

Revista Eletrônica

SABERES MÚLTIPLOS

ISSN 2359-6074

Volume 5

UNIG
UNIVERSIDADE IGUAÇU

SUMÁRIO

FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIO PARA O SÉCULO XXI.....04

Juliana Cordeiro de Souza e Ana Valéria de Figueiredo da Costa.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR: COMO FORMA DE PREVENÇÃO A DOENÇAS RELACIONADAS A QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....20

Camilla Ramos de Araújo, André Costa Ferreira.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E OCUPAÇÃO DO SOLO EM BAIRRO PERIFÉRICO DO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS (MG).....34

Hugo Martins do Carmo, Alisson Martins da Costa, Franciele da Silva Custódio, Ana Paula Aparecida Carvalho, Diego da Silva Mégda, Graziella Pontes Aguiéiras, Kamilla Boratti Vilela, Thamiris Pereira Mendonça, Antonio Donizetti G. de Souza.

O ENREDO MÚSICA-EDUCAÇÃO.....48

Letícia Teixeira da Silva.

DISLEXIA EXISTE? A DESMISTIFICAÇÃO DE UMA PATOLOGIA INEXISTENTE.....66

Iury Fagundes da Silva

CONFRONTO DE IDEIAS ENTRE JOHN RAWLS E ROBERT NOZICK EM BUSCA DE UM PADRÃO DE JUSTIÇA SOCIAL.....77

Luiz Fernandes

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CERNE DA DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....90

Felipe Ribeiro Ramalho

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE FUCAPI EM TURMAS DE 1º PERÍODO (2014 – 2015).....105

Marcos Paulo Mendes Araújo

A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INTERAÇÃO DE IDEIAS EM PRÁTICAS RENOVADAS.....118

Sonia Maria da Fonseca Souza, Eliana Crispim França Luquetti, Joane Marielli Pereira Caetano e Vyvian França Souza Gomes Muniz.

O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUA IMPORTÂNCIA

PARA A APRENDIZAGEM ACADÊMICA.....136

Sonia Maria da Fonseca Souza, Cristia Fernanda Matos da Silva, Dayane Magalhães de Souza e Minuzze Hecht Zanon.

A ERGONOMIA COMO BENEFÍCIO NA QUALIDADE DE VIDA DO COLABORADOR NO AMBIENTE DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO EM CENTRO AUTOMOTIVO.....147

Daniel do Carmo Bento¹, Carlos Rogério Domingos Araújo Silveira¹ e Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl¹.

FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIO PARA O SÉCULO XXI

Juliana Cordeiro de Souza¹, Ana Valéria de Figueiredo da Costa².

1- Universidade Iguaçu- UNIG

2- Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, da Universidade Iguaçu – UNIG e da Universidade Estácio de Sá – UNESA

Autor Correspondente:

Juliana Cordeiro de Souza

E-mail: julianacordeiro18@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em propor reflexões sobre uma proposta interdisciplinar a fim de voltar-se para um ensino que priorize a liberdade, o exercício do pensamento reflexivo e o posicionamento crítico das crianças ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se neste artigo abordar ações no campo educativo que priorizem a filosofia como instrumento de melhoria no processo pedagógico e a importância do trabalho da ética nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em consonância com as outras disciplinas a filosofia vem como uma ferramenta valiosa nas mãos do educador por gerar condições didáticas para a construção da autonomia e identidade dos indivíduos ainda na infância. Desse modo, o diálogo interdisciplinar entre as ciências se traduz favorável aos novos desafios pedagógicos do século XXI.

Palavras chaves: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ética. Filosofia para crianças. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The objective of this research is to propose reflections on an interdisciplinary proposal in order to return to a teaching that prioritizes freedom, the exercise of reflexive thinking and the critical positioning of children in the early years of elementary school. This article intends to address actions in the educational field that prioritize philosophy as an instrument of improvement in the pedagogical process and the importance of the work of ethics in the Early years of the Primary School. In line with the other disciplines philosophy comes as a valuable tool in the hands of the educator for generating didactic conditions for the construction of the

autonomy and identity of individuals still in childhood. In this way, the interdisciplinary dialogue between the sciences translates in favor of the new pedagogical challenges of the 21st century.

Keywords: Early Years of Elementary Education. Ethic. Philosophy for children. Interdisciplinarity.

I - INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado tem como tema Educação e Filosofia, cujo título é Filosofia e interdisciplinaridade: desafio para o século XXI.

A nova realidade social, econômica e política afeta grande parte da população brasileira, nesse sentido é primordial um repensar sobre a educação no país ao inserir a filosofia em caráter interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a finalidade de levar os educandos a refletir, criticar, dialogar, participar e questionar, assim levantar temas como ética e valor desde os primeiros anos é utilizar destes, como um instrumento transformador, pois ainda nos primeiros anos os sujeitos não possuem uma personalidade formada, levando a crer que propor tais temas na primeira etapa do Ensino Fundamental é mais significativo do que para alunos do ensino médio, tendo em vista que nesta fase já apresentam uma condição psicológica e social diferente com sua identidade praticamente formada Kohan (1999).

São objetivos do estudo: registrar ações no campo educativo que priorizem a filosofia; identificar a filosofia como instrumento de melhoria no processo pedagógico; sugerir o caráter interdisciplinar de filosofia no contexto educacional como uma ferramenta de avanço na educação brasileira; selecionar autores renomados no campo educativo que publicaram obras referentes ao tema; demonstrar a importância do trabalho da ética nas séries iniciais; reconhecer o estudo da ética na prática educativa e desenvolver o estudo da filosofia para crianças como um marco para novas descobertas e mudanças significativas no mundo atual.

Matthew Lipman (1988) em seu papel de filósofo e educador iniciou o programa “Filosofia para crianças” orientando sua prática a ir muito além do ensino tradicional e transformar a sala de aula em um ambiente de diálogo, reflexão, investigação, questionamento e posicionamento frente aos problemas levantados em classe. Nessa lógica, a filosofia permite um avanço ao abrir caminho nas séries iniciais do ensino fundamental para diálogos e o desenvolvimento da capacidade reflexiva das crianças, pois na infância estão mais sucessíveis a novos aprendizados.

No atual campo da educação no país percebe-se a necessidade de uma adequação à nova realidade e necessidades dos sujeitos, sob essa ótica, se ganha particular pertinência o motivo pelo qual foi escolhido este tema. Tendo em vista que o estudo da filosofia, de forma interdisciplinar, em sujeitos em fase de formação vem como uma ferramenta valiosa, pois trata-se de pensar numa mudança cultural, de visão de mundo e de paradigmas estabelecidos há décadas Lipman (1995)

Falar do estudo da filosofia em parceria com as disciplinas curriculares do ensino fundamental I. Trata-se de voltar-se para um ensino que priorize a liberdade, exercício do pensamento e o posicionamento crítico e reflexivo das crianças. Além, de direcionar a prática educativa e valorizar o estudo dos valores desde os primeiros anos, possibilitando a construção do sujeito social e pensante voltado para questões como éticas e valores.

São questões do estudo: o caráter interdisciplinar de filosofia para formar atitudes democráticas, sujeitos críticos, reflexivos e participantes determinantes no processo de aprendizagem; O ensino da ética como medida importante para o prosseguimento da vida e para a formação humana do sujeito e a filosofia como perspectiva de educação para o “pensar”.

No presente trabalho, se adotará como método de pesquisa, o bibliográfico e o suporte da pesquisa deu-se através da busca em obras de estudiosos, que abordam o tema, procurando refletir os consensos e os dissensos. Assim como se utilizará jornais, revistas, internet que por colocar à disposição uma gama de informações propicia riqueza e a possibilidade de confrontar vários vieses a respeito do mesmo tema.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA INICIAL

Este trabalho tem como temática principal a filosofia de forma interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a possibilidade de efetivação no contexto escolar. Através de estudos na área e argumentos trabalhados por autores de diferentes tempos e posições no meio pedagógico e histórico se constrói a fundamentação teórica do referente estudo.

Severino destaca na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP, 1994) uma discussão quanto aos paradigmas filosóficos e a temática educacional no atual campo da filosofia no Brasil, discorre sobre o real compromisso pedagógico, ao apresentar uma crítica à rendição das instituições educativas, apenas para a ciência como elemento fundamental, quando se há um desprezo à qualidade formativa.

Diante disso se complementa a seguinte afirmação de Japiassu (1994, p.147)

[...] Acredita-se que para se educar o homem para a verdade, impõe-se educá-lo pela ciência [...]. Mas, isto se transforma num mito, pura ilusão (...). É a ilusão do porto seguro. E afirma então a necessidade de uma filosofia da educação suficientemente crítica que resgatasse para o projeto pedagógico sua intencionalidade perdida.

O ensino pelo conhecimento científico e por meios filosóficos, ao trabalhar um conjunto de valores, diretamente, na formação integral dos educandos nos remete a um dizer que há muito foi levantado pelo filósofo Grego Aristóteles em *Ética a Nicômaco* (1984, p.146): “a sabedoria deve ser a razão intuitiva combinada com o conhecimento científico”. Quando juntos podem significar um compromisso maior do que o apenas ensinar, através de noções científicas, mas principalmente formar indivíduos a partir de um encontro com o mundo, pensando em uma formação para a autorrealização.

Matthew Lipman propõe um método de ensino no qual os conceitos e problemas levantados em sala de aula utilizem da filosofia para desenvolver habilidades de raciocínio, reflexão e investigação. Em seu livro “A filosofia vai a Escola”, Lipman (1988, p.19) descreve a filosofia para crianças como uma contribuição significativa para o seu desenvolvimento educacional.

[...] Se agora a filosofia está encontrando um lugar respeitável no ensino de 1º e 2º graus é porque educadores sisudos descobriram que as crianças estão encantadas com ela e que a filosofia contribui significativamente para o seu desenvolvimento educacional, mesmo na área de habilidades básicas.

Lipman em seu raciocínio pedagógico-filosófico cria o Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças e diversos livros sobre o assunto. Em geral o educador traz a ideia da filosofia como uma contribuição significativa para o pleno desenvolvimento das crianças. O autor em questão propõe a interdisciplinaridade nas séries iniciais do Ensino Fundamental por meio de aparatos filosóficos, isto é, utilizar o diálogo e o exercício do pensamento reflexivo de forma a instigar o interesse, curiosidade, análise e questionamento no aluno frente aos conteúdos estudados em classe, sua visão de mundo e sua conduta moral.

A esse respeito, Lipman (1995, p. 32) apresenta uma proposta que:

[...] Mediante o trabalho com o conteúdo, pudessem ser trabalhadas as habilidades cognitivas necessárias ao desenvolvimento dos alunos. O programa propiciava o acontecer do conhecimento nas crianças e jovens porque os fazia trabalhar com as ideias de forma cooperativa, isto é dialógica.

À vista disso, no cenário educacional, quando se fala do exercício da filosofia para crianças ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental tem-se o mito que seja complicado ou impossível, no entanto cabe ao educador capacitar-se e desenvolver em seus alunos o exercício do pensar, ou seja, envolver seus alunos em situações cotidianas que trabalhem valores para então discutir o assunto e fazer os questionar o porquê e como agir eticamente. Nessa perspectiva, Lipman (1994, p.45) esclarece que para que isso aconteça a criança precisa passar por:

[...] um processo de transição em que verbalizam diversos modos de abordar um determinado tópico para preparar o seu maquinário intelectual. Têm que tentar expressar as suas ideias, escutar os comentários, superar a sensação de que o que tem para dizer é absurdo ou irrelevante testando a ideia para aprender com as experiências do grupo e começar a ficar animada à medida que as implicações do tema forem surgindo. Somente aí é que a tarefa proposta, pelo professor, começa a lhe aparecer apaixonante [...]

Nas séries iniciais de escolaridade os sujeitos estão construindo sua personalidade e sua visão de mundo, pensando na formação para a auto realização e na postura que tais indivíduos podem caracterizar a partir de um aparato filosófico em questões voltadas para o valor e a ética, no início de sua formação, e nos remete ao dizer de Freire: (1996, p. 18)

[...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo [...]

Daí o professor tem que estar comprometido na formação do sujeito social e pensante, tornando-o capaz de refletir o contexto em que vive numa proposta de educação

transformadora, onde não apenas o intelecto é valorizado, mas também a formação social dos sujeitos.

III – O CARÁTER INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA: O ENSINO DE FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Já faz tempo que uma proposta de atividade na perspectiva interdisciplinar vem ganhando destaque entre teóricos da educação. Diante do exposto, é importante destacar o conceito da palavra interdisciplinar, sendo um adjetivo que qualifica comumente duas disciplinas tal como outros ramos do conhecimento, sendo o processo de ligação entre as disciplinas.

A problemática desta pesquisa se volta para a filosofia e interdisciplinaridade com o objetivo de fundamentar a prática pedagógica dos professores da primeira etapa do ensino fundamental. Em consonância com as disciplinas a filosofia vem como uma ferramenta valiosa nas mãos do educador por gerar condições didáticas para a construção da autonomia e da identidade dos sujeitos ainda na infância.

Visando uma melhor compreensão dos conteúdos obrigatórios do 1º ao 5º ano, a contribuição da filosofia em caráter interdisciplinar vem no sentido de propor uma prática que estimule o pensamento e o refletir sobre o que foi ensinado. O exercício do pensamento é primordial para desenvolver a autonomia e promover temas como ética e valor, adquirindo um ensino transformador e com a visão nos sujeitos como cidadãos pensantes e conhecedores de seus direitos e deveres.

A interdisciplinaridade é tema constante entre especialistas em educação, pois trata de um pensar legítimo de melhoria na forma que os conteúdos serão aplicados e recebidos pelos educandos, por esse ângulo a filosofia para crianças vem como um desafio para o século XXI por trata-se de um inovador instrumento educacional, pois em sua essência a prática do pensamento reflexivo, criticidade e questionamento são fundamentais para o futuro que queremos.

Quanto as metas que devem ser levantadas pelos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Lipman (1994, p.121-124) em sua visão filosófica-pedagógica, afirma que

[...] Uma meta da educação é livrar os estudantes dos hábitos mentais que não são críticos, que não são questionados, para que assim possam

desenvolver melhor a habilidade de pensar por si mesmos, descobrir sua própria orientação perante o mundo e, quando estiverem prontos para isso, desenvolver seu próprio conjunto de crenças acerca do mundo. [...] O que importa é que adquiram uma melhor compreensão a respeito do que pensam e por que pensam, sentem e agem do jeito que fazem e de como seria raciocinar efetivamente. [...] As atitudes do professor, quaisquer que sejam, terão um peso considerável para os mais jovens que estão inseguros quanto ao significado de sua própria experiência. [...] A investigação livre proporciona uma incomparável estrutura para o desenvolvimento.

Matthew Lipman (1988) sugere a *comunidade de investigação* para ultrapassar velhos paradigmas. Superar as aulas tradicionais e voltar-se a *investigação filosófica* e ao *diálogo filosófico para formar atitudes democráticas e autônomas*

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o diálogo entre as ciências permite um novo olhar aos fins da educação. Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 3) diz que “ensinar exige criticidade, estética e ética, exige reflexão crítica sobre a prática e exige respeito à autonomia do ser do educando”. O que nos leva a proposta deste artigo ao discutir a filosofia e interdisciplinaridade na educação básica, no sentido de estimular o exercício do pensamento reflexivo nas crianças e permitir melhorias na forma que os conteúdos são aplicados.

O diálogo interdisciplinar entre as disciplinas curriculares e a filosofia é favorável aos novos desafios pedagógicos. Diante disso, Behrens (2003, p. 427) fala sobre os vigentes Paradigmas Educacionais e a Prática Pedagógica. Segundo a autora, quanto aos educandos, a educação deve propor um ensino que busque “tornara-los criativos, críticos, pesquisadores e atuantes para então produzirem o conhecimento”.

A abordagem filosófica nos anos iniciais do Ensino Fundamental propicia similarmente na resolução dos problemas levantados em sala de aula, temas imprescindíveis para a formação social dos sujeitos. O educador utiliza do diálogo com a filosofia para trabalhar o valor, a ética e o respeito ao outro. Falar de filosofia para crianças é tira-los da passividade e introduzi-los no processo de aprendizagem. Além disso, os alunos ainda em fase de construção de caráter, quando instigados à participação e a investigação, desenvolvem-se com base em um processo filosófico que o torne mais crítico, criativo e questionador, para então alcançarem a autonomia e uma postura ética frente à sociedade e as demandas atuais.

IV- A FILOSOFIA COMO PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO PARA O “PENSAR”.

