profissional que frequentar o ambiente é responsável por mantê-lo em ordem e em alguns casos não existe este preparo por parte do profissional.

Abaixo o quadro com as notas de 0 a 10 para as escolas A, B e C, atribuídas em conjunto pelos professores de Ciências das escolas, de acordo com os quatro aspectos: espaço, organização, disponibilidade de materiais e equipamentos e frequência de uso na disciplina de Ciências.

Figura 1: Quadro de notas aplicadas pelos professores

ESCOLA	A	B	C
ESPAÇO	10	5	10
ORGANIZAÇÃO	5	8	9
MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	9	5	10
FREQUÊNCIA DE USO POR TRIMESTRE	4	1	9

Fonte: Autor, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste breve estudo, foi possível concluir que ainda existem muitas dificuldades a serem enfrentadas para otimizar o uso dos laboratórios nas aulas de Ciências e tornar as aulas mais práticas, uma vez que no ensino fundamental o principal contato com o mundo experimental deve acontecer dentro da disciplina de Ciências. Este contato é de extrema importância para o aluno, pois possibilita a interação com os materiais de laboratório, com o comportamento adequado dentro deste ambiente e com o cuidado que se deve ter mediante a elaboração um experimento, bem como o seu passo a passo, para o alcance de um resultado correto e com menor margem de erros.

É importante destacar que a busca pela disseminação da Ciência, desde o início da vida escolar de um aluno, cria um ambiente de interesse para o novo, para discussões, curiosidades e se torna um olhar para o futuro.

Dentre as três escolas analisadas, foi possível observar que a escola C, apresentou melhores notas nos quatro aspectos analisados, o que pode ser motivado devido ao maior número de alunos, maior diversidade de professores e disciplinas dentro deste ambiente. A escola B ainda possui grandes desafios a serem alcançados para que o laboratório seja uma grande ferramenta de ensino aliada a teoria de sala de aula. Já na escola A o espaço é amplo, porém isso está proporcionando que o local seja utilizado para outras finalidades, mesmo apresentando uma variedade de matérias e equipamentos em bom estado de conservação.

Os principais aspectos limitantes para o uso, de maneira geral, nos três laboratórios analisados, são o tempo insuficiente para o preparo das práticas pelos professores, recursos limitados e falta de incentivo por parte das autoridades, além de turmas muito numerosas, o que dificulta o acesso e a participação de todos nas aulas práticas.

Sendo assim cada escola possui um desafio a ser alcançado, para que os laboratórios possam ser ferramentas contínuas de aprendizado, mas as escolas podem também se unir e buscar soluções juntas, uma vez que os problemas maiores repercutem em todas elas. Seria preciso também, adequada formação docente unida à criação de políticas públicas que melhorassem a educação e valorizassem os profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BEREZUK, P. A.; INADA, P. **Avaliação dos laboratórios de Ciências e Biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, estado do Paraná.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/6895/6895>. Acesso em: 09 de ago. de 2018.

BOMBONATO, L. G. G. **A importância do uso do laboratório nas aulas de ciências**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2617/1/MD_ENSCIE_2011_1_07.pdf. Acesso em: 02 de ago. de 2018.

CASTRO, F. de. **Escassez de laboratórios de Ciências nas escolas brasileiras limita interesse dos alunos pela Física**. Revista Quanta, Ed. 239, 08 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/escassez-de-laboratorios-de-ciencias-nas-escolas-brasileiras-limita-interesse-dos-alunos-pela-fisica/>. Acesso em: 27 de ago. de 2018.

Censo Escolar da Educação Básica - Caderno de Instruções, 2018. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília - DF, jun. de 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2018/caderno_de_instrucoes-censo_escolar2018.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas, 2016. Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília - DF, fev. de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

COSTA, L. F. S., LIMA, K. A.; ANDRADE, M. G. S.; BARCELOS, M. W. S.; VIEIRA, T. S. **Principais dificuldades para o ensino de Ciências na concepção de professores de escolas estaduais na cidade de Araguatins-To**. Palmas - TO, 2012. Disponível em: <file:///D:/DOCUMENTOS%20NAO%20APAGAR/Downloads/3155-13984-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

DANTAS, S. M. M. de M.; SANTOS, J. O. dos. **Estrutura e utilização do laboratório de Ciências em escolas públicas de ensino médio de Teresina-PI**. Revista da SBnBio, n.7, out. de 2014. Disponível em: <https://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0560-1.pdf>. acesso em: 09 de ago. de 2018.

FREITAS, F. V.; RIGOLON, R. G.; BONTEMPO, G. C. **Avaliação e diagnóstico dos laboratórios didáticos das escolas públicas de Viçosa/MG**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em:

<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1180-1.pdf>.
Acesso em: 27 de ago. de 2018.

JORGE, C. M.; CECCATTO, A. D. P.; CAMPOS, F.; JUNIOR, C. V. T. **Utilização dos laboratórios padrão MEC nas escolas estaduais do Paraná: o que dizem estudantes e professores.** JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS v.9, n.17 e 18, Pg. 125–136, 2015. Disponível em: <file:///D:/DOCUMENTOS%20NAO%20APAGAR/Downloads/41369-178769-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 de ago. de 2018.

KAUARK, F. da S.; GONÇALVES, N. T. L. P.; COMARÚ, M. W. **Importância, Características e Atividades dos Laboratórios de Ensino de Ciências (LEC's).** XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1469-1.pdf>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

LIMA, J. H. G.; SIQUEIRA, A. P. P.; COSTA, S. **A utilização de aulas práticas no ensino de Ciências: um desafio para os professores.** 2º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul. Araranguá – SC, 2013. Disponível em: <file:///D:/DOCUMENTOS%20NAO%20APAGAR/Downloads/1108-4649-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

PINTO, V. F.; VIANA, A. P.; OLIVEIRA, A. E. A. **Impacto do laboratório didático na melhoria do ensino de Ciências e Biologia em uma escola pública de Campos dos Goytacazes/RJ.** Ponta Grossa, volume 9, N1 - jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

SOUTO, E. K. da S. C.; SILVA, L. S. da.; NETO, L. S.; SILVA, F. C. L. da. **A utilização de aulas experimentais investigativas no ensino de Ciências para abordagem de conteúdos de Microbiologia.** Experiências em Ensino de Ciências V.10, No. 2 2015. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID275/v10_n2_a2015.pdf. Acesso em: 27 de ago. de 2018.

TAHA, M. S.; LOPES, C. S. C.; SOARES, E. de L.; FOLMER, V. **Experimentação como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências.** Experiências em Ensino de Ciências V.11, No. 1 2016. Disponível em: http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID305/v11_n1_a2016.pdf. Acesso em: 27 de fev. de 2018.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA UM VIÉS SOCIAL E PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Jacobassi, Leandro

RESUMO

Acredita-se que é na escola onde as crianças recebem muitos estímulos para o seu desenvolvimento de forma integral. O objetivo do presente trabalho é desenvolver um estudo cuja metodologia se embasa no caráter bibliográfico acerca da relevância da educação física na educação infantil. No que apontam os principais resultados, pode-se elencar o fato de que o desenvolvimento das crianças acontece principalmente por meio de brincadeira e jogos, constituindo a parte majoritária dos estímulos. Para que ocorra um efetivo desenvolvimento e amadurecimento da criança, é de suma importância que ela tenha acesso a uma gama ampla de vivências e experiências, de modo a proporcionar um universo no qual elas possam interagir diretamente com o meio físico, de forma lúdica e prazerosa. A educação física é um dos componentes curriculares mais importantes na educação infantil, pois nela ocorrem estímulos de ordem física, motora, cognitiva, afetiva, social e emocional, proporcionando conhecimentos e estímulos que acarretarão o desenvolvimento íntegro do indivíduo, preparando-a para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Educação infantil. Criança. Sociedade. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação infantil sempre teve um viés assistencialista, o que hoje é repudiado pelos estudiosos e professores da área.

Atualmente a educação infantil tem sido desafiadora, pois envolve concentração, crítica da realidade e surge a necessidade de a escola proporcionar o máximo de conhecimento para a criança, abrangendo os conteúdos pedagógicos com ludicidade por meio brincadeiras variadas, visto que é através dos diversos tipos de estímulos que as crianças irão conhecer um pouco mais sobre o mundo.

A família é a primeira instituição social a qual a criança tem contato. É por meio dela que a criança se insere socialmente no mundo, aprende as primeiras regras de convivência, recebe os primeiros estímulos e, além disso, cabe à família a responsabilidade de incentivar o desenvolvimento psicomotor das crianças por meio de jogos, brincadeiras, danças e demais formas de utilização do corpo por meio de movimentos.

Torna-se indiscutível a importância que a escola, os professores, o governo e a comunidade escolar tem como um todo, e que trabalhem em harmonia,

no sentido de melhorar o nível de ensino brasileiro, de forma que o aluno esteja informado a respeito de sua sociedade e seja capaz de compreendê-la para poder atuar como um cidadão crítico e responsável, transformando-a.

O objetivo do presente trabalho é desenvolver um estudo bibliográfico sobre a importância da educação física na educação infantil, do ato de brincar, jogar e praticar esporte, de sua compreensão, do papel da escola na formação das crianças e de alguns princípios norteadores para o professor de educação física, assim como algumas sugestões de práticas de brincadeiras, jogos e de esporte, que colaboram para o desenvolvimento do comportamento da criança.

A ESCOLA PERANTE A SOCIEDADE E O SEU PAPEL SOCIAL

Jean – Jacques Rousseau (1712 – 1778) revoga que a reforma da educação possibilitaria uma mudança no sistema político e social, devido ao fato de que a educação além de transformar e libertar as pessoas, possivelmente transformaria toda a sociedade, pois ao educar o cidadão, o mesmo influi no sentido de remodelar e recriar uma nova sociedade.

A escola dá a oportunidade de aprendizado aos alunos, por meio de vivências e experiências a todo momento, sendo essa um dos principais focos dela: a valorização recíproca dos indivíduos (DAYRELL, 2008). Logo, tenta proporcionar os devidos instrumentos e ambientes afim de que a criança almeje e alcance um contato positivo com o ensino da educação física, colocando à sua disposição materiais e conteúdo de diversas fontes. Todavia, alguns professores tendem a usar os mesmos materiais, deixando a imaginação, criatividade e inovação de lado, assumindo uma postura automática e redundante das aulas, seja por acomodação ou quaisquer que sejam as justificativas. O professor deve sempre estar motivado para o exercício de suas aulas, para que consiga transferir essa energia positiva aos alunos e estes, por sua vez, se dedicarem à compreensão e efetiva participação das aulas, compreendendo sua importância e levando para casa – e para a sociedade – cada dia um pouco mais de cidadania, conhecimento e respeito.

O bom funcionamento dessa disciplina depende do domínio dessa habilidade e capacidade do professor. Segundo Bulgraen (2010), os alunos também assumem papel fundamental na construção desse conhecimento. Outros fatores também podem interferir no ensino-aprendizagem, mas a relação professor-aluno se estabelece por meio da confiança, empatia e horizontalidade, se torna o principal fator para o desempenho desta disciplina.

Um dos principais desafios da educação física nas instituições escolares atuais vem sendo uma educação especializada de qualidade (CAMPOS et al, 2011). A educação física inserida na educação infantil tem o intuito de atender os alunos com conteúdo de qualidade dentro e fora das salas de aula, ocasionando e estimulando a interação com as demais crianças.

Na qualidade de espaço privilegiado é conveniente para o exercício de uma política cultural voltada a valorização, a escola desempenha uma funcionalidade primordial na formação dos educandos, desenvolvida num ritual escolar rotineiro, voltada para a transmissão/construção de conhecimento e dos demais conteúdos curriculares. Daí nasce a possibilidade de promover uma renovação nas unidades escolares, restituindo a capacidade de repensar o ensino e fomentar uma nova dinâmica direcionada às mais diversificadas interfaces, e não apenas se detendo na busca de informação (LIBÂNEO, 2012). Dessa forma será possível despertar no aluno, o prazer de compreender, transformar, exercer sua cidadania, tudo exemplificado nas suas ações e atitudes geradas no exercício das brincadeiras, jogos e demais conteúdos/estratégias das aulas. Ocasionalmente, nos primeiros níveis da educação infantil empenha-se a maior parcela do tempo instituir diversificadas estratégias e metodologias pedagógicas. De forma clara, inicializa-se no maternal e segue pelas demais séries do ensino infantil. É também obrigação da instituição escolar propiciar meios e estratégias curriculares agregadas aos docentes de forma a fomentar um andamento eficaz destas metodologias, viabilizando mais interação na relação professor-alunos, entre os próprios alunos e todos aqueles que estão, de alguma forma, comprometidos e circundados neste processo de aprendizagem da criança. Sendo assim, atrelar os tópicos do saber sistematizado aos saberes informais que aluno toma posse durante toda o seu percurso na escola, torna-se extremamente rico e benéfico para a aquisição de conhecimento do aluno.

O viés conservador e moralista da escola, em que se sobreleva o didatismo antepondo-se ao questionamento do valor social, aparentemente vai extinguindo-se. Afim de moralizar e formar o caráter no indivíduo, o educador possui, incorporado ao currículo da educação física, mecanismos inestimáveis para fomentar diferentes tipos de desenvolvimentos por meio de brincadeiras e jogos instigando a imaginação - e é dessa maneira que a criança consegue transformar o aprendizado imaginário para a sua vida real - ela descaracteriza as formas reais do objeto, dando-lhe sentido a determinada brincadeira e num retorno imaginário passivo, ela restitui aquelas vivências morais e sócias para a sua vida real.

Transformar e formar a personalidade e o caráter do indivíduo cabe não só à família, como também à escola. Sobretudo, essa transformação e moralização apenas se inicia a partir da criticidade. Para tanto, voltar-se meticulosamente os olhos para a realidade social do aluno, afim de compreender a forma com que ele vive e compreende o mundo ao seu redor e, indagar e instiga-lo, de forma crítica, o modo com que vê a funcionalidade da escola. No entanto, todo esse processo, obviamente não parece simples, e claro, não é! É preciso saber lidar com esse caminho, estudar, aperfeiçoar, compreender e relevar muitas coisas, que serão adquiridas com o tempo, com as vivências e experiências. A escola, como qualquer outra instituição regida por ser humanos, apresenta falhas (e não são poucas). Contudo,

estas imperfeições devem ser questionadas, por ambas as partes – educador e educando – com intuito de desmistificar moldes consumistas da burguesia que outrora domestica-o e engessa-o a obter respostas prontas sem criticidade, outrora exige que este mesmo aluno irá revogar os valores sociais errôneos a ponto de transformar o cerco social que o rodeia.

O modelo vigente de ensino, onde consta conteúdos distintos extremamente fragmentados, justificados por uma lógica didática, desmotiva o aluno e o prende a assimilar estes conhecimentos sem que ele consiga interliga-los ou atrelá-los a sua realidade social. Por isso é muito comum ouvir aquela pergunta dos estudantes: “ Mas quando eu vou usar isto na minha vida? ” Estes conteúdos deveriam estar menos fragmentados, sendo estudados de forma ampla e pautados em experiências práticas, não somente teóricas, como forma de viabilizar uma utilidade embasada na realidade social do aluno.

Conforme o ânimo ou a finalidade predominante, poderá se discernir sobre as diferentes maneiras como uma busca além da realidade, pois investiga-se o conceito intrínseco e a condecoração alegórica a frente aos eventos corriqueiros. Todavia, subintende-se que o professor exerça uma função essencial como motivador, especificamente se a criança não seja oriunda de um ambiente na qual lhe seja dispendido o cuidado, o fascínio e a curiosidade.

Exercer um trabalho psicológico focado na motivação não é uma missão fácil, contudo a resposta pode estar simplesmente com os educadores, pois estes devem se dedicar em manter uma ligação afetiva com as crianças, oportunizando-os de se abrirem a conhecer novos horizontes. Estes determinados incentivos que a educação física propicia às crianças, exprime elementos a se pensar acerca da realidade e das condições de vida.

Sabe-se que os jogos, as brincadeiras, os conteúdos introdutórios aos esportes corroboram com o ensino na Educação Infantil, sendo de suma relevância para o fornecimento de vivências e experiências práticas acerca da cultura corporal do movimento, além de poder oferecer às crianças um leque de oportunidades em vários processos de formação, nos quais servem de instrumento no sentido da construção e aperfeiçoamento da plenitude do homem; e não como uma ferramenta de dominação e domesticação. Sendo assim, desde a pré-escola, as crianças ficam em contato frequente com a ludicidade intrínseca aos conteúdos para se acostumarem com as diversas formas de aprendizagens.

A motivação para encarar ocasiões complexas nas instituições de ensino descende do pareamento realizado pelo indivíduo dentre suas próprias capacidades identificadas e as circunstâncias originais dos desafios. Desta forma, a convicção na eficácia pessoal é uma das condições pioneiras e determinantes para que os docentes lidem com as dificuldades e os problemas em manter seus alunos sempre motivados. O educador deve amplificar uma visão holística que o auxilie na compreensão e percepção da melhor maneira que funciona a motivação e entusiasmo do aluno. Estes,

por sua vez, têm a necessidade de se manterem motivados para tarefas e objetivos significativos, sentindo-se desafiados, mesmo que não consigam executar determinada tarefa numa primeira tentativa, fazendo assim com que treinem sua persistência e perspicaz, juntamente com fatores intrínsecos como o foco e a determinação.

Para que o aluno compreenda e tenha uma melhor aprendizagem, ele tem que ser estimulado a formatar o seu próprio conhecimento. (COLL, 1994). Para tanto, ele deve tomar parte de seu ensino, participar efetivamente da construção do todo, após ter a capacidade de problematização e de alcançar as devidas soluções. Com isso, o professor deve se apropriar de atividades práticas para apresentar os conteúdos e torna-los fixos, compreendidos e efetivamente aprendidos pelos alunos.

Com o avanço das pesquisas no Brasil, os estudiosos alertam que a motivação conduz as crianças a participarem mais das aulas, tanto em salas de aula, quanto em outros ambientes educativos (VASCONCELOS, PRAIA, ALMEIDA, 2003; MORAES, VARELA, 2007; CASTOLDI, POLINARSKI, 2009). Especialmente na educação física, essa intensa dedicação e participação estimula as aptidões intelectuais, como o pensamento, a imaginação, a expansão e reconhecimento do "eu", o prazer de ir de encontro a um mundo de fantasias e descobrir novidade afim de praticar uma habilidade recém adquirida.

No âmbito familiar, os pais ou responsáveis também devem encorajar nas crianças o hábito de praticar não só a educação física, como também alguma atividade física que seja prazerosa para a criança, visto que muitas crianças, nos dias atuais, ficam em casa presas aos celulares, *tablets*, televisões, videogames e outras fontes tecnológicas que acabam por torná-las sedentárias. Sendo assim, os adultos têm o dever assegurar e conceder às crianças um leque enorme possibilidades de atividades físicas, instigando, conseqüentemente, um ambiente na qual carrega o interesse e entusiasmo pela a pratica de atividades física, por meio do estímulo lúdico das brincadeiras, jogos e esportes presentes no *hall* inserido na cultura corporal de movimento.