É na infância que a mente está aberta para aprender e conhecer o mundo? Essa pergunta traz uma dúvida quanto à filosofia nos anos iniciais e as possibilidades pedagógicas e sociais que a mesma exerce ainda na infância. Por esse ângulo, a filosofia seria capaz de estimular os acréscimos necessários para sua formação intelectual e social. Isto é, cooperar em favor da participação, reflexão, investigação, análise, criticidade e na curiosidade dos educandos frente aos problemas levantados em classe.

A filosofia para crianças foi levantada pelo filósofo e educador norte-americano Matthew Lipman, autor de 23 livros e fundador do programa “Filosofia para crianças e educação para o pensar e do “Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças”, além de ter publicado mais de cem artigos para o campo educativo, Lipman (1995) determina o ensino da filosofia como uma prática fundamental para o exercício do pensamento

Nessa lógica, o ensino de filosofia não deve ser entendido como mera reprodução do histórico dos filósofos ou pela leitura de obras, trechos fragmentados e outros meios usuais de ver o ensino da filosofia, em especial para crianças, nessa perspectiva a filosofia atua de forma interdisciplinar com as disciplinas obrigatórias das séries iniciais do Ensino Fundamental, exercendo por meio da prática do pensamento reflexivo inúmeras vantagens para desenvolver sujeitos autônomos e éticos. Representa um “pensar” sobre os métodos de ensino tradicionais e como o conteúdo será aplicado. A esse respeito Lipman (1988, p.47) assim se posiciona:

[...] Uma vez suposto que as habilidades de pensamento são os ingredientes que faltavam na educação, não é surpresa que muitos coordenadores escolares estejam cada vez mais impacientes com os professores que ensinam matérias, mas não ensinam as habilidades de pensamento necessárias para o seu domínio [...]

O potencial interdisciplinar permite um diálogo com a filosofia nos anos iniciais, aspirando instiga-los à participação e a investigação. Tal critério desenvolve-se com base em um processo filosófico que torne os estudantes mais críticos, criativos e questionadores. O diálogo com a filosofia apresenta possibilidades diferentes de olhar o que foi ensinado perante o exercício do pensamento reflexivo, ao estimular a investigação, questionamento, análise criticidade e respeito a opinião do outro.

Diante do exposto, para superar antigos paradigmas e alcançar novas propostas transformadoras para um futuro educacional de qualidade e preparar as novas gerações para um mundo mais humano e solidário. A Interdisciplinaridade permite um diálogo com a filosofia ainda nos anos iniciais, mas ainda é um desafio. Como afirma Thomal (2001,p.09)

[...] a filosofia, continua sendo um desafio no campo educacional, mas em tempos atuais é necessário inseri-la já nas séries iniciais do Ensino fundamental, para que não se torne um tabu, de que é privilégio de poucos.

O ensino de filosofia para crianças abre caminho para a participação e novas experiências, se opondo ao mero treinamento técnico, sobretudo na atualidade, se constituindo em um dos maiores desafios do campo educacional atual.

V- A FILOSOFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA FORMAR ATITUDES DEMOCRÁTICAS, INDIVÍDUOS CRÍTICOS, REFLEXIVOS E PARTICIPANTES DETERMINANTES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

O termo *filosofia* surgiu na Grécia antiga por intermédio do filósofo Pitágoras (570 – 495 a.C), à qual o significado da palavra *Philos* (amor ou amizade) e *Sophia* (sabedoria) traz o ato de procurar o conhecimento para então alcançar a sabedoria. Sabe-se que Educar vem do latim *educere*, que significa “sair”, “fazer emergir”, ou seja, levar os indivíduos a conhecer o mundo, se preparar para viver em sociedade e entrar na realidade em todos os aspectos.

Pensar em filosofia e educação é propor um ensino transformador frente as demandas atuais no campo educacional brasileiro, pois em seu sentido amplo *Filosofia* é um pensar reflexivo e sobretudo ético. Diante disso Saviani (1993, p.28) traz o sentido da palavra refletir:

[...] A palavra nos vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. Poderíamos, pois, dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão. Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantêm com os dados objetivos de medir-se com o real [...].

Nesse ponto, o pensamento reflexivo para crianças traz um repensar frente o ensino tradicional e ações pertinentes a qual o educador deve fundamentar sua ação. Uma vez que a importância da inserção da filosofia nos primeiros anos e a nova realidade educacional do país se ancora no fato das crianças se encontrarem em plena construção de sua personalidade.

Em *Pedagogia da Autonomia* Freire (1996) defende a autonomia dos sujeitos como atitude fundamental para os alunos desenvolverem um posicionamento crítico frente a sistemas opressores, isto é, pensar em um ensino que forme atitudes democráticas, ética e, sobretudo aberta a participação dos alunos é permitir um ensino democratizante e para a formação integral dos estudantes. Ensinar para o futuro e pelo futuro que queremos é romper antigos paradigmas e abrir caminho a novas propostas que trabalhem desde os primeiros anos o desprezo a passividade e a necessidade de alcançar a autonomia em todas as instancias sociais, educacionais e políticas.

A proposta do pensamento reflexivo/filosófico no currículo de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental como instrumento da interdisciplinaridade estimula desde a infância a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, sua criticidade, argumento, curiosidade e análise para então alcançarem a autonomia e a capacidade de questionar.

Nessa perspectiva Lipman (1995) discute a importância de instruir o educando a gerar intervenções, dialogar com o grupo e aceitar a opinião do outro desde a infância. Sugestões quanto à filosofia para crianças no Brasil foi levantado por Kohan (1999, p. 86).

As regras e os princípios do pensar aparecem sempre ligados às experiências que as crianças estão vivendo: pergunta-se o que significa pensar para em seguida indagar quanto e como se pensa numa escola, para que ir à escola e como deveriam ser as escolas; constata-se os preconceitos que habitam no pensar de muitos adultos e então se perguntam quantos preconceitos existem na sua própria escola; aprendem o valor do diálogo no processo do conhecimento e exigem o diálogo como modo de fazer frente aos problemas que se apresentam na escola e fora dela.

Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e defensor do ensino/aprendizagem de filosofia desde as séries mais básicas, Walter Kohan (1999) declara a necessidade de estimular na criança o exercício do pensamento reflexivo, isto é, estimular o pensar, refletir, analisar, questionar e criticar. A interdisciplinaridade vem como proposta de inclusão da filosofia nos primeiros anos do ensino fundamental no sentido de levar os

educandos a superar a passividade por intermédio de um processo de ensino instigador que leve o aluno a pensar, refletir e então agir corretamente.

Nessa perspectiva, Matthew Lipman (1995) apresenta a necessidade de gerar mudanças nas concepções que norteiam a prática educativa ao ultrapassar a memorização dos conteúdos e informações entregues. Segundo o filósofo e educador, os conteúdos das disciplinas devem passar por um processo de investigação, em outras palavras, levar os alunos a refletir e participar do processo, levantar hipóteses, investigar, dialogar com o grupo e criticar de forma fundamentada.

A proposta de um pensar filosófico nos conteúdos de 1º a 5º ano a fim de formar atitudes democráticas, éticas, reflexivas, críticas, entre outros fatores determinantes para alcançarem a autonomia é imprescindível e capaz de gerar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem e na vida dos discentes.

A proposta do presente estudo é trazer a discussão os conteúdos obrigatórios dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a possibilidade de ultrapassar princípios tradicionais de ver o aluno, como sujeito passivo e apenas um ouvinte no processo de aprendizagem.

Daí a interdisciplinaridade apresenta papel determinante, visto que implementar temas filosóficos nas experiências em sala de aula traz um refletir sobre o papel do educador e se o mesmo trabalha em favor do aluno como sujeito autônomo e não passivo e desmotivado, a vista disso, a função do educador é amplamente discutida atualmente, muitos estudiosos apontam a necessidade do diálogo e participação dos estudantes no processo de aprendizagem, nesse sentido, Jean Piaget em *O Juízo Moral da Criança* (1973, p. 328) contradiz o ideal tradicional do educador como mestre e o aluno como passivo, ao considerar o adulto como um colaborador e a escola onde a experimentação individual e a reflexão se interliguem para então alcançarem um equilíbrio.

Vale ressaltar que as crianças são mais suscetíveis às mudanças e por não terem sua identidade totalmente formada, o ensino e o papel do educador é extremamente importante. A interdisciplinaridade permite tais avanços ainda nas séries iniciais em favor de um ensino que supere a passividade do estudante e o prepare para o mundo, tornando-o autônomo, sobretudo ético e conhecedor de seus direitos e deveres.

Reconhecer a filosofia para crianças e o potencial interdisciplinar como avanço significativo na forma que os conteúdos são vistos e aplicados, permite um plano de melhoria educacional e uma reflexão frente ao futuro que queremos. Uma vez que o cidadão desde a

infância participou de atividades que estimularam o exercício do pensamento reflexivo e possibilitou sua participação, interação e, sobretudo o respeito à opinião do outro.

Filosofia e Interdisciplinaridade facilitam os princípios éticos e morais e a aproximação a uma educação mais humana, com a finalidade de gerar atitudes democráticas, indivíduos críticos, reflexivos e participantes determinantes no processo de aprendizagem.

VI - O ENSINO DA ÉTICA COMO MEDIDA IMPORTANTE PARA O PROSSEGUIMENTO DA VIDA E PARA A FORMAÇÃO HUMANA DO SUJEITO.

Lipman (1988, p. 95) ressalta que “Quando se trata de raciocínio ético, a filosofia é um método indispensável”. Com essas palavras é necessário voltar-se ao significado do termo Ética, substantivo Feminino, deriva do grego *ethos* que significa: *caráter, modo de ser de uma pessoa*. A ética é parte determinante da filosofia e atribui influência imprescindível ao comportamento humano. Daí vem à proposta *Filosofia e interdisciplinaridade* no currículo escolar de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, pois, o diálogo com a filosofia concede a práxis educativa o estudo da ética, medida importante para o desenvolvimento dos discentes em detrimento as novas demandas educacionais e sociais atuais.

Segundo Lipman, as crianças mesmo no início de sua vida escolar têm a capacidade de praticar a filosofia. Então, porque não a instiga a participação, reflexão e conscientiza-la para o respeito, solidariedade, responsabilidade, dentre outros fatores sociais. Diante disso, Lipman (1988 p. 95) destaca que:

A razão da criança é impotente se faltarem às condições que alimentam a reflexão e que, por sua vez, respondem a ela, se a escola, a família, o professor e o currículo não cultivarem o pensamento e não o tratarem devidamente, a probabilidade de a criança ser capaz de se envolver em raciocínio ético é bastante remota.

Isto é, pensar em uma *formação humana* e para o futuro que queremos é levar as salas de aulas uma educação de qualidade e que garanta a formação integral do discente, tornando-o autônomo e conhecedor de seus direitos e deveres.

A ética é medida indispensável para o convívio social, nessa perspectiva Freire (1996, P. 18) destaca que: “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

Um ensino pelo futuro que queremos traz a necessidade de estimular as habilidades de pensamento nos estudantes e voltar-se para o estudo dos valores éticos como diretriz para o sucesso educacional e social dos alunos. Quanto a isso, no Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p.53) pode-se ler: “[...] Os processos educativos devem ser participativos, voltados para a construção e a promoção de valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade”.

A proposta do diálogo com a filosofia nos anos iniciais é voltar-se ao exercício do pensamento reflexivo para os discentes serem capazes de agir, questionar, criticar e conviver de forma harmoniosa, solidaria, autônoma e ética frente as instâncias sociais, econômicas e políticas.

É evidente que não é uma tarefa fácil e imediata, os indivíduos se tornam éticos em virtude das influências que o adulto exerce no decorrer de sua formação, quanto a isso, um dos mais importantes pensadores do século XX e epistemólogo suíço, Jean Piaget (1999, P.54-55) em, *Seis Estudos de Psicologia, obra composta* de artigos e conferências do mesmo, destaca que:

[...] A consequência afetiva, especialmente importante, do respeito mútuo, é o sentimento de justiça [...] nos pequenos, a obediência passa à frente da justiça, ou melhor, a noção do que é justo começa por se confundir com o que é mandado ou imposto do alto [...] mas, de onde provém esse sentimento de justiça? É fácil observar que a consciência do justo e do injusto aparece, comumente, mais à custa do adulto do que devido as suas ordens. É por causa de uma injustiça muitas vezes involuntária ou talvez imaginária, na qual a criança é vítima que esta começa a dissociar a justiça da submissão. A seguir, é essencialmente a prática da cooperação entre as crianças e do respeito mútuo que desenvolve os sentimentos de justiça. É fácil de novo, em ocasiões de jogos coletivos, reunir numerosos fatos relativos a este sentimento de igualdade e de justiça distributiva entre companheiros da mesma idade. Sem dúvida, estamos diante de um dos sentimentos morais mais fortes na criança.

Por esse ângulo, percebemos a influência que o adulto exerce aos mais jovens, possíveis consequências negativas e como ocorre o desenvolvimento mental da criança. Faz-se necessário um ensino que atenda as fases educacionais dos estudantes, o seu tempo e espaço, mas sem considerar os mais jovens inaptos a um ensino ético, democrático e reflexivo. Muito pelo contrário, deve-se trabalhar tais questões desde os anos iniciais. Não apenas ensinar regras e muito menos obriga-los a ler textos fragmentados de filósofos, mesmo os contemporâneos, está na forma que o educador vê sua própria ação e em um ensino que priorize a formação humana dos discentes.

Quanto ao papel do educador Freire (1996, P. 64) salienta que “[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los [...]”. O professor deve se comprometer e fazer uso da interdisciplinaridade para ir além do método conteudista. Diante do exposto, o diálogo e o respeito mútuo são fundamentais na construção da personalidade dos mais jovens.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento por meio da filosofia acentua um pensar transformador a respeito da realidade dos discentes e em consequência propicia mudanças de hábito e de pensar o mundo. A filosofia, de forma interdisciplinar, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, vem como uma ferramenta para o futuro. Diante disso, gera uma reflexão sobre as disciplinas obrigatórias da educação básica. Neste contexto, baseado na ética e no valor foi possível compreender a necessidade de formar indivíduos autônomos, em favor de uma educação apropriada a formação humana dos estudantes.

É instruir as novas gerações por meio de um ensino que os leva a pensar, refletir, analisar, questionar e acima de tudo respeitar a opinião do outro. Refletir sobre a interdisciplinaridade no momento presente é fundamental, pois educar para o futuro é, desde os anos iniciais, preocupar-se com a solidariedade e o respeito mútuo em classe. Ensinar para o mundo é permitir o diálogo e eliminar a passividade.

O estudo indica a educação filosófica nas séries iniciais como proposta interdisciplinar na superação aos antigos paradigmas tradicionais e, em consequência, conscientizar os discentes em virtude do exercício do pensamento reflexivo, tornando-os participantes determinantes no processo de aprendizagem. E por intermédio do diálogo e do respeito mútuo, inserir a ética como eixo norteador em vista a um ensino mais democrático e humano.

VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1984, v.4.

BEHRENS, M. A. **Paradigmas Educacionais e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos:** Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index/http?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23/mai /2017.

COSTA, A.V.de F; DUARTE, I. M. N, NEVES V. L. de S; Benfica, BENFICA, Z. R. **Manual de Orientação de elaboração do Trabalho Científico.** (orgs) 4.ed. Nova Iguaçu:: UNIG, 2017. [mimeo].

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* 36.ed.São Paulo: Paz e Terra,1996.1

_____.*Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos.* 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JAPIASSU, H. *A crise da razão e do saber objetivo: As ondas do Irracional.* São Paulo: Letras e Letras, 1996.

KOHAN, W. Omar (org.). *Lugares da infância: filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman.* Petrópolis: Vozes, 1999

LIPMAN, M.. *A Filosofia vai à escola,* Trad. Maria Alice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva kremer. 3 ed. São Paulo: Summus : 1988.

_____.*A Filosofia na sala de aula.* São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

_____.*O pensar na educação,* Trad. Ann Mary F. Perpétuo, Petrópolis: Vozes: 1995.

PIAGET, J. **Seis Estudos de psicologia:** tradução de Maria Alice Magalhães De Amorin e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <

<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/01/seis-estudos-de-psicologia-jean-piaget.pdf> Acesso em: 23/ maio /2017

PIAJET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SAVIANI, D. A Filosofia na Formação do Educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 11ª ed. São Paulo: Autores Associados: 1993.

SEVERINO, A. **Paradigmas Filosóficos e Conhecimento da educação**: Limites do Atual Discurso Filosófico no Brasil na Abordagem da Temática Educacional. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: INEP/MEC, V.1, nº 1. P. 131 – 153, Dez.1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1219/1192>> Acesso em : 19/ fev/ 2017.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética**: De Aristóteles a Paulo Freire. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2 ed. São Paulo: Brasiliense,1988.

THOMAL, A.. **O desafio de pensar sobre o pensar**: investigando sobre teoria do conhecimento. Florianópolis: Sophos, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR: COMO FORMA DE PREVENÇÃO A DOENÇAS RELACIONADAS A QUALIDADE DE VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Camilla Ramos de Araújo¹, André Costa Ferreira¹

1-Universidade Iguaçu – UNIG

Autor Correspondente:

André Costa Ferreira

E-mail: andre.bio2009@gmail.com

RESUMO

Devido a crescente importância de um acompanhamento nutricional eficiente, principalmente no início do desenvolvimento do ser humano, e os altos índices de pessoas acima do peso ideal, o presente trabalho trata acerca do papel da escola na prevenção da obesidade e outras doenças metabólicas em crianças e adolescentes. Com a utilização, cada vez maior, dos alimentos industrializados e a falta de programas de incentivo ao consumo de nutrientes naturais e a prática de atividades físicas, vemos uma geração cada vez mais sedentária, sem preocupação com a saúde. Resultando no aumento do número de crianças e adolescentes obesos, diabéticos e hipertensos. Sabendo que o papel principal da educação é a promoção de mudanças de hábitos e comportamento, a escola possui um grande potencial para a mudança desse quadro. Foi realizada uma revisão de bibliografia, buscando métodos de abordagem do assunto no espaço escolar e dados que fundamentassem a importância da educação na formação de indivíduos com hábitos saudáveis. Foi encontrada publicações que demonstram a relevância do tema em questão, considerando os males causados pela influência negativa da mídia e dados que comprovam o aumento dos índices de obesidade entre escolares e as suas consequências quando adquirida ainda na infância.

Palavras chaves: Educação – Prevenção – Obesidade – Escolares

ABSTRACT

Due to the growing importance of an efficient nutritional monitoring, especially at development of the human being, and the high indexes of people above ideal weight, the presente work deals with the role of the school in the prevention of obesity and other metabolic diseases in children and adolescents. With the increasing use of industrialized foods and the lack of programs to encourage the consumption of physical activities, we see an increasingly sedentary generation with no concern for health, resulting in an increase in the number of children and obese, diabetic and hypertensive adolescents knowing that the main role of education and the promotion of changes in habits and behavior, the school has a great potential for change in this situation. A review of the literature was carried out, looking for methods to approach the subject in the school space and data that substantiate the importance of education in the formation of individual with healthy habits. Was found publication that demonstrate the relevance of the subject in question, considering the evils caused by the negative influence of the media and data that prove the increase of obesity, among schoolchildren and their consequences when acquired even in childhood.

Keywords: Education - prevention – obesity – schoolchildren

1-INTRODUÇÃO:

O presente trabalho fala a respeito dos hábitos alimentares de crianças e adolescentes e o papel da escola sobre esse assunto, no que se refere a prevenção de doenças metabólicas.

Quando uma criança inicia sua vida escolar, esperamos que esta venha adquirir conhecimento científico, morais e sociais. A família é a principal influência em relação aos hábitos e costumes desse novo indivíduo que está sendo formado. Ainda assim, a escola pode exercer importante influência na aquisição desses hábitos.

A escola, ao mesmo tempo em que tem o dever de despertar o interesse do aluno em relação ao conhecimento e na busca ao saber, porque não deveria, também, educar o aluno a preservar seu bem mais precioso, sua saúde? Ensinar e motivar a criança a comer de forma correta e balanceada? De modo a prevenir doenças que posteriormente podem vir a existir como consequência de uma alimentação rica em açúcares, gorduras e sódio. Uma vez que educar é promover mudanças de hábito, a escola, como agente educador, possui o potencial de promover, nas crianças, essa mudança na alimentação.

A educação alimentar e nutricional é vista como uma estratégia para a promoção de hábitos alimentares saudáveis e acredita-se que a escola seja o espaço apropriado para se desenvolver essas ações (RAMOS,2015, p.2147).

Com a disseminação dos alimentos industrializados e sua acessibilidade a quase todas as classes sociais, esse tipo de alimentação tem sido preferência na escolha da maioria da população. Combinado a isso, vemos uma geração cada vez mais sedentária, sem preocupação com a saúde. Resultando no aumento do número de crianças e adolescentes obesos, diabéticos e hipertensos. Dados da pesquisa de orçamento familiar (POF) fornecidos pelo IBGE, uma a cada três crianças com idade entre cinco e nove anos estão acima do peso recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012) e pelo ministério da saúde; IBACBRASIL. Entre os jovens de dez a dezenove anos a porcentagem de obesos era de 1970 era de 3,7%, subindo para 21,7% em 2009.

É papel social da escola, inserir em sua rotina educativa, atividades que alertem as crianças dos riscos que a má alimentação representa para sua saúde e desperta-los para a prática de atividades físicas como uma forma de se viver saudável por mais tempo.

Os números de crianças e adolescentes obesos são alarmantes, a alimentação inadequada já se tornou comum entre os escolares e as consequências de tais hábitos são completamente ignoradas. A educação alimentar é uma medida preventiva, a inserção da conscientização dos males da má alimentação nas escolas, em longo prazo, funcionará como uma ferramenta de diminuição dos números de obesos e das doenças decorrentes da mesma no país.

O ambiente escolar influencia na personalidade e consequentemente nas preferencias alimentares (DANELON.2006, p.85).

Se o papel de um educador é prover seus alunos de informações, despertando neles um olhar crítico, os fazendo capazes de discernir e escolher de acordo com o que lhes parece mais adequado, porque deixar de falar de algo tão importante quanto alimentação? As aulas de ciência e biologia são as mais indicadas para abordar tal assunto, levando em consideração que tratam da vida e sua manutenção. O ato de alimentar-se é imprescindível para manter-se vivo e saudável, porém o que acontece hoje é justamente o contrário, matam-se aos poucos com alimentos que envenenam seus organismos, que proporcionam prazer, mas minam suas saúdes.

Uma boa alimentação é aquela que mantém o organismo em estado de saúde, ou seja, com ossos e dentes fortes, peso e estatura de acordo com o biótipo do indivíduo, boa disposição, resistência às enfermidades, vontade de trabalhar e

divertir-se, para isso se faz necessária uma dieta balanceada que contenha variados nutrientes com múltiplas funções (MONTEIRO E COSTA,2004, p.22).

Apesar de citar as disciplinas de ciências e biologia, a EAN deve ser trabalhada nas escolas de maneira a envolver diversas outras áreas disciplinares, de maneira transversal, não deve ser intenção do professor, nem de nenhuma instituição de ensino, o querer ditar regras alimentares, nem escolher por seus escolares o que fará parte de sua dieta ou não. Mas promover uma mudança de comportamento através da informação e ensino, de maneira subliminar, promovendo uma mudança intrínseca no comportamento alimentar, e consequentemente, dessa forma contribuindo com a diminuição dos índices de obesidade e de outras doenças decorrentes da má alimentação.

Uma proporção significativa de adolescentes com excesso de peso mantém a corpulência na vida adulta e os hábitos alimentares estabelecidos na infância e adolescência, o que indica a importância da prevenção do ganho de peso excessivo nas idades mais jovens. (VARGAS,2011)

2-METODOLOGIA

O trabalho desenvolveu-se através de revisão bibliográfica, que é caracterizada pela busca por informações e dados sobre o tema. Para isso, foram coletadas informações na literatura publicada sobre o assunto com o intuito de compilar e avaliar o referido tema abordado, comparando essas informações entre corroborando com a proposta do presente trabalho.

3-O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR NO BRASIL:

A prática da EAN no Brasil começou de certa forma a ser difundida nos anos de 1940, até a década de 60 essa prática era vinculada as campanhas de introdução de novos alimentos no cotidiano do brasileiro, durante esse período a prioridade dos programas de educação alimentar era esclarecer a população de baixa renda, vítima de desnutrição, que, uma alimentação adequada não depende de muitos recursos financeiros. Lima (2000) ressalta que esse momento da educação alimentar e nutricional se fundamentou no mito da ignorância, fator considerado como determinante da fome e da desnutrição na população de baixa renda, o grupo destinatário dessas ações educativas. O objetivo dos programas de EAN desse período era esclarecer que, para se “comer certo”, de forma a manter-se saudável e disposto, não era necessários muitos recursos financeiros e sim informação.

Em meados da década de 70, o binômio alimentação-educação começa a ser substituído pela alimentação-renda, resultado das políticas de alimentação implantada no país, que responsabilizada a baixa renda da população como o fator principal da causa da desnutrição das classes mais pobres. A partir da década de 80, a EAN passa a ser influenciada por conteúdos pedagógicos baseados em ideias Marxistas, tomando dessa forma um enfoque não mais voltado para o problema de desnutrição, e passa a discutir a fome como um problema social causado pelo modelo econômico capitalista. O método de EAN adotado anteriormente recebeu duras críticas, como o de incentivar o pobre a ingerir alimentos de baixo valor nutricional, e adotou-se nesse período o método de suplementação nutricional. Lima (2003) destaca que tal ênfase se projetou nos Congressos Nacionais de Nutrição de 1987 e de 1989, nos quais o predomínio da discussão política parece ter esvaziado a discussão da educação nutricional que não apareceu no temário desses congressos. A educação alimentar crítica influenciou até o currículo dos cursos de nutrição da época, perdendo seu enfoque biológico, educacional e informativo e apenas tornando-se ferramenta de discussão política sobre cidadania.

O histórico da educação alimentar e nutricional no Brasil está totalmente vinculada ao cenário político-social do país, sendo fortemente influenciado pelo mesmo. Nos anos de 1990 emerge um movimento nacional e internacional de segurança alimentar, dessa forma a informação a respeito da procedência e qualidade do alimento passa a ser mais importante em detrimento das campanhas de combate à fome.

Um marco na história da educação alimentar e nutricional no Brasil, aconteceu no início dos anos 2000, com a implementação do Programa fome Zero em 2001. Na proposta original do Instituto Cidadania, o PFZ trabalharia a EAN sob duas diretrizes. A primeira se destinaria a campanhas publicitárias e palestras sobre educação alimentar e educação para o consumo. Havendo uma demanda para que esses temas fossem também incluídos, obrigatoriamente, no currículo escolar do primeiro grau. A segunda propunha a criação de uma Norma Brasileira de Comercialização de Alimentos Industrializados, similar à existente para alimentos para lactentes. O Programa também alertava sobre a importância do controle da publicidade e do aprimoramento da rotulagem de alimentos.

Em 2012 foi criado o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Esse documento foi desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento social e de combate à Fome, contando com a colaboração das áreas da saúde, educação e nutrição, nas esferas acadêmicas, profissionais e de administração pública.

4-METODOLOGIAS DE IMPLANTAÇÃO DE EDUCAÇÃO ALIMENTAR:

No Brasil alguns projetos são realizados com o objetivo de implantar a EAN, de conhecer a consciência alimentar de escolares e despertar as escolas para a importância do assunto.

O projeto Meu Pratinho Saudável, criado em 2012 pelo Hospital das Clínicas de São Paulo e coordenado pela nutricionista Elisabete Almeida leva orientação nutricional a algumas comunidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em 2012 uma parceria entre as secretarias de educação e saúde de São Paulo e o projeto ofereceu consulta com nutricionista e orientação sobre hábitos saudáveis de alimentação na Escola Estadual Província de Nagasak, na zona norte de São Paulo.

Os métodos utilizados foram os de jogos no tablet, em que as crianças deveriam montar seus pratos e a nota era dada de acordo com a quantidade de nutrientes presentes no prato montado por elas.

Utilizaram-se ainda de dinâmica em grupo, onde os alunos preparavam pratos com alimentos em resina e as nutricionistas explicavam suas propriedades, e ainda diziam se era aconselhável o aumento ou diminuição de suas quantidades para uma maior qualidade de vida. Teve ainda orientação as merendeiras sobre a melhor forma de se montar o prato dos alunos, distribuição de cartilhas do programa Meu Pratinho Saudável para professores, funcionários da escola, alunos e merendeiras. Além da cartilha, os alunos levaram para casa um jogo de quebra cabeças e papel bandeja, todos contendo orientações do programa. Elisabete de Almeida diz:

“Nosso principal objetivo é fazer com que a alimentação adequada tenha início desde cedo, fazendo com que o hábito saudável se estabeleça pelo resto da vida. Além disso, as crianças poderão ser multiplicadoras desses ensinamentos e podem repassar o que aprendem aos pais e amigos” (ALMEIDA,2012)

Outra metodologia de incentivo a alimentação saudável e ensino da importância de ingerir nutrientes de forma correta, é a horta escolar. Em Bauru (SP) desde 2010 um projeto denominado Ação Saudável, realizado por uma parceria entre uma empresa privada e escolas públicas, vem ensinando hábitos alimentares saudáveis através do plantio, cuidados e colheita de legumes e verduras. Os alunos realizam todo o trabalho de semear os alimentos que vão direto para a merenda. Aprendendo noções de sustentabilidade, como por exemplo ao utilizar

garrafas pets para fazer uma pequena horta. O Projeto realiza ainda medição de peso e altura dos alunos, a fim de promover uma verdadeira mudança de hábito na vida deles.

Para que eles se tornem mais próximos da alimentação saudável, manuseio com a terra, para que tenham em casa um alimento de qualidade. O interesse começa nisso, conhecendo a plantinha desde a semente, acompanha esse crescimento e os cuidados para que possa chegar ao ponto da alimentação (SAMPAIO,2010).

O projeto adota a multidisciplinaridade, ensinando de maneira transversal os conteúdos de matemática e ciências, agregando a experiência prática realizada no plantio dos alimentos, com conteúdo teóricos das respectivas matérias em sala de aula. Segundo Roseli Pereira (diretora de uma das escolas participantes do projeto) “Matemática, na questão de medidas, ciências, tudo pode ser trabalhado na sala de aula”.

Esse é um exemplo de que a metodologia de criação de hortas escolares ainda é uma iniciativa promissora quando a finalidade é ensinar bons hábitos alimentares sem que haja a imposição de determinados alimentos no cardápio dos alunos, fazendo com que essa prática saudável aconteça de modo natural.

Em 2001 iniciou-se no Distrito federal o Projeto “A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis” com o objetivo de promover a alimentação saudável no ambiente escolar, testando metodologias e estratégias que possibilitem sua implantação em outros locais e contextos, participam do projeto escolas públicas e privadas de Ensino Infantil e Fundamental.

O Projeto é vinculado ao Observatório de Segurança Alimentar e Nutrição da Universidade de Brasília, o qual tem a promoção da alimentação saudável como uma de suas linhas de investigação. Um estudo foi realizado afim de analisar e comparar o conhecimento sobre nutrição de professores e alunos participantes do Projeto, submetidos a duas estratégias de educação nutricional.

As estratégias foram categorizadas da seguinte maneira: Intervenção Nutricional A, onde as ações educativas foram desenvolvidas diretamente pela equipe do projeto dentro da comunidade escolar, por meio da realização de palestras educativas, com a participação de todas as turmas de Ensino Infantil e Fundamental das escolas participantes. E Intervenção Nutricional B, nesse caso, as estratégias educativas eram aplicadas na comunidade escolar por professores que participavam de oficinas de capacitação. Dessa forma, somente os professores interessados em participar das oficinas foram capacitados, fazendo com que o processo de educação nutricional se concentra apenas nas turmas dos professores participantes.

Foram avaliados alunos e professores participantes das duas metodologias (Intervenção A e B). Para a avaliação dos alunos utilizou-se jogos e histórias em quadrinhos, nos quais eles deveriam relacionar duas colunas de alimentos de acordo com o grupo alimentar correspondente da pirâmide dos alimentos, como os grupos das frutas, o grupo das carnes e ovos, o grupo das hortaliças e o grupo dos cereais, pães e massas.

As histórias em quadrinhos foi instrumento de avaliação das noções de higiene pessoal. Onde elas deveriam ordenar os acontecimentos de maneira correta, enumerando-os, a saber: brincar, chegar da escola, lavar as mãos e realizar a refeição. Qualquer sequência na qual a lavagem das mãos acontecia antes da refeição, era considerada correta. A avaliação dos professores foi feita por meio de questionário baseado nos conteúdos tanto das palestras que aconteceram na própria escola, como das oficinas de capacitação realizadas aos professores que se inscreveram.

No geral concluiu-se que os dois métodos são eficazes ao que se propuseram, demonstrando pequena variação nos resultados. Foram avaliadas 4 escolas com intervenção A (180 alunos e 19 professores) e 4 com intervenção B (129 alunos e 16 professores). A média de acertos no instrumento de pirâmide dos alimentos foi de 3,2 e 2,9 ($p=0,37$), respectivamente pelas crianças que receberam as intervenções nutricionais A e B. Na atividade sobre higiene pessoal, para estes mesmos alunos, observaram-se percentuais de acerto de 61,1% e 73,6% ($p=0,10$). Os professores que receberam as intervenções nutricionais A e B obtiveram percentuais de acertos semelhantes nos questionários, em torno de 90,0% ($p=0,06$).