A FUNÇÃO SOCIAL DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Os estímulos com a educação física na educação infantil, bem como sua compreensão, são vistos como um norte ou um meio de transformação social. A relevância social da educação física na educação infantil estabelece uma ponte para a tomada de consciência, na qual o sujeito capta e interpreta a expressão, passando, desta forma, a compreender-se no mundo onde há um desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo para a convivência na sociedade.

É de suma importância para a promoção de atitudes positivas que o ensino de educação física tenha início nos primeiros anos de vida da criança, em razão de que o professor de educação física precisa ter ciência a respeito

cada estágio de desenvolvimento, afim de estimular devidamente cada etapa da criança.

De encontro com este pensamento, a educação física neste nível de ensino usufrui de muitas brincadeiras para o ensino de seus conteúdos. A brincadeira por si só traz muitos benefícios e aprendizagens de vários âmbitos para a criança. Sobretudo, “para defini-la, tomemos por base a concepção sócio antropológica que entende que a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira na perspectiva sócio histórica e antropológica é um tipo de atividade cuja base genética é comum a arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (KISHIMOTO, p. 28, 1998; KISHIMOTO, p. 31, 2017). A educação física constitui um componente curricular de extrema magnitude e é considerada elementar e indispensável no ensino infantil. Os jogos e brincadeiras inserem a ludicidade e contempla à criança uma construção do conhecimento. Esta, além de contatar este conhecimento, também pode transformá-lo em um processo de aperfeiçoamento contínuo, pois a aprendizagem possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade. Para tal, é preciso compreender que o ensino não pode ser concebido como uma mera aplicação e aceitação de normas, técnicas e receitas pré-estabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação (FERREIRA RUIZ, 2003; SOUSA NETO, 2005). Da mesma forma que ocorrem diversas práticas sociais em uma mesma sociedade, em um único momento histórico, o ensino da educação física também contribui para a Educação Infantil, sendo indispensável para as colaborações de vivências que a cultura corporal de movimento pode trazer para as crianças e em todos os processos de formação.

Inicialmente, salientou-se importantes características no desenvolvimento humano e da educação infantil, e frisando o valor da Educação Física, que contribui para a maturação da criança por meio do movimento. Afim de se obter também uma visão crítica, cabe à escola dar acesso as diversas informações sobre os amplos estímulos da educação física, ou seja – quão maior a abundância de recursos e mais desafiadoras forem estas atividades, mais estimuladas as crianças estarão e se tornarão sujeito ativo da sua aprendizagem - com a possibilidade de dominarem esses ofícios e de tornarem-se autônomos e independentes.

Portanto, uma prática que desenvolva a curiosidade e o entusiasmo pelo o brincar, jogar e pelo o esporte no primeiro ciclo do ser humano é essencial. Não é necessário que a criança já tenha pleno domínio de seus sentidos, pois é uma fase de experimentações, na qual seus domínios motores e coordenativos vão se aperfeiçoando. Ratifica-se que ela tenha um contato com estas informações corporais de forma lúdica, despertando

uma vontade de criação e conhecimento. As atividades direcionadas às crianças devem ser dinâmicas e estimulantes de todas as formas possíveis, fazendo com que as crianças se relacionem com o meio físico, emocional e social. Desta forma, para que a educação física se complete, deve ser trabalhada em conjunto com atividades que despertem o imaginário infantil. A escola, enquanto instituição de formação, é reconhecida como um local de aprendizagens no qual ocorrerá a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e por quem não, também dos professores e demais funcionários. Conforme os educandos se tornam integrantes e ativos perante aos seus saberes, o mesmo acarretará futuramente na cultura que circunda no interior da sociedade, no qual se encontram saberes populares, denominados como senso comum, além dos saberes científicos, tendo em vista que ambos os ramos do saber dependem um do outro e entrelaçam esse si em harmonia e em convivência, isto é, possuem uma relação dialética.

O ato de educar é evidenciado como o objetivo primordial do sistema escolar (GUARÁ, 2006). De encontro a este princípio, o elo da educação física inserida na educação infantil se concretiza de forma explicitamente proveitoso e respaldado. Partindo do pressuposto que o brincar é o principal componente na educação infantil, é por meio da recreação e da ludicidade que a criança toma contato com as primeiras e diversas formas de conhecimentos, principalmente os de âmbito social. Refletir e repensar as suas significações é papel fundamental que a criança realiza inerente à atividade. Após este processo, novos produtos conceituais estarão sendo englobados à sua realidade social, integralizando e agregando o seu repertório histórico-cultural.

Cada ser humano possui suas peculiaridades individuais, seja no modo de pensar, agir, ou em qualquer situação inserido em um contexto sociocultural. Sendo assim, o educador deve relevar todas estas particularidades envolvidas, devido ao fato de que essa determinada formação social está embasada na criticidade construtiva de cada um, independente de qual seja o caminho de suas crenças e/ou personalidade. Isto é, o professor deve respeitar os processos individuais, sabendo lidar com as diferenças e respeitando os limites e princípios de cada um, afinal todos somos ou pensamos de formas diferentes.

De forma geral, a sociedade trabalha em conjunto, cada um exercendo sua cidadania com o propósito de progredir e alavancar melhores condições para a população, seja estas em âmbitos financeiros, políticos, sociais, educacionais, de segurança pública, saneamento básico ou quaisquer que sejam as possíveis melhorias. Sobretudo, a educação é um dos fatores primordiais para o bom funcionamento dos demais setores, seja a curto ou longo prazo. Como exemplo podemos tomar os índices de desigualdades sociais com os educacionais. Em países onde o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) é baixo, os índices educacionais também são baixos (CORAGGIO, p. 67, 1996). Na tentativa de reverter a situação

educacional que o Brasil se encontra, a educação física escolar pode cooperar com atrelando projetos com origens político-sociais ao desenvolvimento motor e cognitivo do indivíduo, visto que, desde os primeiros períodos escolares, a criança se identifica e sente prazer em participar das aulas de educação física. Para que se consiga atingir tais objetivos e promoções nos índices educacionais, o governo federal brasileiro, em parceria com os estados, deve modificar seus hábitos e ser um incentivador assíduo. A família, enquanto instituição de formação de caráter, também deve incentivar nas crianças tais práticas políticas e sociais, para que dessa forma, a escola tenha respaldo, segurança e notoriedade para conduzir o seu trabalho, tornando seus alunos futuros cidadãos críticos e modificadores dos modelos vigentes.

Dentro de todo esse cenário, a escola se depara com muitas dificuldades. No entanto, o maior desafio se pauta na criação e implementação de mecanismos para despertar o interesse e motivar os alunos afim de estar sempre procurando soluções para os determinados problemas.

Fronte a tais dificuldades, retomando à educação física implementada na educação infantil, alarma-se a magnitude e o significado que o brincar possui no que tange os aspectos do desenvolvimento integral da criança. É nestas aulas práticas que se inicia o processo de construção do conhecimento utilizando-se da ludicidade e da recreação. Desta forma, a criança ascende ao conhecimento e tem a autonomia, liberdade e confiança para modifica-lo, transformá-lo de acordo com as suas especificidades, tornando um processo de aperfeiçoamento contínuo. Com todos estes aspectos, a criança vai se emancipando e assimilando valores presentes na sociedade. Devido a todos estes aspectos que a Educação Física é considerada com um dos principais elementos do ensino na Educação Infantil (SAYÃO, 1999; TRINDADE et al, 2010; MAROLDI, 2011).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os objetivos da Educação Física na escola se embasam em fazer com que o aluno participe de atividades corporais, respeitando os seus limites e dos que estão em sua volta, adotar atitudes de respeito, repudiando a violência, conhecer e valorizar a pluralidade cultural corporal; adotar hábitos saudáveis de nutrição, higiene e atividades físicas, entre outros. Na medida em que disponibiliza aos alunos uma expansão da visão acerca da cultura corporal de movimento, imprime a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. (BRASIL, 1998, p. 15).

Segundo a Constituição faz referência aos direitos, deveres, fins e aos princípios norteadores da educação e nos dá à garantia de que esta seja para todos. Em seu Art. 6º a educação, entre outros, são direitos sociais a todos os brasileiros, no Art. 22 em seu inciso XXIV, decreta a criação de

diretrizes e bases para a educação, no Art. 23 em seu inciso V, afirma ser competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios o acesso à educação, em seu Art. 24 inciso IX, declara que é de competência da União, dos estados e do Distrito Federal legislar sobre educação e no Art. 30 inciso VI, incumbe aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental. Estes artigos além de assegurar o direito à educação divide a responsabilidade de oferecê-la entre as esferas administrativas. (BARBOSA, 1993).

No título VIII da Constituição que legisla sobre a ordem social, no capítulo III a seção I é dedicada à educação. Começando pelo Art. 205 reafirma que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, o Art. 206 traz os princípios da ministração do ensino, tais como igualdade de acesso à escola, liberdade de ensino e aprendizagem, pluralidade de ideias e de concepção pedagógica, valorização dos profissionais, piso salarial para os profissionais da educação, entre outros. No Art. 208 é garantido o direito ao acesso à educação básica gratuita, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física e garante o direito das crianças a frequentarem creches e a pré-escola.

O Art. 210 determina que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, que dá legitimidade aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, o Art. 211, que cria os sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do distrito federal determinando a competência de cada um e estabelecendo um regime de colaboração entre eles e por fim no Art. 214, temos criação do plano nacional de educação com vários objetivos, entre eles a erradicação do analfabetismo e universalização do atendimento escolar, entre outros. (BARBOSA, 1993).

A atual Constituição Federal é a primeira a tratar de maneira completa a educação no país, ao contrário das anteriores dedica diversos artigos específicos, além de dar autonomia e responsabilidade aos municípios. Como podemos perceber a Constituição nos dá direitos, deveres e cria princípios, porém deixa lacunas a serem preenchidas.

O MOVIMENTO E O BRINCAR: RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MATURAÇÃO E EXPRESSÃO CORPORAL

O primeiro brinquedo da criança é seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de vida (CORDAZZO, VIEIRA, 2007). Em segundo plano, ela começa a explorar alguns objetos que estão em constante estimulação, sejam elas visuais, táteis e/ou auditivas.

De acordo com De Conti e Sperb (2001), a criança, ao ter contato com a instituição escolar na educação infantil, aprende brincar e se desenvolver num meio social, interagindo com as demais crianças e aprimora e acelera o seu desenvolvimento de seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos, os quais são fundamentais visto que é a primeira experiência educacional da

criança fora do ambiente familiar, longe dos pais, longe de sua proteção e até então, zona de conforto. É neste momento que destacamos a importância da Educação Física na educação infantil, pois trabalha com o movimento do corpo, a linguagem e expressão corporal e a própria cultura da criança por meios de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

Uma das ferramentas primordiais para se alcançar os objetivos da Educação Física no Ensino Infantil se dá através dos jogos e das brincadeiras, afim de tornar os conteúdos os mais didáticos e pedagógicos possíveis, estimulando a participação efetiva dos alunos. O professor tenta se aproximar do mundo da criança, que é repleto de imaginação, faz de contas, incorporação de papéis e brincadeiras a todo tempo. O que ela aprende nas brincadeiras, é transferido inerentemente para as situações da sua vida.

É por meio do de brincar que a criança testa, descobre, sonda, recria, explora e conhece seu próprio corpo, desvenda seus limites, relaciona-se com as outras pessoas, aperfeiçoam suas capacidades e habilidades, com movimentos corporais novos e constantes, a criança começa a se desenvolver e aprimorar os seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, além de poder ser levada a compreender que tais movimentos possuem significações, porque estas manifestações representam expressões com o intuito de se comunicar. Ela pode também compreender que os movimentos corporais se enquadram em muitas e distintas práticas (WAJSKOP, 1995; QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006).

A criança pequena se expressa e se apropria muito do conhecimento social aprendido, que é constituído a partir do "se movimentar". Tais práticas englobadas nos jogos e nas brincadeiras são características essenciais e muito evidentes nesta primeira infância. A criança nesta faixa etária está quase sempre motivada, afim de brincar, se conhecer, desbravar o mundo, portanto a ludicidade vem à tona para que a criança atinja seu ápice do interesse e envolvimento com essas práticas e conseqüentemente conduzindo-a a aprendizagem.

Um dos maiores desafios da educação física nas escolas hoje tem sido uma educação especializada de qualidade. A educação física na educação infantil deve atender aos alunos com conteúdo de qualidade dentro e fora das salas de aula fazendo com que eles possam interagir com os outros alunos.

Para as crianças, o ato de brincar significa muito mais do que para os adultos. Os adultos veem a brincadeira como um passatempo, um lazer, uma recreação, esparecer das obrigações e rotinas estressantes; já para as crianças, é meio do brincar que elas desvendam o mundo, dão início ao exercício de seu papel social e começam a testar os limites do seu corpo, promovendo novos ganhos de habilidades, vivenciando, aprimorando e incorporando novas etapas.

É por meio do empenho e do exercício dessas atividades que aprendem a andar, a comer, a falar, realizam brincadeiras de imaginação como o "faz de conta", de roda, de amarelinha, de pega-pega, de baralho; situações

estas, que, no decorrer dos anos, vão sendo trocadas por outras brincadeiras ou jogos adequados às suas faixas etárias.

“O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo, de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade (KISHIMOTO, p. 19, 2017).

Se realizarmos uma atenta observação das crianças brincando e se divertindo, podemos notar a seriedade e atenção com que brincam, como se “levassem a sério determinada brincadeira”. Elas incorporam a brincadeira como se realmente fizessem parte daquilo, tomam posse das coisas, se encontram em um mundo imaginário na qual ficam extremamente focadas, e dele, não querem sair, esquecendo do mundo real a sua volta. Com isso, a criança, quando está brincando, apenas toma consciência do momento em que se encontra num primeiro plano, o restante, se torna praticamente irrelevante, como se estivesse desaparecido do seu campo de visão. A brincadeira se localiza num mundo a parte, no qual só quem está inserido nesta brincadeira consegue ver, vivenciar e sentir, um mundo lúdico, paralelo ao mundo real, dito como mundo dos adultos. Essa incorporação fictícia da criança é involuntária, acontece naturalmente, sem que ela tenha a intenção de afastar-se do mundo real, o que torna extremamente complexa a compreensão para os adultos sem que se relembrem como eram quando crianças.

De acordo com Rolim, Guerra e Tassigny (2008), não existem crianças que brincam somente com o intuito de para passar o tempo. As suas escolhas nas brincadeiras são motivadas e impulsionadas por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. Aquilo que acontece com a mente da criança determina suas atividades lúdicas. Brincar faz parte de uma linguagem secreta e subjetiva que devemos respeitar mesmo se não temos a capacidade de compreendê-la.

A ação de brincar deve ser instigada no ambiente escolar, visto que a brincadeira possibilita e torna fácil e acessível o aprendizado, estimulando a criatividade e contribuindo diretamente na construção do conhecimento. Dessa maneira, os educadores devem sempre estar atentos para essa ludicidade, se aperfeiçoando e aprimorando em uma contextualização para o ensino por meio de brincadeiras, especialmente no ensino infantil. Além disso, os professores devem sempre observar o “brincar” das crianças, como elas brincam, a forma com que se interagem, as necessidades de cada criança, algumas características do desenvolvimento, quem são os possíveis líderes, dentre outros aspectos sociais que podem ser claramente observados e podem refletir na personalidade da pessoa.

O PERFIL DO PROFESSOR E SUAS DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O mercado de trabalho e a sociedade como um todo vivem em constantes mudanças. Tais mudanças ocorrem em diferentes âmbitos, sejam estes

políticos, ideológicos, tecnológicos, científicos, dentre outros. Com isso, o ser humano tende a se renovar, adaptando-se ao novo. No cenário escolar não é diferente! Novas tendências, novas metodologias de ensino-aprendizagem, novos desafios estão frequentemente aparecendo, e com isso, o professor também precisa estar se reinventando, com a finalidade de suprir as demandas e as características do sistema educacional atual.

Campos (2008) ressalta que, o professor que atua especificamente na educação infantil, deve ter uma preocupação específica de como tratar e lidar com as crianças pequenas, sabendo compreender e relevar as características dessa faixa etária, além de estar preparado para situações corriqueiras que podem acontecer decorrente da vulnerabilidade que as crianças se encontram ao sair da proteção e carinho da família.

Os alunos iniciantes no convívio escolar exigem uma atenção e um olhar diferenciado dos demais níveis escolares. Com elas, podem acontecer situações inesperadas, decorrentes de um perfil próprio das crianças desta faixa etária. A criança pequena, por exemplo, pode apresentar muita timidez ou dificuldade de se expressar, por estar em contato com o mundo há pouco tempo e não ter o domínio de uma gama ampla de palavras e expressões. Com isso, tende a ser muito incompreendida, tanto pelos familiares, quanto pelos profissionais da área da educação. Torna-se, portanto, imprescindível que o professor adote atitudes, métodos e estratégias afim de minimizar tais acontecimentos e incompreensões.

Para que possamos compreender melhor o universo infantil e a aceitação da criança nesta nova etapa, procura-se modificar e organizar o espaço infantil de forma que o ambiente propicie harmonia e sinestesia nos aspectos psicológicos, biológicos e emocionais da criança. É de fundamental importância que este ambiente transmita uma sensação de leveza e ludicidade, na qual a criança, mesmo estando inserida num contexto de educação e aprendizagem, não se sinta formalmente presa a um processo educacional.

Diversas são as possibilidades de atitudes e condutas que o professor de educação física do ensino infantil precisa ter, como: criar hábitos de correção com suavidade e fineza; conduzir a aula com muita didática, objetividade e clareza; induzir a tarefas claras em frases curtas, visto que nesta faixa etária as crianças não se atentam aos detalhes; atenta-se a olhares e comportamentos das crianças que possam indicar suas vontades e desejos (linguagem corporal); saber aplicar punições para correções de maus hábitos, procurando a melhor forma de realizar, explicando o motivo de estar tomando determinada atitude para que a criança possa compreender onde errou; ser carinhoso e atencioso com os pequenos, já que nesta faixa etária eles tendem a ser muito carentes e brincalhões; aprender juntamente com os seus alunos na mesma medida em que se educa.

Uma das estratégias iniciais muito utilizada é a observação diagnóstica, cujo objetivo é a identificação das atividades e ações realizadas pelos

educadores do ensino infantil. Ao analisar os registros das observações, prossegue-se com a elaboração dos planos de aula e a definição das ações que serão implementadas no decorrer do bimestre. Dessa forma, se faz necessária a construção de estratégias e abordagens para a obtenção dos resultados esperados, que surgem a partir de reflexões acerca de vários aspectos envolvidos nos moldes educacionais, contribuindo de forma significativa para o aperfeiçoamento daquela determinada ação.

A utilização desta estratégia partiu da proposta apresentada pelo Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) que propõe em seus blocos a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo no trato pedagógico. De acordo com Darido e Souza Junior (2007), A organização dos blocos são: Elementos Culturais (Jogo, Brincadeira, Dança, Luta e Capoeira), Aspectos Pessoais e Interpessoais (Anatomia, Biomecânica e Prevenção de lesões) Movimentos (Manipulação, Locomoção e Estabilização) e Demandas do Ambiente (Natureza, Virtual, História e Geografia).