5-EDUCAÇÃO ALIMENTAR AS AVESSAS, COMO A SOCIEDADE INDUZ A ALIMENTAÇÃO DE NOSSAS CRIANÇAS:

A mídia exerce poderosa influência na alimentação das crianças. Na infância, o intelecto está em fase de formação e amadurecimento, durante esse período da vida, o indivíduo ainda não está pronto a discernir e decidir com autonomia. Portanto, crianças são “presas” fáceis para serem atraídas pelo mercado publicitário, que explora essa fragilidade, investindo de forma maciça na divulgação de seus produtos com apelo ao “mercado infantil”. De acordo com informações do Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição, somando canais de televisão abertos e fechados, 44% do total de propagandas alimentícias destina-se a crianças.

Dados revelam que as crianças possuem dentro de seu núcleo familiar 70% das decisões de compra, e representam para as empresas fidelização de consumo para o futuro, tornando-as dependentes do produto. Houve a constatação de grande influência das crianças na compra de diversos produtos, especialmente alimentos 92%, brinquedos 86% e roupas 57%. No ano de 2000, 71% dos pais afirmavam sofrer a influência dos filhos na hora das compras. No ano de 2003, o índice subiu para 80% nesta pesquisa, com 38% influenciando fortemente na decisão. Na escolha da marca, 63% deles influenciam nas compras, sendo que metade das crianças com idade entre 07 e 13 anos influência de maneira exagerada (CAZZAROLI,2011).

A propaganda abusiva realizada por essas empresas de alimentos de baixo valor nutricional e com quantidades absurdas de substâncias prejudiciais à saúde, são extremamente maléficas durante a infância. A publicidade sem dúvida aumenta o consumo.

Como as crianças estão expostas por muito tempo aos estímulos da publicidade, sua influência sobre a alimentação é direta (RADAELLI E MENDONÇA,2013)

O uso da imagem de personagens infantis e a realização de vendas casadas (compre um lanche e ganhe um brinquedo), são manobras de *marketing* que tem garantido sucesso de vendas de determinados produtos alimentícios, sem considerar os danos causados a saúde das crianças, quando consumidos em excesso. Agregado a exploração do universo lúdico como estratégia de sedução do público infantil, existe ainda um outro atrativo que seduz e fideliza os pais, que é a questão da praticidade. Alimentos industrializados, com alto teor de conservantes e sódio, tem preferência no dia a dia das famílias, por não demandar tempo e esforço na hora do preparo. Não é difícil de ouvir ou vê em propagandas o seguinte *slogan*: “praticidade no seu dia a dia”. Esse tipo de apelo atinge diretamente a alimentação infantil, tendo em vista que os pais em busca de rapidez e da tal “praticidade” cedam aos estímulos criados pelas propagandas que garantem uma rotina de maior fluidez e mínimo esforço.

A maior preocupação do homem moderno é comer e manter a saciedade priorizando o que é prático, mesmo sem qualidade nutricional e, em várias situações, o mais barato. (MENDONÇA,2010, p.448)

Propagandas desse tipo de alimento, enaltecem os pontos positivos da aquisição dos mesmos, sem conscientizar os consumidores dos males provocados pelos mesmos ao organismo, quando são substitutos de uma alimentação balanceada e saudável. Criando a falsa ilusão de que esse tipo de alimentação é a mais correta e adequada para a família.

6-CONSEQUÊNCIAS DA OBESIDADE ADQUIRIDA NA INFÂNCIA:

A maioria das crianças e adolescentes obesos permanece obesa durante toda a vida, e ainda adquirem outras doenças relacionadas ao excesso de peso. Os maus hábitos alimentares são responsáveis pela perda da qualidade de vida de grande parte da população brasileira, e esses hábitos são adquiridos ainda na infância. De acordo com o IBGE, atualmente uma em cada três crianças no Brasil está pesando mais do que deveria e aproximadamente 15% das crianças brasileiras são obesas.

A criança obesa antes dos 6 anos de idade tem cerca de 25% de probabilidade de torna-se um adulto obeso, enquanto na adolescência o risco aumenta para 75% [...] atualmente, estão sendo diagnosticados com mais frequência problemas como hipertensão, dislipidemias e diabetes do tipo II na adolescência, acompanhando a prevalência aumentada da obesidade nessa faixa etária (MARCONDES,2003).

A obesidade gera problemas como rejeição e perseguição praticada por outras crianças na escola, e também em outros ciclos sociais a criança que possui obesidade, são os chamados *bullying*. Esses são problemas que se apresentam em curto prazo, ainda durante a infância, acarretando problemas emocionais e psicológicos, como o isolamento social e complexos de inferioridade. São muitas as mazelas que a obesidade infantil pode causar. No âmbito psicológico se pode citar: bulimia, anorexia nervosa, depressão, ansiedade e levar ainda a eventuais doenças psicossomáticas.

Outras doenças podem aparecer tanto imediatamente, quanto em um maior período de tempo, como doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, distúrbios das glândulas, descontrole do colesterol, doenças respiratórias, distúrbios causados pela sobrecarga do esqueleto, esteatose hepática, lesões de pele, alterações do sono.

Nas crianças obesas, o padrão sorológico geralmente observado é de fração LDL-colesterol e triglicerídeos (TGL) elevados, com fração HDL-colesterol baixa, principalmente nas meninas com distribuição central da gordura corpórea. A hiperinsulinemia e a lipólise aumentadas nos adipócitos viscerais produzam elevação dos ácidos graxos circulantes, podendo promover a síntese hepática de TGL e LDL (MARCONDES,2003).

7-COMO PREVENIR A OBESIDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO:

A prevenção da obesidade pode ser feita nas escolas através da junção da educação alimentar e a promoção da prática de atividades físicas, como forma de se evitar o sedentarismo, tão responsável pela obesidade quanto a má alimentação.

As intervenções nutricionais direcionadas à obesidade desenvolvem-se, com maior frequência, na prática clínica, todavia, sabe-se que as escolas também propiciam uma oportunidade valiosa para prevenir e tratar este distúrbio (SAHOTA, 2001, p1 -.4).

Atividades lúdicas que contribuam para despertar nos escolares a importância de se ter hábitos saudáveis, podem ser desenvolvidas durante as ministrações de disciplinas como, ciências, dando enfoque biológico a vida e a natureza.

Dentre os métodos de educação nutricional que podem ser aplicados, incluem-se teatros de fantoches, jogos, vídeos, exposição de gravuras, cartazes, histórias e músicas (BONATO & PARRA, 2001, p. 24 - 25).

A horta escolar é outro meio que os professores de ciências podem utilizar para aplicar os conteúdos programáticos de sua disciplina. Ao falar de fotossíntese, por exemplo, ressaltando subliminarmente os benefícios do consumo dos alimentos plantados pelos alunos. A matemática pode ser trabalhada através do estudo das porções e proporções; e até os estudos sociais, com o olhar voltado para a sustentabilidade, e abordando os impactos sociais negativos sofridos pela sociedade, causados pelos maus hábitos alimentares e sedentarismo. Como por exemplo, a supervalorização dos alimentos industrializados, provocado pela grande procura, causando a alta dos preços e a desvalorização de produtos como, legumes, verduras, hortaliças e frutas. E a sobrecarga dos sistemas de saúde causado pelo aumento do número de pacientes diabéticos, hipertensos e portadores de outras doenças crônicas que normalmente acompanham a obesidade; a Educação Física também é extremamente relevante para esse propósito, de promoção de vida saudável na prevenção da obesidade.

A prática de atividades física é eficaz para a prevenção da obesidade, pois atua na regulação do balanço energético, influencia na distribuição da massa corporal, preserva e mantém a massa magra e promove perda de massa corporal (RINALDI, 2008, p.271).

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teoricamente existe uma preocupação no país com o problema da obesidade e a importância da educação na sua prevenção. No entanto, se faz necessário um maior empenho nesse sentido, de diminuir os números crescentes de crianças e adolescentes obesos, dado ao grande estímulo recebido por eles, pela mídia e pelos ciclos familiares na manutenção do modo de vida prejudiciais a sua saúde. A demanda de estímulos negativos, ainda é muito maior. Mas considera-se relevantes os investimentos em educação alimentar e nutricional e incentivo a práticas esportivas nas escolas, objetivando a prevenção da obesidade e até a alteração desse estado em escolares que se encontram nessa situação.

9- BIBLIOGRAFIA

RAMOS, Flávia Pascoal; SANTOS, Lígia Amparo da Silva; REIS, Amália Borba Costa. Educação Alimentar e Nutricional em escolares: Uma Revisão de Literatura. **Scielo Public Health**. Cad. Saúde Pública [online]. N.11,vol. 29. 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística**: POF 2008-2009: desnutrição cai e peso das crianças brasileiras ultrapassa padrão internacional. Disponível em: <http://obesidadenobrasil.com.br/estatisticas/>. Acesso em: 24 abr.2016.

Danelon, M. A. S; Danelon, M. S; Silva, M. V. **Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do programa de alimentação escolar e das cantinas**. Rav. Segurança alimentar e nutricional campinas. V 13, nº 1, p. 85- 94. 2006.

Monteiro, P.H.N, Costa, R.B.L. **Alimentação saudável e escolas: possibilidades e incoerências**. In:Qualidade de vida- Boletim do instituto de saúde. P. 22. Nº 32, Abril 2004. Disponível no site: < www.isaude.sp.gov.br > Acesso em : 02/08/2016.

Vargas ICS, Sichieri R, Sandre-Pereira G, Veiga GV. **Avaliação de programa de prevenção de obesidade em adolescentes de escolas públicas**. Rev Saúde Pública 2011; 45:59-68.

Lima ES. **Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar**, 1934-1946. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2000.

Lima ES, Oliveira CS, Gomes MCR. **Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro**, 1980-1998. Hist Ciênc Saúde Manguinhos. 2003; 10(2):604-35.

CONSEA. **Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches.** In. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR, 2 ed, 2004, Olinda. Relatório final. Olinda, 2004. Disponível em: www.fomezero.gov.br/conferencia Acesso em: 02/08/2016.

Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; 2012.

São Paulo faz campanha para educação alimentar em escola estadual. São Paulo: Folha de São Paulo, dez de 2012. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/educacao/1198817-sao-paulo-faz-campanha-paraalimentacao-saudavel-em-escola-estadual.shtml acesso em: 21/10/2016.

Alunos de Bauru cultivam legumes e verduras que vão para a merenda. Disponível em: g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/10/alunos-de-bauru-cultivam-legumes-e-verduras-que-vaio-para-merenda.html acesso em: 23/10/2016.

Projeto "a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis": comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=s1415-52732010000100005 acesso em: 30/10/2016

CAZZAROLI, Aline Raquel. **Publicidade Infantil: o estímulo ao consumo excessivo de alimentos.** In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br> Acesso em 01/11/2016.

Radaelli, Esther e Mendonça, Maíra. **Publicidade de alimentos e obesidade infantil: Uma ligação nem sempre visível.** Propaganut, novembro, 2013. Disponível em: <http://propaganut.wordpress.com/2013/11/05/publicidade-de-alimentos-e-obesidade-infantil-uma-ligacao-nem-sempre-visivel/> acesso em 01/11/2016.

MENDONÇA, Regiane Teixeira; **Nutrição.** 1. ed., São Paulo: Manole, p. 448, 2010.

MARCONDES, Eduardo de, *et.al.* **Pediatria básica:** pediatria Clínica Geral, tomo II-9 ed. São Paulo: SARVIER; 2003.

SAHOTA, P., RUDOLF, M. C. J., DIXEY, R. HILL, A. J., BARTH, J. H., CADE, J. Evaluation of implementation and effect of primary school based intervention to reduce risk factors for obesity. **British Medical Journal**, Londres, v. 323, p. 1-4, 2001.

BONATO, J. A. S.; PARRA, J. A. Q. Nutricionistas utilizam recursos do teatro de fantoches para transmitir educação nutricional para público infantil. Revista Nutrição, Saúde e Performance, São Paulo, n. 12, p. 24-25, ago./set., 2001.

Rinaldi AEM, Pereira AF, Macedo CS, Mota, JF, Burini RC. **Contribuições das práticas alimentares e inatividade física para o excesso de peso infantil.** Revista Paulista de Pediatria 2008;26(3):271-77.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E OCUPAÇÃO DO SOLO EM BAIRRO PERIFÉRICO DO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS (MG)

Hugo Martins do Carmo¹, Alisson Martins da Costa¹, Franciele da Silva Custódio¹, Ana Paula Aparecida Carvalho¹, Diego da Silva Mégda¹, Graziella Pontes Aguiéiras¹, Kamilla Boratti Vilela¹, Thamyris Pereira Mendonça¹, Antonio Donizetti G. de Souza¹

1 – Universidade Federal de Alfenas - (UNIFAL-MG)

Autor Correspondente:

Antonio Donizetti G. de Souza

E-mail: adonizetti@unifal-mg.edu.br

RESUMO

A investigação socioeconômica de moradores urbanos é um instrumento importante para subsidiar medidas e políticas públicas que visam a melhoria da qualidade de vida local. Neste contexto, o bairro Jardim Kennedy II, localizado no município de Poços de Caldas (MG), apresenta vários problemas de infraestrutura, ocupação e carências de serviços urbanos. Este trabalho teve como objetivos investigar o perfil socioeconômico dos moradores e caracterizar o uso e ocupação do solo no bairro Jardim Kennedy II. Para o uso e ocupação do solo foram feitas visitas a campo e produção de mapa com escala 1:2.000. O perfil socioeconômico foi verificado com aplicação questionários a 128 moradores residentes. Os resultados indicaram que 45% dos entrevistados possuem o ensino fundamental incompleto, seguido dos que possuem ensino fundamental completo (18%) e ensino médio completo (17%). Cerca de 30% dos moradores possuem trabalho. Como aspectos positivos do bairro, os moradores apontaram a tranquilidade e a construção de uma creche e como aspectos negativos, a falta de pavimentação das ruas, as calçadas danificadas, a falta de escola, a ausência de policiamento e falta de segurança. O presente estudo forneceu conhecimentos básicos para futuras discussões com os moradores e aplicação de políticas públicas prioritárias ao bairro.

Palavras-Chave: Perfil socioeconômico; Uso e Ocupação do Solo; Área Urbana.

ABSTRACT

The socioeconomic investigation of urban residents is important to subsidize making-decisions public policy of local improvement. In this context, the neighborhood Jardim Kennedy II, located in the south of the city of Poços de Caldas (MG), presents several

problems of infrastructure, occupation and lack of urban services. The objective of this work was to investigate the socioeconomic profile of the residents and to characterize the use and occupation of the soil in the Jardim Kennedy II. For use and occupation of soil, were made field visits and map production with scale of 1:2000. The socioeconomic profile was checked with application of 128 questionnaires to residents. The results indicated that 45% of interviewed have the basic education incomplete, followed by those who have basic education complete (18%) and high school complete (17%). About 30% of interviewed residents have work. As positive aspect of the neighborhood, residents pointed the tranquility and building a nursery. As negative aspects, highlight the lack of paving the streets, damaged sidewalks, lack of schools, lack of policing and lack of security in the neighborhood. The present study provided basic knowledge for future discussions with residents and application of priority public policies to the local.

Keywords: Socioeconomic profile; Use and occupation of soil; Urban area.

1. INTRODUÇÃO

O modo como ocorre a ocupação dos espaços urbanos reflete muito sobre os poderes políticos e econômicos do local. Fatores como a concentração e centralização de renda, no sentido físico e geográfico de determinadas regiões dos centros urbanos geram uma parcela de sociedade que convive com o descaso das condições socioambientais, e ao mesmo tempo prisão a essa realidade, pois se encontram a margem de inovações tecnológicas e produtivas (BACCI et al., 2011).

Segundo Jacobi (2000), estudar problemas em áreas urbanas é de suma importância, pois eles geram conhecimento para definir ações a serem tomadas de modo a solucionar e/ou amenizar os problemas constatados e essas soluções podem ser classificadas em três níveis diferenciados: ação governamental, ação comunitária e ação individual.

Após o diagnóstico de problemas, faz-se necessário conscientizar a população, já que muitas vezes ele está tão imerso no contexto local que já não se faz mais percebido. Além disto, é importante discutir com estas comunidades sobre o tipo de ação a ser tomada para sanar tal problema, e em muitos casos considera-se inclusive subsídio para ações, principalmente quando as mesmas são de ação comunitária ou individual (JACOBI, 2000).

A investigação de perfil socioeconômico de moradores de uma determinada localidade urbana tem grande importância, pois além de gerar conhecimentos primários pode subsidiar a tomada de decisões e políticas públicas de melhoria da situação local.