Uma das preocupações e cuidados existentes na Educação Infantil se enfoca na responsabilidade em proporcionar um ambiente no qual as crianças se envolvam nas situações de ensino e aprendizagem, além de se encontrarem entusiasmadas em participar efetivamente das aulas. Afim de atingir estas condições e posteriormente bons resultados, uma abordagem muito utilizada, além da tradicional, é a construtivista (MORTIMER, 1996; BIDARRA, FESTAS, 2005). Nela, o aluno é autor da sua busca pelo conhecimento, além de perceber que a sua opinião, o seu pensamento e as suas ações são mais valorizadas, fazendo-o com que retribua esta valorização, já que teve uma participação efetiva na construção e no desenvolvimento de determinada atividade. No que tange aos aspectos avaliativos desta metodologia, ela só torna facilitada para o professor e para o aluno, pois valoriza-se todo o processo da construção do conhecimento, não somente o produto, resultado final da aprendizagem.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) sugere algumas estratégias para se adotar no processo de ensino-aprendizagem, como: organizar as aulas em blocos de conteúdo, identificar o conhecimento prévio das crianças, correlacionar os conteúdos com projetos existentes na escola, realizar atividades paralelas, registrar e verificar características das vivências, realizar tratos ou acordos pedagógicos para o bom andamento do ano letivo e considerar a realidade social do aluno para que aquele determinado conteúdo faça sentido para o cotidiano da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino por meio da educação física acaba sendo muito marcante na vida das crianças. Portanto, quanto maior e mais rica for esta experiência, maior será a capacidade mental do educando, e maior será o seu interesse pelas questões do mundo.

Conforme o aluno vivencia, em todo o período escolar, diversas questões educacionais e nele, se é trabalhado as mais distintas estratégias,

metodologias e práticas de aprendizado, ele segue de encontro a sua autonomia, liberdade e equilíbrio, afim de tornar-se, cada vez mais, criterioso, habilidoso e crítico nas suas escolhas. Com isso, todos esses quesitos construídos e aprimorados poderão refletir na sua vida pessoal e cotidiana, permitindo-lhe a aquisição de diversos pontos de vista, ampliando suas experiências e desenvolvendo sua originalidade, personalidade e autenticidade.

É necessário, também, instrumentalizar o professor, cuja função se pauta em proporcionar aos alunos situações de aprendizado, estimular o questionamento e o senso crítico no aluno, além elaborar com a turma materiais para ajudá-los a se desenvolverem. A responsabilidade por estimular e instigar o aluno a participar é também dos professores, na busca em despertar nos alunos um gosto pela educação física e pela prática de atividades físicas no futuro. Para tal missão, a ludicidade vem como característica fundamental das aulas, já que o brincar faz parte da rotina e da vida das crianças e adota-se uma função social muito significativa no decorrer das brincadeiras. Vale ressaltar também, que a ampliação das capacidades e habilidades motoras também devem ser desenvolvidas nas aulas de educação física, e estas podem ser impulsionadas e multiplicadas quando o professor utiliza do lúdico para atingir estes objetivos.

A escola, em conjunto com os professores, tem por objetivo despertar ações concretas decorrentes da necessidade dos processos contínuos e sistemáticos, afim de conduzir o educando a compreender o que foi transmitido, identificar e evidenciar as ideias principais, organizá-las de forma lógica, chegar a deduções, tirar conclusões e opinar criticamente perante a sociedade.

Portanto, este exercício não pode ser visto como um simples mecanismo, mas sim como função de proporcionar uma aprendizagem que desenvolva habilidades de reflexão, expanda horizontes e conhecimentos e permita agir na sociedade de uma maneira intensa e direta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, R. **Comentários à Constituição Federal Brasileira**. Editora Saraiva e Cia. 1ª ed., volume II, São Paulo, 1993.

BIDARRA, M. G.; FESTAS, M. I. Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra – POR, v. 39, n. 2, p. 177-195, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro ciclo: educação física. Brasília: MEC, 1998.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari – SP, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília – DF, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, 2008.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. **A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2009, Curitiba UTFPR, p. 1-9. Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Curitiba. CD ROM.

COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. **Revista Artes Médicas**, Porto Alegre – RS, v.1, n.1, p. 10-18, 1994.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação**: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. Editora Cortez, 2ª ed., Texas, 1996.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 89-101, 2007.

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Editora Papyrus, 1ª ed., Campinas – SP, 2007.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. 2008. In: Juarez Dayrell (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

DE CONTI, L.; SPERB, T. M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília – DF, v. 17, n. 1, p. 59-67, 2001.

FERREIRA RUIZ, M. J. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, Alcalá – ESP, v. 12, n. 33, p. 55-70, 2003.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**, São Paulo, v.1, n.2, p. 15-24, 2006.

KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. Editora Pioneira. 1ª ed., São Paulo, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Editora Cortez. 1ª ed., São Paulo, 2017

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MAROLDI, E. **Educação Física na Educação Infantil**: A organização curricular de 4 meses a 2 anos de idade. Dissertação de Mestrado, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR. 2011

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, v.1, n.1, p. 1 – 15, 2007.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Belo Horizonte – MG, v. 1., n. 1, p. 20-39, 1996.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Revista Paideia**, Ribeirão Preto – SP, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza – CE, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: Riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis - SC, v.11, n.13, p. 1-18, 1999.

SOUZA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, 2005.

TRINDADE, M. N. P. et al. **Educação Física na Educação Infantil**. In: III Congresso Norte-Brasileiro de Ciências do Esporte: Região Norte, 2010, Castanhal e Belém. Anais do III Congresso Norte-Brasileiro de

Ciências do Esporte: Região Norte – Apoio CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Castanhal e Belém – PA, 2010. CD ROM

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias da aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem.** Periódicos Eletrônicos em Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v.7, n.1, p. 11-19, 2003.

WAJSKOP, G. O brincar na Educação Infantil. **Caderno e Pesquisa**, São Paulo, v. 58, n. 92, p. 62-69, 1995.

O CONCEITO DE LIBERDADE DE HOBBS

Rabsch, Luana Priscila Gemelli¹¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a problemática da liberdade do ser humano aos olhos do Estado segundo Hobbes. A partir disto, procura-se discorrer a respeito do significado da liberdade na falta de uma condição política. Para Hobbes, o homem é um animal apolítico essencialmente, e nesta condição, prefere a liberdade e a dominação sobre os outros à vida em sociedade civil, porém, o indivíduo em estado natural estaria decerto livre? Para Hobbes, o estado de natureza é a condição na qual todos estão em guerra contra todos, o homem pode garantir-se uma eficaz e estável defesa da própria vida apenas passando ao Estado Civil, dentro do qual deve alienar nas mãos de uma autoridade em primeiro lugar o próprio direito sobre todas as coisas. O presente estudo se desenvolverá, em regra, por dedução, pois analisará premissas maiores e irrefutáveis conjugadas com premissas menores e verdadeiras, resultando em conclusões através da técnica argumentativa lógica. Através de pesquisa minuciosa da obra principal do filósofo Hobbes – Leviatã – trazer desdobrar seu pensamento e crítica sobre o poder do Estado sobre a liberdade natural do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Thomas Hobbes. Leviatã. Liberdade. Política.

INTRODUÇÃO

A obra Leviatã de Hobbes é elemento indispensável para a compreensão da liberdade humana, principalmente no que se refere ao poder, organização e entendimento pelo homem, do universo político, demonstrando suas diferenças e sua atemporalidade. Seu texto fez com que as pessoas pensassem sobre ideias políticas, como os direitos do indivíduo e o poder do Estado. Hobbes tornou possível pensar nos estados como artificiais, feitos por pessoas para servir um propósito. De acordo com Brondani (2007, p. 78) ele também provocou novas formas de pensar sobre a sociedade. Para ele a sociedade era como um contrato, assinado entre as pessoas e seus líderes. Angoulvent (1996, p. 30) afirma que como os dois grupos se beneficiaram desse arranjo, Hobbes acreditava que um monarca tinha o direito de governar. Watkins (1972, p. 21) afirma que Leviatã era um texto importante em seus dias e permanece assim hoje, contribuindo para ideias atuais de governos e poder. Já, TUCK (2001, p. 325) considera que os processos políticos e jurídicos continuam a se basear no conceito de soberania de Hobbes, por exemplo. Mas tão importante quanto as ideias de Hobbes foram as mudanças que elas inspiraram. Corrobora, Santilán (1988, p. 144) ao dizer que o texto levou escritores como John Locke a perguntar que tipo de contrato político beneficiaria a todos.

¹¹ Aluna do Instituto Souza. Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso. 2º semestre/2018.

Importantemente, conforme Angoulvent (1996, p. 132) *Leviatã* marca o ponto de partida para uma ideia política chamada de teoria dos contratos sociais - uma teoria baseada na ideia de que, embora algumas liberdades humanas sejam sacrificadas ao estado, continua a existir um limite natural para o quanto isso deve acontecer. O que isso efetivamente significa é que nenhum poder é absoluto, a liberdade é o estado natural da humanidade, mas esse estado natural - o "estado da natureza" - é algo brutal. De acordo com Berlin (1981, p. 154) "o homem voluntariamente abandonou sua liberdade para receber proteção do Estado (ou, segundo Hobbes, o soberano)". Isso teve duas implicações importantes: primeiro, desafiou a ideia do direito divino e, em vez disso, sugeriu que a justificativa para a regra dos reis fosse socialmente construída; em segundo lugar, abriu o caminho para outra consideração: se o homem desistir do poder por um governo ou soberano, quanto desse poder ele deveria desistir?

E assim *Leviatã* permanece no centro dos debates sobre a natureza dos seres humanos. Para Bernardes (2002, p. 139) Hobbes ajudou a definir os seres humanos como criaturas sociais; ele definiu o papel e o poder do estado, bem como a relação entre religião e estado. Ao passar do tempo, esses elementos se tornaram fundamentais para o debate mais amplo sobre os direitos humanos, que são universalmente compreendidos, mas não são aplicados igualmente em todo o mundo. Embora Hobbes não apoiasse a democracia, suas teorias provocaram perguntas que levaram a isso. À medida que se tenta entender como a democracia se tornou uma forma popular de governo, primeiro deve-se olhar para o *Leviatã*; nisso, Hobbes começou uma linha de pensamento que influenciava em grande parte as sociedades e nações do mundo.

AS IDEIAS DE HOBBS

Para compreender adequadamente a nova concepção política de Hobbes é oportuno recordar que ela constitui a mais radical subversão da clássica posição aristotélica. Com efeito, o Estagirita sustentava em Aristóteles (1984, p. 129) que o homem é "animal político", ou seja, é constituído de tal modo que, por sua própria natureza, "é feito para viver com os outros em sociedade politicamente estruturada". A política e a teoria do conhecimento empirista foram as marcas do pensamento inglês do século XVII. De acordo com Bobbio (1991, p. 27) Thomas Hobbes nasceu na Inglaterra e sua filosofia sorveu do empirismo inglês. Dois pontos principais devem ser considerados: o primeiro deles está relacionado ao seu aspecto materialista e o segundo a considerações relativa ao âmbito político no contexto social em que vivia. Para Watkins (1972, P. 32) a tendência materialista da filosofia hobbesiana será notória desde o início de seu contato com a filosofia, o qual ocorreu por meio do frade Marino Maersenne, que levou até o conhecimento de Hobbes às *Meditações metafísicas* de Descartes, pedindo ao filósofo inglês que desse seu parecer sobre o escrito. Hobbes apresentou-se completamente avesso à obra e elaborou uma crítica severa a ela direcionada: a tendência materialista e a valorização da experiência para a construção do conhecimento eram o itinerário do pensamento hobbesiano.

Para Limongi (2002, p. 37) o filósofo inglês não utilizou deduções para estabelecer o alicerce metafísico fundamental do conhecimento, e afirma ao contrário, "levou em conta os avanços proporcionados pela experiência e pelo desenvolvimento das ciências experimentais na Inglaterra para elaborar sua metafísica de características materialistas", que pode ser definida a partir de dois conceitos que podem "justificar"

a realidade, ou seja, em termos ontológicos, toda as coisas podem ser definidas como corpo e movimento.

Limongi (2002, p. 43) complementa, o movimento representa o vir a ser constante e ininterrupto das coisas. De forma mais especificam pode ser quantificado, isto é, pode ser medido e percebido geometricamente. O corpo representa o caráter de materialidade do real no sentido de ter extensão de tomar parte do espaço. A extensão representa a corporeidade do objeto. Todas as mudanças dos corpos são apenas reflexos do movimento, e todas as qualidades dos corpos são frutos da variação promovida pelo movimento. Por essa razão, pode-se afirmar que a realidade tem caráter mecanicista.

De acordo com o autor, Berlin (1981, p. 167) “as considerações éticas de Hobbes chegaram ao campo político com sua obra mais conhecida, o *Leviatã*”. Segundo ele, “o egoísmo e a procura pelo prazer são inatos nos homens”. Já, Tuck (2001, p. 46) atesta que quando estes buscam o prazer, pouco se importam com atos que trazem consequências nefastas para outros homens. A condição em que os homens se encontram naturalmente é uma condição de guerra de todos contra todos. Cada qual necessita tende a se apropriar de tudo aquilo de que necessita para a sua própria sobrevivência e conservação. E como cada qual tem direito sobre tudo, não havendo limite imposto pela natureza, nasce então a inevitável predominância de uns sobre os outros. Tuck (2001, p. 69) ainda afirma que, ocorre naturalmente a luta de todos contra todos porque não há limites restringindo o querer. Essas são as características daqueles que vivem em um estado que o filósofo denomina de estado natural, em que o homem é o “lobo do próprio homem” (*homo homini lúpus*), no sentido de que um indivíduo representa perigo para o outro quando o assunto se refere às atitudes que alguém pode tomar a fim de se satisfazer.

Para Aristóteles (1977, p. 72), nesta situação o homem está arriscado a perder o bem primário, que é a vida, “ficando a cada instante exposto ao perigo de uma morte violenta” e ainda Hobbes (2010, p. 54) complementa dizendo que o homem não pode dedicar-se a alguma atividade industrial ou comercial, cujos frutos permaneceriam sempre incertos, nem pode cultivar as artes e tudo aquilo que é agradável.

Hobbes (2003, p; 147) ainda explica em *Leviatã* que o indivíduo escapa dessa situação recorrendo a dois elementos básicos: “a) a alguns instintos; e b) à razão”. Marques (2009, p. 98) conceitua o supracitado da seguinte maneira: a) os instintos são o desejo de evitar a guerra contínua, para salvar a vida, e a necessidade de conseguir aquilo que é necessário para a sobrevivência. b) A razão aqui, é entendida não tanto como valor em si, mas muito mais como instrumento capaz de realizar aqueles desejos de fundo.

Desse modo, nascem as “leis de natureza”, que nada mais são do que a racionalização do egoísmo, as normas que permitem concretizar o instinto de auto conservação. Escreve Hobbes (2003, p. 109): “Uma lei de natureza (*lex naturalis*) é um preceito ou regra geral, descoberta pela razão, que veta ao homem fazer aquilo que é lesivo à sua vida ou que lhe tolhe os meios para preservá-la, e omitir aquilo com que ele pensa que sua vida possa ser mais bem preservada”.

As dezenove “leis de natureza” de que fala Hobbes nos capítulos 14 e 15 do *Leviatã* são normas racionais gerais que se referem todas à auto conservação do homem, isto é, o “egoísmo”, que é um dos dois pressupostos hobbesianos da formação da sociedade e do Estado. Em tais leis se concretiza, portanto, o outro pressuposto da vida política do homem, ou seja, o “convencionalismo”.

A LEI DE NATUREZA É UM “PRECEITO OU UMA REGRA GERAL EXTRAÍDA DA RAZÃO”

De acordo com Malherbe (2002, p. 55) o direito de natureza, que os escritores comumente chamam de *jus naturale*, é a liberdade, que cada homem tem, de usar seu poder, como ele quiser, para preservar a natureza, isto é, sua vida, e de fazer por isso qualquer coisa, conforme seu juízo e sua razão, crendo que seja o meio mais adequado a tal escopo.

Já para o autor Santilán (1988, p. 99) por liberdade entende-se, segundo o mais próprio significado da palavra, a falta de impedimentos externos; tais impedimentos podem tolher uma parte do poder de um homem de fazer aquilo que ele desejaria, mas não podem impedi-lo de usar o poder, que lhe é deixado, conforme seu juízo e sua razão lhe ditarem.

De acordo com Pogrebischi (2003, p. 19) uma lei de natureza – *lex naturalis* – é um preceito ou uma regra geral, extraída da razão, motivo pelo qual a um homem se impede de fazer aquilo que destruiria sua vida ou tolher os modos para preservá-la e de omitir aquilo com que ele pensa que estaria melhor conservada. Embora com efeito aqueles, os quais falam sobre este assunto, costumem confundir *jus* e *lex*, direito e lei, estes devem ser distintos; uma vez que o direito consiste na liberdade de fazer ou de abster-se, enquanto a lei determina e impõe uma dessas coisas, de modo que a lei e o direito diferem tanto quanto a obrigação e a liberdade que, em uma e mesma matéria, são inconsistentes.

A PRIMEIRA LEI DE NATUREZA ORDENA “PROCURAR A PAZ”

Para Heck (2002, p. 55), uma vez que a condição homem é uma condição de guerra de cada uma contra o outro, e neste caso cada um é governado pela própria razão, e não há nada, que ele possa usar, que não lhe seja de auxílio, no preservar sua vida contra os inimigos, daí segue-se que, em tal condição, cada homem tem direito sobre cada coisa, também sobre o corpo um do outro. Por isso, até quando dura este direito de natureza de cada homem sobre todas as coisas, não pode haver segurança para ninguém - por mais forte e sábio que ele seja - de viver por todo tempo que a natureza ordinariamente atribui à vida. LIMONGI (2002, p. 56) complementa: “E, por conseguinte, é um preceito ou regra geral da razão que cada homem deve procurar a paz o tanto quanto ele tem esperança de obtê-la e, quando não pode obtê-la, deve procurar e usar todos os meios e vantagens da guerra”. A primeira parte desta regra contém a primeira e fundamental lei de natureza, que é: procurar a paz e alcançá-la; a segunda parte contém o sumo dos direitos de natureza, que é: defender-se com todos os meios possíveis.

A SEGUNDA LEI DE NATUREZA IMPÕE RENUNCIAR “AO DIREITO SOBRE TODAS AS COISAS”

Considera Malherbe (2002, p. 55) da lei fundamental de natureza, com a qual ordena-se aos homens procurar a paz, deriva esta segunda lei, que um homem voluntariamente, quando outros o fazem, e por quanto crer necessário para a paz e para sua defesa, renuncie ao seu direito sobre todas as coisas, e esteja satisfeito de ter tanta liberdade contra os outros homens, quanto é concedida a outros homens contra ele; pois até quando todo homem conserva este direito, de fazer aquilo que lhe parece, todos os homens permanecem em estado de guerra. Mas se os outros homens não deixarem seu direito, com ele, então não há para que somente ele se despoje desse direito, pois seria expor-se como presa – ao que ninguém está obrigado -, mais do que um dispor-se à paz. Em esta é a lei do Evangelho (MATEUS, 7:12)

fazei aos outros aquilo que gostaríeis que os outros fizessem a vós, e a lei para todos os homens: *quad tibi fieri non vis, alteri ne feceris*.