Estes estudos podem apontar as necessidades, oportunidades e os potenciais locais para aplicação de tecnologias sociais, além de subsidiar um melhor entendimento das condições de vida da população local e identificar possíveis medidas de melhoria a serem tomadas.

Neste contexto, o bairro Jardim Kennedy II, um bairro periférico e carente localizado na zona sul do município de Poços de Caldas (MG), apresenta uma série de problemas relacionados a ocupação do espaço, a precariedade serviços públicos e inundações periódicas (POÇOS DE CALDAS, 2006).

A qualidade de vida do município tem refletido em seu IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que em 2010 foi de 0,779, o sexto maior no estado de Minas Gerais, segundo dados do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) divulgados em agosto de 2013. O tipo climático da região de Poços de Caldas indica precipitações na média de 1600 mm anuais, com chuvas intensas e altas precipitações em curto espaço de tempo.

A área do bairro destina-se, em sua maioria, ao uso residencial ou institucional apresentando também uma proporção de lotes vagos. Notam-se alguns pontos destinados ao uso comercial ou servil há predominância de lotes pequenos.

No bairro Kennedy II não há nenhuma escola de ensino fundamental e médio. Há uma unidade de saúde, um centro municipal de educação infantil (CEI) e uma creche com capacidade para receber 250 crianças de até cinco anos.

O bairro possui a sede da Associação Bem Viver, uma instituição sem fins lucrativos que atua na comunidade do bairro cujas ações são voltadas para a socialização dos direitos das crianças, adolescentes e adultos. Atualmente esta organização atende 110 crianças e adolescentes da comunidade na faixa entre seis a 17 anos. A Associação oferece diversas atividades educacionais e culturais em período extraescolar com três refeições ao dia.

A Sociedade Amigos do Bairro (SAB) do Jardim Kennedy II trabalha em articulação com a Prefeitura Municipal e sociedade na instituição de melhorias para o bairro. A SAB funciona em um salão e conta com recursos da prefeitura e doações para sua manutenção. Atualmente oferece algumas atividades aos cidadãos do bairro como aula de artes, aulas de capoeira, aulas de costura e aulas de ginástica para a terceira idade. A SAB também recolhe doações como cestas básicas, roupas, brinquedos, entre outras, para distribuir aos moradores do bairro.

O bairro é atendido por uma linha de transporte coletivo que liga a zona sul do município ao centro na cidade.

A realização de um diagnóstico socioambiental neste local, focado, sobretudo na dinâmica do uso e ocupação do solo neste local assume elevada importância, pois pode subsidiar um melhor entendimento da realidade.

O presente estudo tem por objetivos investigar o perfil socioeconômico dos moradores e caracterizar o uso e ocupação do solo no bairro Jardim Kennedy II (Poços de Caldas-MG).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Caracterização geral da área de estudo

A área de estudo localiza-se na região periférica da zona urbana do município de Poços de Caldas (MG), no bairro denominado Jardim Kennedy II (Figura 1). O município encontra-se no sul do estado de Minas Gerais e apresenta uma população de 152.435 habitantes (IBGE, 2016).

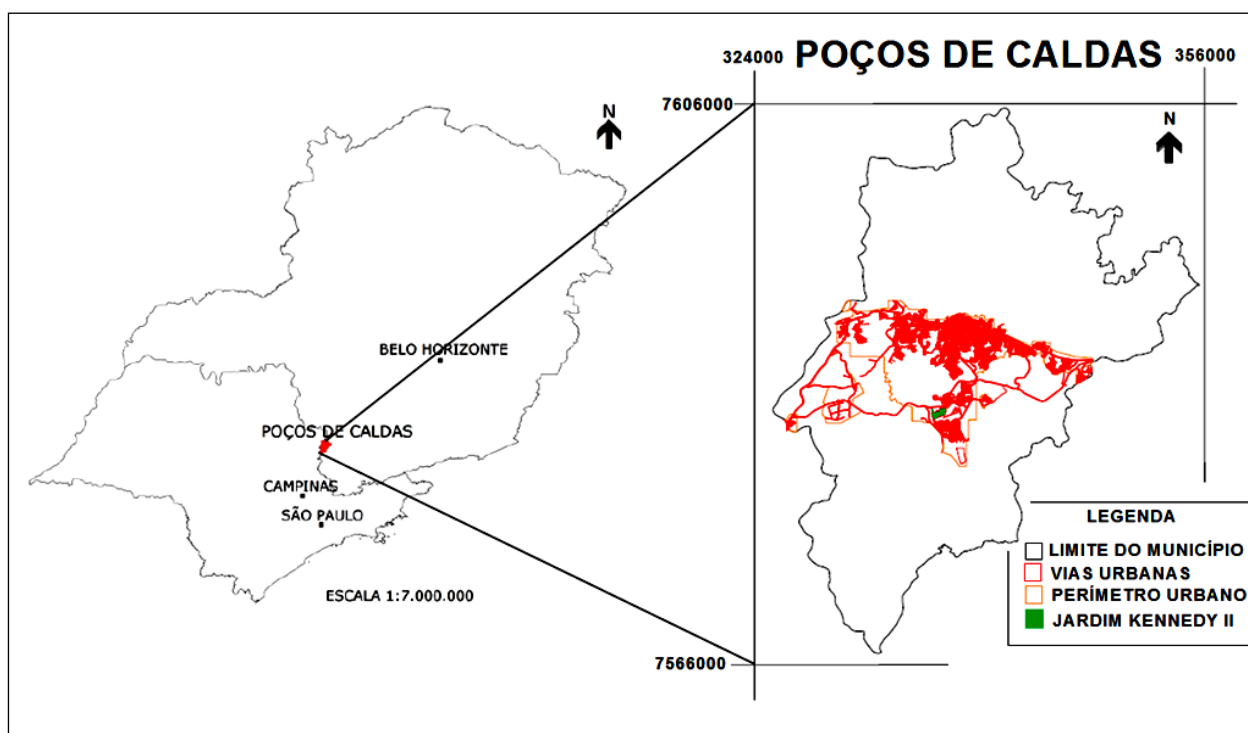


Figura 1. O bairro em estudo em Poços de Caldas/MG.

Fonte: Dos autores

Ocupação do Solo

Para a caracterização do uso e ocupação do solo foram realizadas as seguintes etapas:

a) Análise do Plano Diretor do município (POÇOS DE CALDAS, 2006), b) Visitas a campo

para reconhecimento da área e levantamento sistemático dos lotes existentes no bairro, c) Edição de mapa digitalizado utilizando *software* AutoCAD, escala 1:2.000, fornecido pela prefeitura municipal, d) Plotagem das informações de campo no mapa 1:2.000 e e) Edição final do mapa e quantificação do tipo de ocupação existente no bairro.

Perfil Socioeconômico dos Moradores

O estudo do perfil socioeconômico foi realizado através da elaboração e aplicação de um questionário com base em leitura de artigos e estudos similares.

Para estimar o número de questionários que deveriam ser aplicados, foi adotada a metodologia proposta por Ferreira (2009) para populações infinitas seguindo as etapas abaixo:

- a) Considerou-se uma população infinita;
- b) Adotou-se um nível de confiança de 95% (Z) e uma margem de erro de 10% (e);
- c) Considerou-se a proporção amostral (p) de 50%, ou seja, $p.q=0,25$, segundo recomendação de Ferreira (2009);
- d) Calculou-se o tamanho da amostra (n) utilizando a Equação 1

$$n = (Z_{\alpha/2})^2 \cdot \frac{p \cdot q}{e^2} \quad (01)$$

Onde:

Z: valor estipulado pela tabela da distribuição normal de probabilidade segundo o nível de confiança estabelecido (1,96);

p: proporção amostral que estima a verdadeira proporção populacional;

q: complemento da proporção de uma amostra: $q = 1-p$

e: margem de erro.

Após cálculos realizados (equação 01), o número de questionários que deveriam ser aplicados seria $n=94$. No presente estudo foram aplicados 128 questionários assegurando número satisfatório para a representação estatística da população total.

O questionário aplicado foi dividido em quatro partes: I. Dados básicos e gerais do morador; II. Dados relativos à ocupação geradora de renda do morador; III. Dados relativos à

participação social do morador dentro do bairro; IV. Identificação de oportunidades e opiniões particulares sobre o bairro.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uso e Ocupação do Solo do Bairro

O mapa do uso e ocupação do solo do bairro encontra-se na Figura 2 e a distribuição percentual da ocupação dos lotes na Tabela 1.

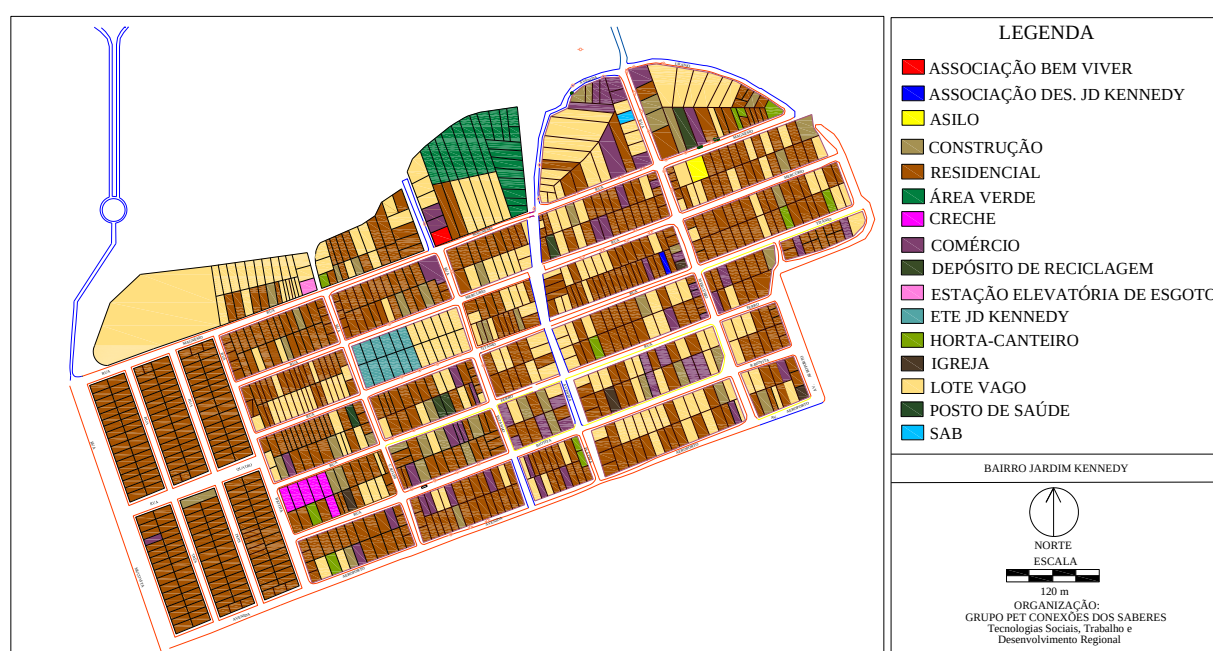


Figura 2. Mapa de uso e ocupação do solo no Bairro jardim Kennedy II.

Fonte: Dos autores.

Tabela 1. Ocupação dos Lotes existentes no bairro Jardim Kennedy II.

Descrição	Numero de Lotes	Distribuição Percentual (%)
Residencial	667	63,34
Lote vago	220	20,89
Comércio	56	5,32
Construção	47	4,46
Área Verde	20	1,90
ETE JD. Kennedy	12	1,14
Horta/Canteiro	11	1,04
Creche	6	0,57
Depósito de reciclagem	4	0,38

Igreja	4	0,38
Associação Bem Viver	1	0,09
Ass. Jardim KennedyII	1	0,09
Asilo	1	0,09
Estação elev. de esgoto	1	0,09
Posto de saúde	1	0,09
SAB	1	0,09
TOTAL	1053	100,00

A maior parte dos lotes do bairro divide-se em construções residenciais (63,34%) e lotes vagos (20,89%), o que caracteriza o bairro como região residencial.

Quanto às condições das ruas, a maioria se encontra asfaltada, a iluminação pública é bem distribuída e não foram encontrados bueiros nas dependências do bairro, o que pode ser um dos motivos pelas constantes inundações que ocorrem no local.

Perfil dos Moradores

Os resultados obtidos no questionário aplicado aos moradores do bairro encontram-se nas Figuras 3 a 6 e nas Tabelas 2 a 4.

A maioria dos moradores entrevistados possui idade entre 41 e 60 anos (42%), sendo que apenas 11% dos residentes apresentaram idade até 20 anos.

Quanto à escolaridade, 45% dos entrevistados possuem o ensino fundamental incompleto, seguido dos que possuem ensino fundamental completo (18%) e ensino médio completo (17%). Resultados semelhantes do grau de escolaridade foram encontrados por Negão et al. (2012) em um estudo realizado em área urbana periférica irregular em Foz do Iguaçu (PR).

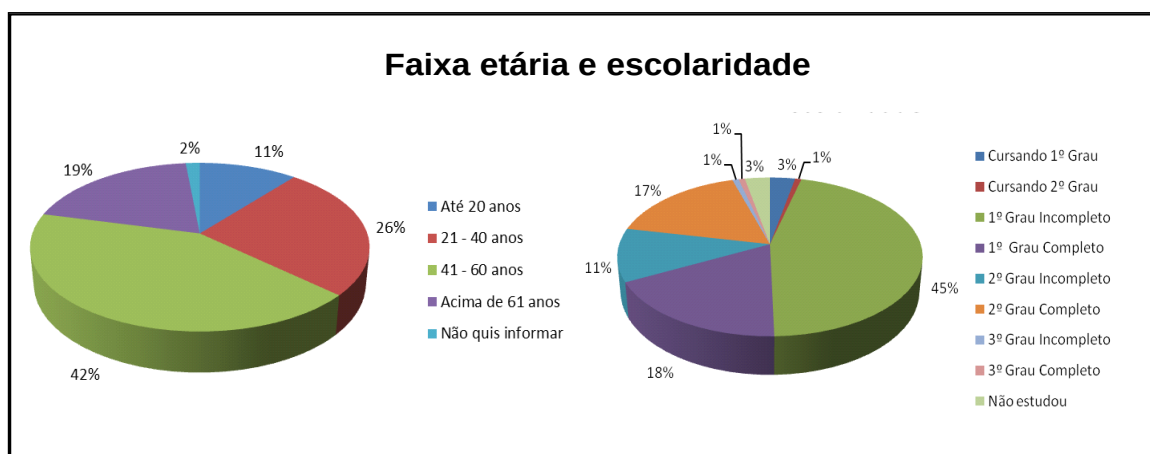


Figura 3. Faixa etária e escolaridade dos entrevistados.

Com relação a ocupação por faixa etária (Figura 4), dos 32% de entrevistados que trabalham, 14% possuem idade entre 21 e 40 anos e 13% idade de 41 a 60 anos. Para os moradores entrevistados acima de 61 anos, 35% são aposentados e 35% ocupam-se da função de donas de casa, ou seja, 70% da terceira idade entrevistada não exercem mais atividade remunerada. A maioria dos que não trabalham, aposentados e donas de casa recebem bolsa auxílio do governo, vivem da aposentadoria ou são sustentados pelos cônjuges e filhos.

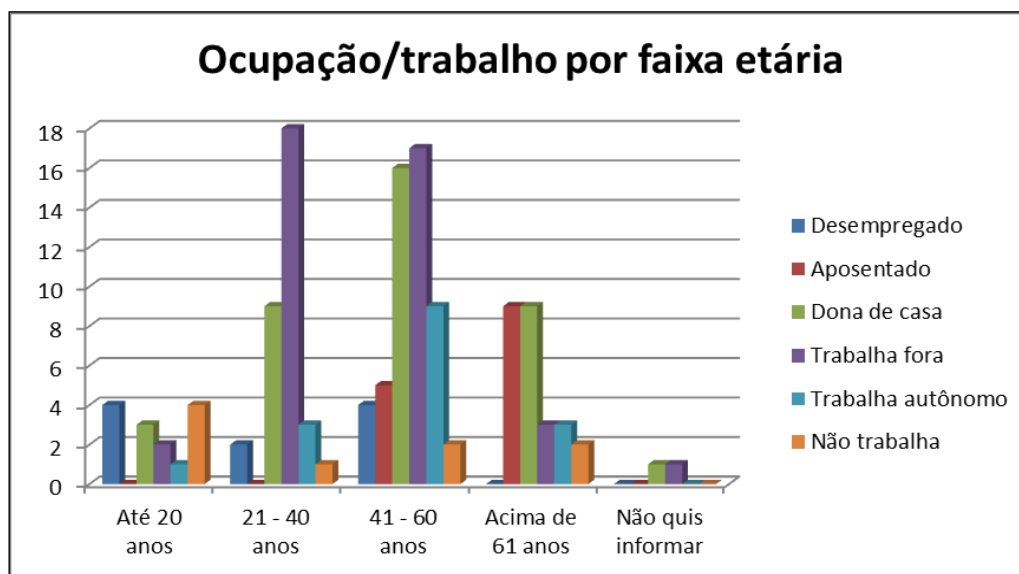


Figura 4. Ocupação/trabalho dos entrevistados por faixa etária.