Hobbes (2000, p. 45) afirma que deixar o direito sobre alguma coisa significa, para um homem, desvestir-se da liberdade de tirar de outro o benefício de seu direito sobre a mesma coisa. HOBBS (2000, p. 66) complementa, com efeito, aquele que renuncia ou abandona seu direito, não cede a outro um direito que ele antes não tinha, pois não há nada a que todo homem não tenha direito por natureza; mas apenas se obstina na opinião que possa fruir de seu direito original, sem obstáculo de sua parte nem da parte de outros. De modo que o efeito, que redundava a um homem do abandono de um direito em outro, não é que uma grande diminuição de impedimentos para usar o próprio direito original.

A TERCEIRA LEI DA NATUREZA PRESCREVE “MANTER OS PACTOS”

Da lei de natureza, pela qual somos obrigados a transferir em outro os direitos que, mantidos, impediriam a paz do gênero humano, deriva uma terceira lei: que os homens devem manter os pactos que fizeram, de outra forma os pactos seriam vãos e não mais que palavras vazias e, permanecendo o direito de todos os homens a todas as coisas, estaríamos ainda no estado de guerra. Para Taylor (1908, p. 332) nesta lei de natureza está a primeira fase da justiça. Com efeito, onde não há um pacto precedente, não há nenhum direito a ser transferido, e cada um tem direito sobre toda a coisa, e, por conseguinte nenhuma ação pode ser injusta. Mas, quando se concluiu um pacto o injusto não é mais que o não cumprir um pacto. E aquilo, que não injusto, é justo.

De acordo com Marques (2009, p. 97), “o estado de natureza é inseguro para a vida do homem porque nele todos podem realizar qualquer ato, e tal situação promove a insegurança, o medo e a desconfiança de uns para com os outros”. Assim, conclui Hobbes (2003, p.113) sobre o “estado de natureza”: “Portanto, enquanto perdurar este direito natural de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem (por mais forte e sábio que seja) a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver”.

Em oposição ao estado de natureza, há o estado de sociedade ou estado político. Nele os homens abdicam de alguns de seus direitos para poderem viver em segurança, ou seja, de forma que um não cause dano ao outro na busca desregrada e desenfreada pelo prazer. Ainda para o autor Marques (2009, p. 100) “no estado de natureza, há a luta de todos contra todos pois inexitem regras estabelecidas para a convivência. No estado de sociedade, essas regras são estipuladas e cerceiam a liberdade dos homens”. Aqueles que vivem no estado de sociedade cedem seus direitos, isto é, parte de sua liberdade, a um soberano. Dessa forma, legitimamente e pelo consentimento dos súditos, nasce a figura do soberano e, por consequência, do próprio Estado.

Para Foucault (2000, p. 121) “o nascimento do Estado está representado na alienação absoluta da liberdade que o homem tinha quando estava no estado de natureza”. É como se houvesse um contrato coletivo entre os homens, que, ao abrirem mão de sua liberdade, delegam poder ao Estado para que este tome as medidas necessárias no intuito de que o indivíduo busque o prazer e se preserve sem prejuízo de outrem. O soberano permanece fora do pacto, restando como o único depositário das renúncias dos direitos dos súditos e, portanto, único a manter todos os direitos originários. Se também o soberano entrasse no acordo, não se eliminariam as guerras civis, porque nasceriam contrastes diversos na gestão do poder. O poder do soberano (ou da

assembleia) é indivisível e absoluto. Essa é a mais radical teorização do Estado absolutista, deduzida não do “direito divino” e sim do “pacto social”.

Como o soberano não participa do pacto, uma vez recebidos em suas mãos todos os direitos dos cidadãos, ele os detém irrevogavelmente. Ele está acima da justiça. Ele também pode interferir em matéria de opiniões, julgar, aprovar ou proibir determinadas ideias. Todos os poderes devem se concentrar em suas mãos. A própria Igreja deve-se sujeitar a ele. Segundo a autora Frateschi (2007, p. 112) “o Estado, portanto, também pode interferir em matéria de religião”. Bernardes (2002, p. 79) acrescenta: “E, como Hobbes crê na revelação divina e, portanto, na Bíblia, o Estado que ele concebe, em sua opinião, também deverá ser árbitro em matéria de interpretação das Escrituras e de dogmática religiosa, impedindo dessa forma todo motivo de discórdia”. O absolutismo desse Estado é verdadeiramente total.

Segundo a autora Frateschi (2007, p. 115) o Estado garante a vida comunitária e está representado na figura do rei, que, por seu turno, não é obrigado a levar em consideração a vontade dos súditos, tendo em vista que eles não podem mais fazer o que bem entenderem para a aquisição de um bem maior, a segurança de uma vida social em que os indivíduos não podem agir livremente para suprirem suas ânsias. Wollmann (1994, p. 21) complementa: “tampouco podem os súditos requerer novamente a liberdade absoluta presente no estado de natureza, porque uma vez alienada não é mais possível adquiri-la”.

A liberdade, de acordo com Hobbes (2000, p. 19), “é um direito que temos de agir em concordância com nossos anseios, aspirações e afeições”. Logo que nessa conjuntura liberdade não é uma expressão que se utilize para indicar determinado ato devidamente ascético, e sim para distinguir a ação humana admissível na carência de obstáculos externos, pode-se afirmar que essa compreensão de liberdade é negativa. Para Macpherson (1979, p. 119), a liberdade como direito natural é a coisa própria do homem, na carência de alguma capacidade exterior, não apresentar limitações ao concretizar aquilo que tem anseio de fazer. Pode-se, portanto, estabelecer o filósofo entre os defensores daquela que Berlin rotulava como liberdade negativa, no entanto é necessário compreender que o assunto principal em seus escritos não se baseou apenas nos percalços políticos, porém sobretudo a da comprovação da submissão que se presta ao Soberano. Deve-se, contudo, segundo Foucault (2000, p. 102) “diminuir a trivialidade de como os anseios e gostos são levantados no *Leviatã*”, já que para Hobbes existe um alicerce moral, avaliação da razão, fantasia, direito natural: não implica de que modo se possa diferenciar essa extensão particular em sua obra política, é necessário fazer alusão, posteriormente, ao físico. A alusão ao corpo na compreensão hobbesiana da liberdade natural é nítido. Utilizar a expressão “liberdade” a determinada coisa que não seja corpo é abuso de linguagem (HOBBS, 1843, p.141). Falar que um homem é livre não significa aceita-lo como alguma essência autônoma do corpo.

De acordo com Maruyama (2009, p. 118), para Hobbes, o direito natural, ou liberdade, é algo que todo indivíduo possui em atribuição a um tipo de princípio de conservação. O direito natural e, por resultado, o próprio direito estão ligados à defesa da vida, gênese biológica. Não há como desassociar totalmente o programa jurídico do programa biológico.

Hobbes (1992, p.92) compreende que, se as leis fossem renovadas, a liberdade seria plena e que esta, por sua vez, mesmo que de modo negativo, não se constitui sem as

leis. As leis não formam o direito natural, mesmo ainda o ratifiquem, de um certo modo, logo, aprovando-o. O que não pode ser proibido, permite-se.

Surpreendentemente, no livro do autor, nem o estado de natureza aceita tamanha liberdade. Segundo Bobbio (1991, p.34) apresenta-se, assim, na compreensão do estado de natureza de Hobbes, uma introyção de todo o mecanismo constitucional de pena-censura-sistemática. Caso fosse direcionado à filosofia política determinados fundamentos da crença religiosa, ou se constituir a responsabilidade política no dever perante às normas, da aspiração e do comando divino, não é merecedor de desatenção a que essa extensão particular seja transmitida aos que possuem o domínio soberano.

Hobbes entende que a força pode criar um direito, todavia não que este possa ser composto como alicerce naquela. Isto posto, contudo, o que distingue e compõe a obrigação de subordinação não é a força, mas o contrato constituído, o pacto celebrado (HOBBS, 1992, p. 119).

A expressão "direito", citada por Maruyama (2009, p.104), adjudica-se a princípio aos sujeitos quando estes são aceitos em sua categoria natural, ou seja, fora das leis civis, sem a sociedade política ou o domínio comum. Seja entendido como direito a todas as coisas ou como liberdade natural, o direito individual nasce como membro intrigante, e é necessário desistir dele. Ainda conforme Limongi (2002, p. 101) "todos têm mesmo direito e mesma entusiasmo, e essa coincidência gera um duelo abrangente". Tal abdicação, porém, não compromete em real desistência do direito, porém reconhecimento do mesmo direito aos outros. Perante a uma circunstância em que se trata de guardar a própria vida, de conservar a segurança e o comodidade, não pode existir exata abdicação dos direitos, pois existe uma obrigação natural em relação à própria vida (HOBBS, 1992, p.162).

O filósofo, Hobbes (2003, p. 78) acredita que "se os direitos individuais são originários, os direitos coletivos integram-se ao acordo de agregação. Não há direito garantido às massas". De acordo com Abbagnano (1998, p. 29) para Hobbes, o indivíduo coletivo significa vários. Na análise da natureza (e metafísica), só existem direitos individuais. Desconhece-se, desta forma, os benefícios das sociedades por si mesmos, contudo exclusivamente ao passo em que estes envolvem-se com certo cooptação, com um domínio habitual, dominador, e uma pretensão exclusiva no sujeito que possui a soberania político.

Para o filósofo, olhando pelo sentido do direito civil e político, incumbe exclusivamente ao soberano determinar e ponderar. Do mesmo modo, a autonomia é qualificada como característica que se confere à execução, e à falta de opção, e que habita exclusivamente aquelas características, ao nortear seus comportamentos, o soberano consentiu (HOBBS, 1992, p. 206). O direito de liberdade natural do homem, deve, portanto, ser genuinamente restrito pelos códigos do grupo político. O escopo da lei é essa limitação, sem a qual, de certa forma, não existiria paz. Hobbes (1992 p. 172) é contundente: a legislação foi criada para cercear a liberdade natural dos cidadãos.

É desta forma que se percebe na obra de Hobbes, direitos que obstruem a liberdade natural e que aludem as obrigações de seus súditos. Conforme, Berlin (1981, p. 54) a prerrogativa natural individual, cuja soberania idealizada equivocadamente, e o poder do soberano, o qual possui domínio de existência e de morte de seu povo.

Segundo Berlin (1981, P. 43) a compreensão de liberdade como direito natural, para Hobbes, ocorre com a alegação do dever de subordinação ao soberano e, respectivamente, com a ilação das leis naturais. De acordo com Tuck (2001, p. 178)

a dificuldade procede, dessa forma, em averiguar se, para Hobbes, o soberano, como "súdito de Deus", incumbe dessa forma sujeição às premissas biológicas. Segundo o filósofo, as leis da natureza são leis morais, códigos ou normas da razão, e apregoam basicamente um sentido de vida, defendidas que são coerentemente na primeira lei da natureza.

O poder soberano desdobra-se do contrato firmado entre os indivíduos, e através dele modificam as formas de agir sobre o domínio banal que os concebe. Deve-se subordinação ao soberano pois este ajuda na restauração da vida, e essa obrigação é deslindada exclusivamente no grau em que o soberano recebe essa obrigação de caráter humano.

Para Malherbe (2002, p. 49), é impropriedade, contudo, a vontade de agregar as dificuldades incorridos na atividade da supremacia tirana dos dias atuais às reverberações de valores e organização do entendimento do governo soberano que se encontra em Leviatã. Dessa forma autoridade do Estado alcança sua moderação não somente subjetivamente, mas também na compreensão da lei natural, contudo na inerente natureza do acordo político que lhe concede o começo, posto que resulta da mesma forma, e ininterruptamente, da técnica de discurso, da atuação, das ações de expressividade, dos desígnios dos agentes que constituem esta narrativa política. Todavia, conforme Agostinho (1995, p. 39) igual implicação não ocorre somente pelas vias contrárias de seu entendimento sobre o que é a liberdade, e sim através que ela proporciona de mais benéfico: independência natural.

O único modo para estabelecer um poder comum, nesse sentido afirma o autor Bernardes (2002, p. 174) que seja apto a defender os homens de invasões dos estrangeiros e das ofensas mútuas, e por isso para assegurá-los de tal modo que, com a própria indústria e com os frutos das próprias terras, possam alimentar-se e viver em paz, é o de conferir todo o próprio poder, e a própria força a um homem ou a uma assembleia de homens, que possam reduzir toas as suas vontades, com a pluralidade de votos, a uma vontade única: que é o mesmo que dizer quanto a deputar um homem ou uma assembleia de homens para representar sua pessoa, e a reconhecer-se, cada um por sua parte. Segundo o autor Taylor (1908, p. 21) esta é a origem do grande Leviatã, do deus mortal ao qual deve-se, abaixo do deus imortal, a paz e a defesa, pois, por causa dessa autoridade que lhe foi dada por todo homem singular no Estado, onde Heck (2002, p. 549) complementa "ele usa tanto poder e tanta força, a ele conferida, que com o terror é capaz de disciplinar a vontade de todos para a paz interna e para mútuo auxílio contra os inimigos externos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos hobbesianos servem como pano de fundo para o absolutismo do Estado, consagrado na figura do rei, porque proporcionam fundamento teórico para essa forma de governo em oposição ao parlamentarismo, cujo poder está dividido e não unificado. A grandiosidade estatal que se sobrepõe aos indivíduos é representada pelo Leviatã, um monstro gigantesco cujas características estão contidas no livro de "Jó", (caps. 40-41) na Bíblia, e que remetem à figura de um crocodilo, Hobbes adota o nome "Leviatã" para designar o Estado e também como título simbólico da obra que sintetiza seu pensamento.

O ponto culminante das várias dificuldades do pensamento de Hobbes consiste em ter tomado a ciência (geometria e física "acontece que os métodos das ciências matemáticas e naturais não podem ser transferidos para a filosofia sem provocar drásticas reduções" que geram uma série de aporias indesejáveis.

É precisamente essa a marca que caracteriza grande parte da filosofia moderna, por influência da revolução científica galileana.

O Leviatã resulta de uma mescla de animais, da mesma forma que, em sentido hobbesiano, remete à ideia da reunião de vários indivíduos que formam um homem enorme e poderoso por seu tamanho colossal (Estado). Em termos políticos Hobbes mostrou a diferença entre o estado de natureza e o estado civil – este emerge para precaver a injustiça que pode decorrer das relações sociais se uma pessoa segue meramente seu instinto egoísta.

E nisso reside a essência do Estado, que - para defini-lo – é uma pessoa, de cujos atos cada indivíduo de uma grande multidão, com pactos mútuos, se tornou autor, a fim de que possa usar a força e os meios de todos eles, conforme creia oportuno, por sua paz e para a defesa comum.

Aquele que representa essa pessoa chama-se soberano, e se diz que tem o poder soberano; qualquer outro fora dele é um súdito.

Hobbes finaliza suas conclusões dizendo somente pode-se alcançar o poder soberano de dois modos: ou com a força natural, como quando um homem impõe a seus filhos a submissão, de si mesmo e dos próprios filhos, ao seu governo, podendo destruí-los, caso se recusem, ou como quando em uma guerra se submete o inimigo à própria vontade, dando-lhe a vida sobre tal condição; ou então o outro modo é quando os homens concordam entre si, para submeter-se a algum homem ou a alguma assembleia de homens voluntariamente, na confiança de que sejam protegidos contra todos os outros. Este último pode ser dito um Estado político ou um Estado por instituição, e o primeiro um Estado por autoridade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGOSTINHO, Santo. **O livre-Arbítrio**. Tradução de Nair de Assis Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

ANGOULVENT, Anne-Laure. **Hobbes e a Moral Política**. Tradução de Alice Maria Cantuso. Campinas: Papyrus, 1996.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro, Gerd Bornheim. In: **Os pensadores**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 45-236.

_____. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora UnB, 1977.

BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: **Quatro Conceitos sobre a liberdade**. Tradução de Wamberto Hudson Ferreira. Brasília: Editora UnB, 1981. p. 133-175.

BERNARDES, Julio. **Hobbes e a liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BIBLIA SAGRADA. Tradução de Ivo Storniolo; Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990.

BOBBIO, Norberto. **Thomas Hobbes**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. et al. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen Varialle et al. 8. Ed. Brasília: Editora UnB, p. 272-283.

BRONDANI, Clóvis. **Direito à resistência na filosofia de Thomas Hobbes**. Dissertação de mestrado em Filosofia. UFPR, Curitiba, 2007.

FOUCAULT, Michel. Aula de 04 de fevereiro de 1976. In: **Em defesa da Sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. P 99-133.

FRATESCHI, Yara. A negação do livre arbítrio e a ação do soberano sobre a vontade dos súditos segundo Thomas Hobbes. In: **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n: 4, p. 27-39, nov. 1998.

_____. Liberdade e livre-arbítrio em Hobbes. In: **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Unicamp, v. 17, série 3, n.1, p. 109-124, jan./jun. 2007.

HECK, José Nicolau. **O estado natural e a verdadeira liberdade do súdito em Thomas Hobbes**. Veritas, Porto Alegre, v. 47, n.04, p. 533-552, dez. 2002.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Leviatã**. Tradução de João Paulo Monteiro; Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os Elementos da Lei Natural e Política**. Tradução de Bruno Simões. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Tratado sobre el Cuerpo**. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

LIMONGI, Maria Isabel. **Hobbes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

MACPHERSON, C. B. **A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes a Locke**. Trad. de N. Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MALHERBE, Michel. Liberdade e necessidade na filosofia de Hobbes. Tradução de Maria Isabel Lomongi. In: **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Unicamp, v. 12, série 3, n. 1-2, p. 45-64, jan./dez. 2002.

MARQUES, José Oscar de Almeida. Hobbes e a medida da desigualdade entre os homens. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 14, p. 73-101, jan./jun. 2009.

MARUYAMA, Natalia. **Liberdade, lei natural e direito natural em Hobbes**: limiar do direito e da política na modernidade. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131732009000200002> . Acesso em: 08 nov. 2017.

POGREBINSCHI, Thamy. **O problema da Obediência em Thomas Hobbes**. Bauru: EDUSC, 2003.

SANTILÁN, José Fernandes. **Hobbes Y Rousseau: entre la Autocracia y la Democracia**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1988.

TAYLOR, Alfred Edward. **Thomas Hobbes**. London: Archibald Constable, 1908.

TUCK, Richard. **Hobbes**. Tradução de Adail Ubirajara e Maria Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.

WATKINS, John. **Qué há dicho verdaderamente Hobbes**. Madrid: Doncel, 1972.

WOLLMANN, Sergio. **O conceito de liberdade no Leviatã de Hobbes**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.