A Figura 5 apresenta o turno laboral e jornada de trabalho dos residentes no bairro. A maioria dos moradores informou que trabalham nos períodos da manhã, tarde e em ambos. Poucas pessoas trabalham no período noturno (5%) e muitas não possuem horário fixo (23%). A jornada de trabalho da maior parte dos entrevistados que forneceram esta informação é de segunda a domingo (34%), em seguida a jornada de segunda a sexta (24%). Os dados indicam que há mais casos de trabalho em dias aleatórios do que de segunda a sábado, o que pode ser indício de dias de folga esporádicos e flutuantes durante a semana ou mês.

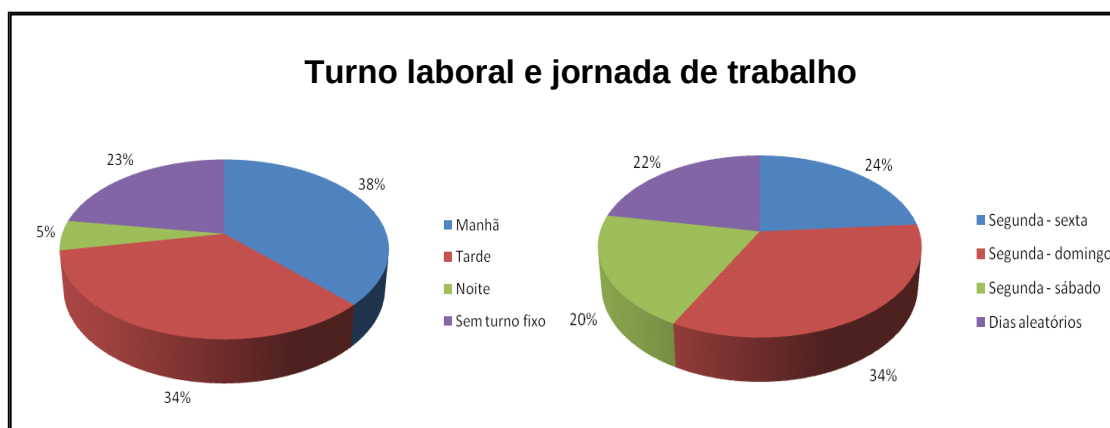


Figura 5. Turno laboral e jornada de trabalho dos entrevistados.

A Sociedade Amigos do Bairro (SAB) não é conhecida por 60% dos moradores entrevistados, sendo que apenas 29% dos moradores pesquisados sabem onde fica a sua sede no bairro. As atividades desenvolvidas pela SAB são desconhecidas para 70% dos entrevistados SAB e apenas 4% participam de alguma dessas atividades, entretanto, 45% demonstraram interesse em participar delas (Figura 6).

Pozzer (2010) em um estudo realizado no município de Palotina (PR) reportou que foi possível perceber que nas associações de moradores não existe a prática do cultivo cívico e de valores fundamentais da democracia e participação, porque os associados não comungam da prática coletiva. Nota-se que ainda falham as associações na função de intermediar os interesses da comunidade com o Poder Público. Pois, mantém-se numa simbiose perfeita com o mesmo, onde conserva as estruturas de poder que já existem. Este parece ser o caso identificado neste estudo, e que deve ser alvo de orientação e medidas de maior envolvimento dos residentes locais com a associação existente.

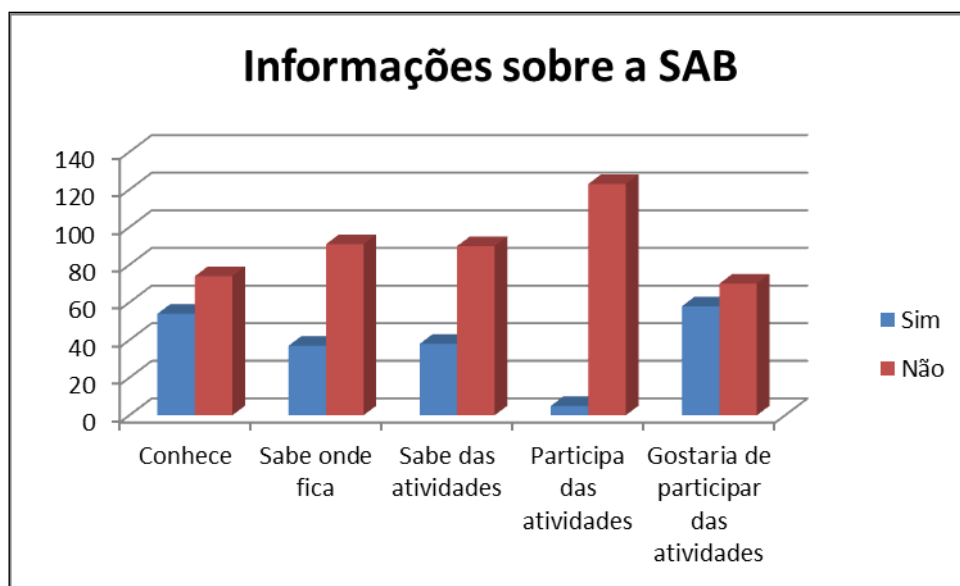


Figura 6. Grau de informação sobre a SAB por parte dos moradores entrevistados.

A última parte do questionário foi composta por três questões abertas, analisadas pela frequência com que as mesmas respostas e opiniões apareciam entre os entrevistados, como as respostas eram bastante diversificadas, decidiu-se por fazer a análise dos dados através de tabelas.

A Tabela 2 retrata as proporções das carências do bairro segundo os moradores. As carências mais citadas, em ordem decrescente de frequência, foram: mais áreas de lazer (20,69%), escolas (12,07%) e melhoria no posto de saúde e farmácias com 8,62% cada uma.

A ausência de áreas para o lazer também foi identificada por Coutinho (2010) como um dos maiores problemas em bairro periférico de Viçosa (MG). O autor destaca que estas áreas raramente fazem parte do contexto de bairros periféricos dos municípios brasileiros.

Tabela 2. Principais carências do bairro segundo os moradores entrevistados.

Necessidade	Quantidade	Porcentagem (%)
Supermercados	1	1,72
Farmácias	5	8,62
Áreas de Lazer	12	20,69
Escolas	7	12,07
Ônibus/Transporte	3	5,17
Postos de Saúde (melhoria)	5	8,62
Infraestrutura	4	6,90
Policiamento/Segurança	1	1,72

Retirada do DMAE/ esgoto a céu aberto	2	3,45
Localização dos pontos de ônibus	1	1,72
Enchentes/ alagamentos	2	3,45
Hospital	1	1,72
Serviços públicos no bairro	2	3,45
Saneamento básico	2	3,45
Limpeza do bairro/ rios	3	5,17
Terrenos baldios mal cuidados	2	3,45
Falta bueiros	1	1,72
Não há necessidades	4	6,90
Total	58	100,00

Por fim, havia duas questões para os moradores citarem os pontos positivos e negativos do bairro que se encontram nas Tabelas 3 e 4.

Os pontos positivos retratados observa-se que os aspectos mais citados, em ordem decrescente de frequência, foram: a nova creche (19,15%), o posto de saúde (17,02%) e não souberam ou não quiseram falar (17,02%).

Tabela 3. Pontos positivos do bairro na visão dos moradores entrevistados.

Pontos Positivos	Quantidades	Porcentagem (%)
Bairro sossegado/ tranquilo	4	8,51
Presença de uma creche	9	19,15
Gosta da vizinhança	2	4,26
Há ônibus	2	4,26
É um bairro plano	2	4,26
Academia pública ao ar livre	2	4,26
O Parquinho	1	2,13
Gosta de morar no bairro	1	2,13
Novo supermercado	1	2,13
Internet	1	2,13
Presença de pontos comerciais	1	2,13

Presença de um posto de saúde	8	17,02
Não há pontos positivos no bairro	5	10,64
Não soube responder/ não quis falar	8	17,02
Total	47	100,00

Em relação aos pontos negativos sobre o bairro, os mais citados, em ordem decrescente de frequência, foram: ausência de policiamento e falta de segurança (17,86%), não souberam ou não quiseram falar (10,71%), o forte odor proveniente de uma Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) existente no bairro (8,93%) e não gosta do bairro e está totalmente insatisfeito com as condições do bairro (8,93%).

A questão da segurança pública como o principal problema citado também foi reportado no estudo realizado por Santos e Ramires (2009) em dois bairros de Uberlândia (MG).

Tabela 4. Pontos negativos do bairro na visão dos moradores entrevistados.

Pontos Negativos	Quantidades	Porcentagem (%)
Muito longe do centro da cidade	2	3,57
Carência no bairro de atenção da prefeitura	1	1,79
Presença de animais soltos pela rua	1	1,79
Presença de lixo e sujeira nas calçadas, vias e terrenos baldios	2	3,57
Falta de pavimentação das ruas	4	7,14
Poucos horários de ônibus/ dificuldade de transporte	1	1,79
Ausência de policiamento/ falta de segurança	10	17,86
Iluminação das ruas precária	1	1,79
Morador(a) quer mudar do bairro	1	1,79
Rio poluído	1	1,79
Mal cheiro da ETE	5	8,93
Alagamentos em época de chuva	3	5,36
Não há boa convivência com os vizinhos	1	1,79
Frequente uso de drogas na praça da Alcoa/ no bairro em geral	2	3,57
Saneamento básico precário	4	7,14
Posto de saúde precário	2	3,57
Falta médico no posto de saúde	1	1,79
Bairro mal estruturado/ mal projetado/ de difícil acesso	3	5,36

Não gosta do bairro/ totalmente insatisfeito com as condições do bairro	5	8,93
Não soube responder/ não quis falar	6	10,71
Total	56	100,00

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caracterização do uso e ocupação do solo que teve como resultado um mapa, faz parte de um conjunto de pesquisas e diagnósticos primários sobre o bairro Jardim Kennedy II, da cidade de Poços de Caldas (MG). Os resultados obtidos servirão de base para pesquisas e trabalhos extensionistas e de pesquisa posteriores.

Em próxima instância o mapa será fornecido à prefeitura municipal para compor os arquivos da Secretaria Municipal de Planejamento de Poços de Caldas (MG).

Quanto ao estudo do perfil socioeconômico, a quantidade de questionários aplicados aos moradores foi mais que satisfatória para representar fielmente o bairro Jardim Kennedy II.

O perfil socioeconômico dos moradores do bairro revelou que a maioria apresenta idade entre 41 a 60 anos, possuem ensino fundamental incompleto, residentes do bairro há um período de 6 a 10 anos, trabalham fora durante a manhã e/ou a tarde ou são donas de casa.

A maioria dos residentes não é muito informada sobre as ações da SAB e pouquíssimos participam de suas atividades (maioria entre 41 e 60 anos de idade).

Na opinião dos moradores o bairro encontra-se mais carente no âmbito da infraestrutura e de segurança.

Como aspectos positivos do Jardim Kennedy II, os moradores ressaltam o sossego e a tranquilidade do bairro e a nova creche recentemente inaugurada. Como aspectos negativos, eles salientam a falta de pavimentação das ruas, ausência de policiamento e falta de segurança dentro do bairro.

O presente estudo forneceu conhecimentos fundamentais que podem subsidiar futuros projetos de pesquisa ou extensão e a discussão de políticas públicas prioritárias para melhoria da qualidade de vida no bairro estudado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCI, D.L. C.; DINIZ, T. M. R. G.; AQUINO, T. D. S. Diagnóstico Socioambiental da Atividade de Mineração da Região Noroeste do Município de São Paulo - Relacionamento

Com a Comunidade e o Poder Público. **Geociências [online]**. São Paulo, 2011, vol.30, n.2, pp. 207-217. Disponível em: < http://ppegeo.igc.usp.br/pdf/geosp/v30n2/v30n2_a06.pdf >. Acesso em 05/03/2017.

COUTINHO, E. A. **Conflitos socioambientais urbanos: um estudo de caso no bairro Bom Jesus - Viçosa/MG**. Monografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2010.

FERREIRA, D.F. **Estatística Básica**. 2ª edição revisada. Editora UFLA. Lavras-MG, 2009.

IBGE. **Contagem da População**. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php> >. Acesso em 15/04/2017.

JACOBI, P. Do centro à periferia: meio ambiente e cotidiano na cidade de São Paulo. **Ambiente e Sociedade [online]**. 2000, n.6-7, pp. 145-162. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n6-7/20430.pdf> >. Acesso em 22/04/2017.

NEGRÃO, D. S. G.; FLECK, L.; PERIOTTO, F.; EYNG, E. Avaliação da percepção ambiental dos moradores de uma área de ocupação irregular no município de Foz do Iguaçu-PR. **Saúde & Ambiente em Revista**, Duque de Caxias, v.7, n.2, p.08-15, jul-dez 2012.

POÇOS DE CALDAS. **Revisão do Plano Diretor do Município de Poços de Caldas. Diagnóstico preliminar**. Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, Secretaria de Planejamento e Coordenação. EXATUS – Planejamento de coordenação, 2006.

POZZER, M. A. S. Socialização política: promoção da cidadania através das associações de moradores. **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**. Universidade Estadual de Londrina, 24 e 25 de junho de 2010.

SANTOS, M. A. F.; RAMIRES, J. C. L. Percepção espacial da violência e do medo pelos moradores dos bairros Morumbi e Luizote de Freitas em Uberlândia/MG. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 21 (1): 131-145, 2009.

O ENREDO MÚSICA-EDUCAÇÃO

Letícia Teixeira da Silva¹

1-Universidade Federal Fluminense - Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior.

E-mail: leticia02_teixeira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca incentivar a reflexão e o debate sobre educação musical, colaborando, assim, para que voltemos o olhar para o compromisso da educação musical com uma educação básica e com a democratização do acesso à cultura. E tudo isso, pensando o espaço escolar nos dias atuais com a recente sanção da lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que trata do ensino obrigatório das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Serão discutidos neste texto os discursos essencialistas (intrínsecos) e contextualistas (extrínsecos), através de filósofos e músico-educadores, buscando promover questionamentos a respeito da inclusão da música no âmbito escolar.

Palavras-chave: Música-Educação; Legislação; Discursos; Essencialista; Contextualista.

ABSTRACT

The present work aims to stimulate reflection and debate on music education, by turning our attention towards music education's commitment to basic education and with the democratization of culture. And this, considering the school space nowadays with the recent sanction of the Law No. 13.278, from May 2, 2016, which deals with the compulsory education of visual arts, dance, music and theater in school. Essentialist (intrinsic) and contextualist (extrinsic) discourses will be discussed in this text, through philosophers and music-educators, by promoting questioning about the inclusion of music in school context.

Keywords: Music-Education; Legislation; Speeches; Essentialist; Contextualist.

1-INTRODUÇÃO

Durante as várias fases da trajetória musical no âmbito da educação, também ocorreram, entrelaçadas às mudanças, diferentes concepções musicais pensadas por diversos músicos-educadores. Pretendendo, pois, apresentar algumas dessas concepções, que podemos classificar entre abordagens essencialistas e contextualistas, e, a partir ou junto a esses discursos, articular pensamentos e perspectivas históricas e culturais ligadas às principais ideias.

Entra em vigor a Lei n.º 13.278, de Maio de 2016, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff. Essa Lei tem o prazo de cinco anos para a implementação nas escolas e prevê em sua composição “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. (BRASIL, 2016).

No chão que se consolida a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, cabe evidenciar as discussões acerca das lacunas deixadas com essa proposta, que em um contexto de ambiguidades, a educação musical se estende sobre a bandeira de uma lógica utilitarista e de metas quantitativas.

As reflexões acadêmicas, a respeito dos rumos do ensino da música, se divergem das práticas voltadas à uma pedagogia tradicional, com reproduções de modelos de memorização e repetição. Todavia, ainda há práticas musicais observadas, principalmente, na educação infantil, que carregam resquícios de uma tradição de memorização e gestos através de canções.

Fucks (1991), traz o exemplo das “musiquinhas de comando” presente no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil. Os comandos, presentes nas letras, são disfarçados através das melodias harmônicas e os gestos corporais.

Essas estratégias de comando, apresentam-se através de “musiquinhas” para fazer fila de entrada, de saída, para lavar as mãos, para datas comemorativas, para a fixação, para atenção e memória, enfim, para inúmeras funções.

“Eu usava a música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo dominado”.

“Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha de que dizer: faz isso, faz aquilo... mas elas não vão fazer uma grosseria à ‘tia’, porque ela não está ‘brigando’, ela está cantando. Então eles cantam gritando (para desabafar). É uma forma bem mais agradável do que dizer ‘não’ para a ‘tia’. É uma coisa bem disfarçada. ”. “Para a hora da ‘merendinha’, a gente canta para lavar as ‘mãozinhas’. É melhor do que dizer: vamos lavar as mãos”. (FUKS, 1991, p.68-69).

Com esse posicionamento, o professor acaba impondo um comportamento de dominação e mecanização das crianças, além de, por muitas vezes, cair na armadilha ideológica inscrita nos comandos e letras de algumas músicas.

Partindo desse pressuposto, essa tática mais se enquadra à um processo de reprodução de uma receita, entretanto, esse ato causa uma dependência ao costureiro “não fazer”, porque é mais fácil e não dar espaço à uma musicalidade significativa prazerosa e, verdadeiramente, perceptiva, no sentido de exploração sonora, apenas colocando-a para suprir a finalidade de alguma utilidade imediatista.

Como proposta para a substituição, logo, uma possível alternativa para uma mudança nessa prática pedagógica e musical, há ideias pensadas e apoiadas em métodos pedagógicos de músicos contemporâneos e de músicos do século XIX e XX como Dalcroze, Koellreutter, Sá Pereira, Schafer, Reimer, Kodály, entre outros. (Paz, 2000). As técnicas que hoje são bem vistas, nos séculos XIX e XX não eram, e, como propostas inovadoras, não encontraram espaço nas instituições tradicionais de ensino.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DCNEB, no artigo 1º apresenta que:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Brasil, 2013).

A partir dessa mudança, deu-se a alteração da nomenclatura, antes 1º e 2º graus, implementada pela Lei n.º 5.692 de 71. Essa articulação entre as três etapas de ensino ocasionou um novo parecer acerca do desenvolvimento do aluno.

Quanto a isso, Saviani (1998, p. 210 apud Ahmad, 2011, p. 37) ressalta:

A educação básica implica não apenas uma reorganização do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condições de assumir a direção da sociedade ou controlar quem a dirige.

Deste modo, segundo a composição da LDB de 1996, no artigo 22 da seção 1, a educação básica tem por finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), um dos objetivos inseridos no Ensino Fundamental, no ano de 2010, dispõe do:

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; (Brasil, 2013).

A explicação do que viria a ser a Base Nacional Comum é descrita documento com objetivos de amplos aspectos, que buscam possibilitar no sujeito desenvolvimento global, abrangendo aspectos éticos, culturais, estéticos, cognitivos e sociais:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das *linguagens*; nas atividades desportivas e corporais; na *produção artística*; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Brasil, 2013, grifo meu).

A LDB, no artigo 4º, declara que é dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;”. Como a Educação básica é composta também da Educação Infantil:

Portanto, na educação infantil fica subentendido que ela deve também estar presente, assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino – o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) – engloba a música. (FERNANDES, 2004, p. 76).

A atual LDB, apesar de mudar a interpretação conceitual, ainda assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, propriamente a respeito da Arte, entendem arte como área de conhecimento com conteúdos específicos. Contudo, o cunho ambíguo permanece quando é retratado sobre as diferentes artes. A expressão “ensino” da arte, muda a noção de lazer para ensino, visto que anteriormente o termo abria espaço para diversas interpretações. Muitas vezes a legislação, por conter um

caráter dúbio, sujeito à várias interpretações, tenciona as escolas à incorporarem o ensino de artes à outras disciplinas.

O atual texto da Lei 13.278/16, que dispõe do ensino obrigatório de artes visuais, a dança, a música e o teatro, compostos no parágrafo 26, no artigo 6º, apresenta, no que tange à formação de professores, um caráter bastante vago: “Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos” (BRASIL, 2016, grifo meu). Mas o que seria essa “adequada formação”? Seria uma possibilidade de habilitação de docentes com diversas formações para que se apropriem dos cargos dispostos aos professores de arte, como aconteceu durante a vigência da Lei 11.769/08 ou retrocederíamos mais um pouco à Lei 5.692/71 com uma formação específica, mas polivalente nas quatro áreas?

2-ARTE COMO LINGUAGEM

Analisando alguns documentos de orientação, é comum encontrarmos, de modo recorrente, a música ou as Artes, em geral, sendo concebidas por “linguagem universal”. Há, pois, diversos autores que tentam argumentar, por meio de hipóteses, por vezes chamadas de teorias a respeito da universalidade da música que, em geral, adquire uma conotação ambígua, criando um espaço para o questionamento. Ao mesmo tempo que apontam para uma “linguagem” ou características “linguísticas” comuns a todos os povos, acabam se restringindo a uma perspectiva por demais ocidental e eurocêntrica de música.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, na área de conhecimento de arte, um dos blocos de conteúdos, dentro da música, é intitulado: “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (Brasil, 1997, p. 79-80). Para o Ensino Médio, a arte se integra na denominação “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. (Brasil, 2000).

Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26).

Cabe aqui ressaltar que a noção de linguagem posta nos documentos é utilizada sem qualquer ligação a conceitos teórico-filosóficos, não deixando claro a delimitação do conceito de linguagem que está sendo colocado, permitindo, deste modo, ambivalências e diversas interpretações. (PENNA, 2010).

Gáinza (1964), concebe o caráter da música como linguagem por expressar sentimentos e impressões que coincidem, costumeiramente, “entre indivíduos de uma mesma raça, país ou grupo social”. (Gáinza, 1964, p. 25 *apud* SCHROEDER, 2006, 62).

Entretanto, posteriormente essa mesma autora afirma em outra pesquisa que “a música constitui uma forma universal de linguagem” (GAÍNZA *apud* SCHROEDER, 2006, 62).

A ideia de que “universo” e “cultura” fomentam o conceito de universalidade da música e que embasam os discursos voltados ao termo “linguagem universal” ou “linguagem internacional”, abre espaço para o questionamento acerca da atribuição ao sentido.

Pensar o “universal” como uma fusão dos diversos elementos culturais, faz com que “cultura” se delimite à uma área geográfica e “universo” se restrinja à um determinado grupo, pensado em proporção mundial. Um exemplo desta ideia se dá no trecho do:

Não rejeitei nada, acabei fazendo uma síntese de tudo, do nacionalismo de Guarnieri às ideias “ecológicas” de Messiaen, que era ligado à natureza. Isso rendeu as Cartas Celestes (de 1974), por exemplo, *que é música universal, sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for* (COELHO, 2000 *apud* SCHROEDER, 2006, p. 63, grifo meu, aspas do autor).

Analisando um trecho sobre Villa-Lobos, nota-se uma diferença em como o conceito de “universo” é concebido em sua justificativa: “A música de Villa Lobos fala a *língua comum* a todos os brasileiros, a dos cultos e a dos iletrados, dos urbanos e suburbanos, do moderno e do arcaico” (PORTO; PAULA *apud* SCHROEDER, 2006, p. 63, grifo meu).

O discurso exposto aqui, traz uma ideia de união nacional que independe de formação, classe ou nível de desenvolvimento. Entretanto, apesar de Heitor Villa-Lobos trabalhar com um material folclórico, sua base metodológica ainda era espelhada e tão elaborada quanto música europeia. Além de que muitas de suas músicas ainda não são tão naturalmente ou popularmente aceitas mesmo quando usam temas populares como material composicional e mesmo no Brasil.

Em recentes experiências musicais com crianças e jovens, proporcionada pelo projeto de extensão “Música no Noroeste Fluminense”, em Santo Antônio de Pádua, no Estado do Rio de Janeiro, pudemos verificar que algumas composições de Villa-Lobos não têm uma recepção tão natural ou fácil quanto se poderia supor ou imaginar. Isso permite, no mínimo, repensar a ideia pronta de que músicas que se situam “entre o popular e o erudito” sejam mais bem aceitas ou assimiláveis. Outra consideração importante a se fazer, seria que o dualismo entre o erudito e o popular vem sendo superado já há algumas décadas. Além disso, alguns autores e professores de cursos superiores de música já indicam substituições para a expressão “música erudita”, considerada por demais elitista e vazia, preferindo as expressões “música de partitura” ou “música de concerto”.

Há correntes distintas quando se trata de a Arte ser concebida por Linguagem ou não. No VIII Encontro Anual da ANPPOM¹ (1995), essa problemática foi notória quando algumas falas se contrapõem as falas em que há posicionamentos discrepantes.

David Wintter (1995) expressa que a música, por não ter vocabulário, não se constitui como linguagem internacional, tampouco uma linguagem absoluta. (ANPPOM, 1995, p. 27-28). Enquanto que, Enrico Fubini (1995), declara que “tradicionalmente, a música sempre foi considerada uma linguagem, ligada, de algum modo, aos sentimentos e às emoções”. (ANPPOM, 1995, p. 26).

Partindo das premissas acima, Vygotsky (1998) explica o mundo do signo, que se constitui sócio culturalmente, compreendendo, pois, que signo a princípio é relação social, e posteriormente quando, intrínseco ao indivíduo, acaba por tornar relação com ele próprio. Em outras palavras, o signo nasce dentro de uma determinada cultura e ali se estabelece como uma convenção social. As significações serão as que predominaram coletivamente, e após a apropriação, as significações dos outros, se tornarão as próprias significações do indivíduo.

Penna (2010, p. 70), cita Possenti (1993, p. 49) e trata do termo “linguagem” artística na perspectiva da linguagem verbal, afirmando que se substituirmos o termo “língua” por “linguagem”, ela se torna apropriada para artes também, visto que essa concepção permite compreender “linguagem” como produto de processos históricos e sociais.

¹ VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, que aconteceu em João Pessoa, no ano de 1995.

Nessa perspectiva exposta por Possenti (1993, *apud* Penna, 2010, p. 70), a linguagem verbal é posta por uma abordagem que a trata como um “sistema formal [...] cujo funcionamento se esgota a significação”. Essa concepção não permite que se exclua o caráter de linguagem da arte.

Já Marcushi (2007), afirma que “a língua não tem uma semântica imanente, mas ela é um sistema de signos indeterminados em vários níveis (sintático, semântico, morfológico e pragmático)” (Marcushi, 2007, p. 138, *apud*, Penna, 2010, p. 68).

Marcushi (2007), portanto, entende que a significação é resultante de um conjunto de fatores, sendo possível a realização de múltiplas leituras, entretanto, compreendendo que, apesar dos diversos fatores que envolvem a significação, também há a atuação do próprio sistema linguístico. Diferente de Possenti (1993), Marcushi (2007) considera que apesar da significação depender do sistema linguístico, ela não se limite a ele.

Outros termos recorrentes na área da arte é “expressão” e “comunicação”. Essa concepção tem seu início no Romantismo, tratando-a como emoção, e, para Penna (2010), coloca em foco as ideias de originalidade, genialidade e imaginação. Nessa perspectiva, a noção de convenção é posta de lado, ocasionando a impossibilidade da arte como linguagem.

Segundo Penna (2010), os PCN’s do ensino fundamental, na área de arte, empregam, eventualmente, o termo “código”. O trecho que será descrito em seguida, dispõe da passagem sobre o ensino de arte na Escola Tradicional: “Competia a ele [professor] ‘transmitir’ aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem”. (Brasil, 1997, aspas do autor).

Para Penna (2010):

Seja aplicada à linguagem verbal ou às linguagens artísticas, a concepção de comunicação baseada na codificação e decodificação pressupõe um código (ou sistema linguístico) tomado como um sistema formal plenamente determinado. (PENNA, 2010, p. 74).

Arte como meio de comunicação e expressão é uma outra proposta recorrente na área da arte. Essa concepção que foi construída no Romantismo, trata a arte como expressão de sentimentos. Dentro dessa ideia, a noção de convenção é descartada, impossibilitando o tratamento da arte como linguagem.

Ao se falar em arte na educação, não devemos esquecer que não está em jogo somente qual é a concepção de educação, mas também qual é a concepção de arte. Esse problema está presente nos PCN-Arte, uma vez que, mesmo tentando resgatar os conhecimentos específicos de cada linguagem e usando a proposta triangular, “sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA, 1998, p. 96 *apud* FERNANDES, 2004, p. 77).

Diante de uma série de questionamentos, entre eles, sobre o que é música, Fonterrada e Teca Alencar (2012) consideram música uma forma de expressão, no qual não cabe um pensamento engessado, diante disso, as problematizações que cerceiam o pensamento acerca das práticas musicadas nas escolas, propõe repensar as necessidades emergentes que promovam um currículo mais estético, mas não somente isso, explorando um trajeto dinâmico:

Queremos pensar as possibilidades de conciliar a educação musical com a matriz da manifestação da arte que Deleuze nos apresenta: arte como plano de composição estética. Desta forma, as considerações de Deleuze impelem a pensar na possibilidade da construção de um ambiente de ensino-aprendizagem potencializado pelo momento da imersão num corpo-música e caracterizado pela singularidade do encontro, conjugando parâmetros ordenadores e estruturas abertas, gerando um ciclo problematizador e metodologias problematizadoras de senso estético. (SANTOS, *apud* SANTOS, 2011, p. 235).

Segundo Deleuze e Guatarri (1992), citado por Santos (2011), “A arte não pensa menos que a filosofia; mas pensa por afectos e perceptos”, logo, a arte por causar sensibilidade não pode ser vista como algo menor, ou menos importante para constituir formação. A arte é expressão, e para além disso, ela é conhecimento:

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons, ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações [...]. (DELEUZE; GUATARRI, 1992 *apud* SANTOS, 2011, p. 250).

Santos (2011), em uma postura essencialista, acredita que:

[...] nos distanciamos de um pensamento em educação e de uma teoria do currículo em música centrados no paradigma científico da ciência moderna e no paradigma da cultura [...] [partimos] do que Deleuze designa como estético e do que Larrosa comenta sobre experiência, como condição para formular princípios que caracterizam um paradigma estético no funcionamento de currículos [...]. (SANTOS *apud* SANTOS, 2011, p. 235).

A experiência puramente técnica é privilegiada no espaço educacional por caracterizar pseudociências, ao contrário, a experiência estética promove exploração sonora e produção de materiais advindos desse meio, constituindo-a como desencadeadora de devires.

2.1.DISCURSOS ESSENCIALISTAS E CONTEXTUALISTAS

Desde a Antiguidade, toda a história do significado musical e o conceito de estética musical varia entre as concepções musicais com significados intrínsecos (essencialistas) e extrínsecos (contextualistas). As concepções musicais que concebem o significado de modo intrínseco, entendem-na como decorrente das relações sonoras “da própria estrutura musical”. Já no caso das concepções extrínsecas, buscam significar a música a partir da linguagem verbal.

Dentro da lógica utilitarista, há a necessidade de justificativa por um viés cientificista através de “pesquisas que comprovam os benefícios trazidos pela aprendizagem musical”, no que tange uma formação integral da criança, para a inclusão da música no currículo, ou para o desenvolvimento cognitivo.

Quanto a isso, Fonterrada (2008) afirma:

Não é habitual, nos tempos atuais, encontrar-se uma obra de pedagogia musical em que se depare com a presença de um pensamento crítico. O habitual é que, nesta era ultra cognitivista, os pesquisadores utilizem ferramentas metodológicas afins ou correlatas à realidade que pretendem descrever ou investigar. (p. 19).

Quando é exposto sobre a importância da música na educação, sobretudo na educação infantil, aparece fortemente o discurso da música como algo funcional, atrelando-a ao desenvolvimento da cognitivo, da coordenação motora, ou até mesmo servindo de suporte para memorização.

Partindo do pressuposto da abordagem contextualista, essa concepção justifica a presença da arte nas escolas afim de contribuir para o resgate do “patrimônio cultural”, para que, através dela, haja o reconhecimento da diversidade cultural, promovendo a inclusão social.

Elliot Eisner (1972), em sua posição contextualista, acredita que a arte é como um meio para um fim, ou seja, sua importância é justificada por se concebida como um veículo para alcançar um fim de méritos. Nessa concepção a arte é colocada a serviço de uma responsabilidade social para a formação integral do indivíduo.

Os argumentos extrínsecos, apesar de buscarem a defesa da importância da música no espaço escolar, acabam por contribuir para a desvalorização, já que, as

justificativas postas apresentam objetivos que não precisam, diretamente, da aprendizagem musical para serem atingidos.

Para Santos (2011), a música na escola deve potencializar o desenvolvimento musical do sujeito, compreendendo-a como forma de pensamento. Para ela, se a música no currículo é respaldada por objetivos extrínsecos, remove o desenvolvimento potencial das práticas musicais, pois retira o foco da criação, do fazer musical.

Temmerman (1991) citada por Fernandes (2004) argumenta que os ideais extrínsecos são mais antigos que os intrínsecos. Na Antiguidade a música era vinculada aos valores para se formar um bom cidadão; na Idade Média estaria à função da igreja, com o intuito de promover a aproximação na relação entre a humanidade e Deus; passando pelo Renascimento, até o final da década de 50, após a publicação obra de Britton (1958), surge o conceito de estética, ou como Temmerman chama, “Filosofia intrínseca” da educação musical.

Vicent Lanier (2002) supõe que a orientação não-artística, ou extrínseca, se deve as influências sofridas pelas teorias behavioristas, pois, segundo ele, durante a década de 40, e as três posteriores a ela, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia guiaram o olhar dos arte-educadores para referências extra artísticas.

Lanier (2002), em seu texto “Devolvendo a arte à arte-educação”, adota uma postura ‘essencialista’ para defender princípios de educação estética, aproximando-a à perspectiva intrínseca. O autor então critica a concepção dos contextualistas, por considerar que o foco deles se concentra principalmente em argumentos extra-artísticos.

Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social. [...] vou me concentrar por ora num degrau intermediário essencialista (LANIER, 2002, p. 44-45).

Britton (1958) deixa explícito que, embora não negue os valores extrínsecos, ela lança fora o foco dessa concepção, desviando-o para o intrínseco:

Embora não se possa negar os valores extrínsecos das atividades musicais, ou de qualquer outra atividade artística, o problema da concepção de Platão, e daqueles que o seguem, está no fato de ser uma concepção que no fundo deprecia a música e outras formas de arte. Argumentos como esses jamais soam verdadeiros, não convencem, e a música permanece injustificada. Os valores sociais alcançados através da participação de uma banda escolar poderiam facilmente ser alcançados em várias outras atividades em grupo. (BRITTON, 1958, p. 195 apud Guimarães, 2013, p. 35).

Assim também busca, Vincet Lanier, quando propõe que devolvamos arte à arte-educação:

O ponto sobre o qual queremos insistir é que todos esses outros aspectos do crescimento individual não são ou não deveriam ser o principal foco para o professor de artes plásticas: que a sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais. Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado. (LANIER, 2002, p. 45).

Para Penna (1995, 1998) citada por Fernandes (2004), três enfoques devem ser observados na história do ensino da arte no Brasil: 1) o enfoque técnico-profissionalizante; 2) o enfoque que traz a arte na educação vinculada à formação plena do indivíduo (formação integral); 3) o enfoque que tenta resgatar os conteúdos de linguagem, que visa a apreensão, compreensão e apreciação.

O primeiro coloca em ênfase o caráter técnico-profissionalizante, evidenciando o domínio técnico através de métodos mecanicistas de repetição, reprodução, conteúdos fixos e elitismo. Na área da música, esse método é utilizado nos Conservatórios e cursos de Graduação em música.

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais (ALMEIDA *apud* PENNA, 2006, p. 37).

O segundo enfoque dispõe da inserção da arte na educação integral em busca da formação global do indivíduo. Esse enfoque está articulado ao movimento artístico-filosófico chamado Arte-Educação. Fernandes (2004) afirma que essa tendência se liga às orientações da Escola Nova, ressaltando o processo e não o produto.

O terceiro enfoque propõe o resgate dos conteúdos de linguagem. Essa tendência se baseia na proposta pedagógica da “metodologia triangular”, divulgada e revista por Ana Mae Barbosa no Brasil. A princípio, a terceira tendência deveria se equilibrar entre essencialismo e contextualismo, entretanto, muitas vezes tende para o contextualismo.

Barbosa (1994) afirma que:

A triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a ideia de metodologia por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular. (*apud* FERNANDES, 2004, p. 77).

Essa proposta “triangular” é centrada no fazer artístico com atividades de criação, na apreciação através da leitura da obra de arte e atividades de contextualização histórica da arte.

A literatura aponta que a proposta triangular apresenta também alguns problemas, como, por exemplo, “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (Penna, 1998, p. 95). Se os professores que a adotam forem mal preparados, a “releitura” pode virar uma simples cópia, não contribuindo para a consciência da linguagem artística. A seleção de materiais também é um problema, pois se pode cair no erro de escolher somente obras da chamada “alta” produção (“arte consagrada”), negando a produção cotidiana e a da cultura popular. Apesar desses riscos, as três diretrizes da proposta triangular são propícias para todas as áreas da arte, embora o seu uso seja, ainda, quase que especificamente nas artes plásticas. (FERNANDES, 2004, p. 77).

Nos PCN de arte, adotam a proposta triangular quando assinalada que o conhecimento da arte envolve o fazer, a fruição e o refletir:

A experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora [...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades imaginativas para estabelecer um contato [...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística (Brasil, 1997, p. 43-44).

Em verdade, os PCN em seus textos trazem uma preocupação com a formação do cidadão, justificando um ensino de artes voltado para o acesso democratizado da cultura.

Para Penna (1997, p. 74), um projeto assim “não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte”, principalmente o aspecto da elitização, o da arte para poucos. (FERNANDES, 2004, p. 78).

Segundo Loureiro (2004), que defende o discurso da educação integral do aluno:

As atividades pedagógicas propiciadas através da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social. (p. 67).

Koellreutter (1997), aborda o tema trazendo a arte de uma perspectiva do valor social:

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva a sua crise. (KOELLREUTTER, 1997 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 113).

Ou seja, a música é entendida, dentro dessa perspectiva contextualista, como uma prática social, pois ela integra valores e significados.

Almeida (2004), citado por Penna (2006), relembra o embate entre essencialistas e contextualistas. Ela, por sua vez, procura situar-se entre as duas perspectivas. Sustenta a posição de Lanier quanto os valores artísticos, desenvolvimento de habilidades e conhecimento, mas também acrescenta ideias sustentadas na posição de Eisner, como o desenvolvimento da autoestima, autonomia, etc. Desta forma, para Almeida, os aspectos intrínsecos não seriam esquecidos ou apagados da arte-educação.

Penna (2006) discute sobre os projetos de educação não formal com objetivos sociais:

Discute se esses projetos de educação não formal com objetivos sociais conseguem articular as funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes. (p.37).

Penna (2012) explica que é necessário lembrar que os projetos sociais e educativos não são homogêneos, havendo, pois, práticas diferentes.

Em certa medida, essa mudança de posição – de um extremo a outro, do contextualismo ao essencialismo – atende à “teoria da curvatura da vara”, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central. Nesse sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios. (PENNA, 2006, p. 37).

Penna (2006) comenta sobre a teoria da curvatura da vara², aplicada por Saviani a partir de Lênin, e traz a partir dessa perspectiva, um possível caminho intermediário de diálogo entre as duas posturas, entendendo que a postura essencialista da música pela música ou da arte pela arte foi necessária para que houvesse um meio termo entre as duas, não excluindo nem os propósitos ou finalidades intrínsecas e nem as extrínsecas, mas superando o que há para ser superado nessas duas concepções, em busca de uma terceira que as compreenda.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, compreendendo o atual contexto, e todas as justificativas e análises de documentos ao longo do trabalho, fica claro que as práticas embasadas por discursos contextualistas se sobressaem no campo da educação, seja ela formal ou extraescolar.

Pensar a música na escola significa também pensar os inúmeros desafios que vêm pela frente, e até mesmo os que já vêm lá de trás. O texto-lei não considera uma formação específica para os professores que a ministrariam. Mas e se o veto do 2º artigo da Lei 11.769/08 não tivesse ocorrido? E se, com a alteração da Lei 13.278/16, constasse uma formação específica para os professores? A expressão “formação adequada” é por demais misteriosa.

O discurso da Lei não dá conta das singularidades, tomando para si um discurso da generalidade e de caráter ambíguo. Se muito aberta, dando espaço para brechas, na prática ela pode ser omitida, e se muito fechada, ela tende à homogeneização da diversidade.

O foco da música, no atual contexto escolar, não está no fazer musical, mas no conteúdo a ser transmitido, no comando a ser estabelecido e obedecido, ou até então, como um pano de fundo para outras atividades. Esse contexto nos faz refletir como a música vem sendo concebida na escola.

Nesse sentido, podemos entender que a música, propriamente dita, não esteve fora das escolas, mas fora da grade curricular enquanto disciplina, porém, dentro enquanto prática disciplinadora ou “facilitadora”.

² A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin, citada e aplicada por Dermeval Saviani em seu trabalho “Escola e Democracia”.

Dentro dos questionamentos obtidos através deste ensaio, é possível entender os inúmeros desafios para se pensar a música no contexto escolar. Desde a formação dos professores até o espaço concreto disposto a ela, como salas de aula, instrumentos, materiais, currículo.

A falta da formação específica e experiência musical desse professor não formado, acarreta em concepções carregadas de estereótipos a respeito dos diversos tipos de músicas ou até mesmo métodos conflituosos acerca do ensino da música. Além de correr o risco de reduzir as aulas apenas à linguagem verbal, focalizando o objetivo apenas no conteúdo das letras das canções.

Por conta disso e de tantas outras questões, os educadores do país ainda lutam por uma reconsideração quanto à formação específica musical, considerando, pois, uma exigência, para que os professores responsáveis em lecionar esse conteúdo na educação básica tenham o conhecimento necessário para a aplicação das atividades.

Em suma, entender como a música vem se firmando na escola, quais os caminhos históricos percorridos no âmbito escolar até os dias de hoje e todos os desafios postos a ela, faz-nos pensar a respeito do cumprimento da Lei 13.278/16, que apesar das falhas, desperta nos educadores do país uma compreensão de garantia de espaço legítimo e bem definido. Todavia, a luta por melhorias ainda continua e está apenas começando.

4-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPPOM - **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música**. Boletim informativo. Ano VII, n. 4, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

_____. **Lei nº 13.278**, de 02 de Maio de 2016. Brasília, DF, 2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro no currículo da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. OU 2010. OU 2013*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

FERNANDES, José Nunes. **Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão**. Revista ABEM nº 10, Março, 2004.

FONTEIRADA, Marisa Trench; BRITO, Teca Alencar de. **A música na Escola**. São Paulo: Ministério da cultura e Vale, 2012.

FONTEIRADA, Marisa Trench. **De tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo. Editora UNESP. 2008.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista ABEM nº 10, Março, 2004.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010, 2ª ed ampliada e revisada.

_____. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/310/240>> Acesso em: 12 julh. 2016.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?** Revista ABEM. Londrina v.20. n. 27 p. 65-78 jan. jun. 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **O discurso sobre a música: reflexos na educação musical**. Claves n. 2, novembro, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DISLEXIA EXISTE? A DESMISTIFICAÇÃO DE UMA PATOLOGIA INEXISTENTE

Iury Fagundes da Silva

Universidade Federal Fluminense – INFES

Email: iuryfagunde5@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca problematizar a questão da dislexia e outras premissas difundidas no âmbito escolar, que a todo o momento são centro de discussões e polêmicas, uma vez que ainda se torna necessário desmistificar o conceito de dislexia. Trazendo a forma de pesquisa bibliográfica, traçam-se considerações significativas a partir de estudos realizados nas leituras de Machado (2010), Moysés (2010), Rubino (2010), Blasi (2006), Massi e Santana (2011) e Strauss (2010). Relacionando estes autores ao contexto atual do termo dislexia, começamos a pensar e fomentar uma opinião diante ao assunto em debate. Essas reflexões teóricas abordadas a seguir trazem uma nova maneira de compreender e relacionar o processo da educação inclusiva.

Palavras chave: dislexia; diagnóstico; patologia; discente; docente.

ABSTRACT

The present work seeks to problematize the issue of dyslexia and other premises diffused in the school context, which at all times are a center of discussion and controversy, since it is still necessary to demystify the concept of dyslexia. Bringing the form of bibliographic research, significant considerations are drawn from studies carried out in the readings of Machado (2010) , Moyses (2010), Rubino (2010), Blasi (2006), Massi and Santana (2011) and Strauss (2010). Relating these authors to the current context of the term dyslexia, we began to think and foster an opinion on the subject under discussion. These theoretical reflections, discussed below, bring a new way of understanding and relating the process of inclusive education.

Keywords: dyslexia; diagnosis; pathology; student; teacher.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a dislexia vem ganhando o foco de jornais e revistas, se tornando tema recorrente de discussões em diversos lugares. A mesma se encontra no meio institucional de ensino, assim como em outros ambientes, como uma patologia, que foge do padrão imposto pelas escolas que querem aquele aluno perfeito. O discente diagnosticado como dislético passa a ser denominado ou taxado como uma pessoa que apresenta dificuldades em seu processo de aquisição da leitura e escrita, bem como em seu aprendizado como um todo.

Podemos notar no ambiente escolar, docentes e demais funcionários apontando e taxando certos alunos que se comportaram mal, que não se concentram nas atividades ou que possuem dificuldade na leitura e escrita, como disléticos. Entretanto, divergências que nos levam a pensar o porquê que tais discentes não conseguem ler ou escrever em certas atividades, mas se desenvolvem bem em outras mais complexas, começam a surgir. Seria a dislexia uma patologia que acaba atrapalhando o aluno em seu processo de aprendizagem e assim podendo ser tratado ou apenas uma denominação e “punição” àquele discente que possui dificuldades que vão além do ambiente escolar?

Neste momento se torna importante o olhar sensível do professor para que identifique as dificuldades do aluno e onde o mesmo necessita de um auxílio. Este olhar sensível mencionado tem que ir desde as matérias que o discente não se desenvolve bem até seu histórico social (o contexto social que aluno está inserido), o que permeia sua vida e também sua singularidade em si. O docente pode abrir caminhos para que o aluno possa se desenvolver significativamente.

O ambiente escolar no qual este discente taxado como dislético está inserido, também apresenta dificuldades, principalmente em sala de aula, destacando o mal comportamento de certos alunos, a falta de interesse, os problemas sociais, estes que com certeza podem reforçar de forma negativa para que o aluno reproduza o fracasso escolar. Mas, tais dificuldades citadas anteriormente devem ser vistas pelo docente como algo passível de mudança, onde o mesmo irá influenciar este discente de maneira positiva, assim, desconstruindo certos paradigmas criados.

Muitas das vezes o aluno apresenta uma dificuldade para ler ou escrever que pode estar ligada diretamente à falta de comprometimento do educador, onde também a proposta de aprendizagem imposta na instituição de ensino não contribuiu para aquele

aluno. Mas, não devemos culpabilizar o docente, pois o mesmo em diversos momentos também passa por suas dificuldades, como um ambiente escolar precário, falta de material escolar, material de ensino de baixa qualidade, entre outras questões que fazem com que o professor se “desdobre” para lidar com este aluno que apresenta dificuldades.

A autora Machado (2010) salienta que diversas crianças são diagnosticadas com essa patologia por um profissional da área da saúde e, por incrível que pareça, até por um profissional da área da educação. Machado nos mostra também como se torna o ambiente escolar quando uma criança é diagnosticada com a patologia descrita. Em diversas situações, o discente que era visto como preguiçoso, desinteressado, que possui comportamento diferente dos demais alunos, passa a ser observado e taxado como o “aluno problema”.

Entre outros casos, o diagnóstico da dislexia acaba sendo fomentado como um golpe muito forte, conforme Machado (2010) cita, muitos acham que este aluno que foi diagnosticado como disléxico só poderia aprender ou desenvolver-se em algo, se existisse a participação direta de um profissional da área da saúde com total competência para, então, tratá-lo.

2. O DIAGNÓSTICO DA DISLEXIA EM FOCO

Podemos começar dizendo que, com efeito, os meios midiáticos estão sempre nos mostrando a incidência de dislexia na população escolar, variando entre 10% e 15% (RUBINO, 2010). Informações como essa se tornam algo “valioso” para o docente, trazendo a concepção de que se pode encontrar esse tipo de aluno em sua sala de aula (pelo menos três). Cabe ressaltar, que o docente pensando em ser um profissional de qualidade, acaba tratando de identificar tais alunos sem muita demora.

Os efeitos dessa taxação ou pré-diagnóstico elencado pelo docente podem ser refletidos nas clínicas, pois não é algo raro ver uma criança sendo trazida pelos seus pais para consultar com o fonoaudiólogo ou com o psicólogo, onde os mesmos afirmam que seu filho possui dislexia.

Blasi (2006) traz a dislexia como uma dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, assim abordado na literatura. Seria uma leitura e escrita onde se encontram trocas de letras, omissões, confusões entre palavras parecidas, adição de letras, separação inadequadas das palavras, entre outras características.

As explicações em torno do diagnóstico de dislexia se dividem em duas vertentes: uma se pauta nas ciências da saúde, que quase sempre trazem a dislexia como

uma patologia ligada ao funcionamento neurobiológico ou neurológico, assim, buscando uma forma de normalizar e tratar.

Já a outra vertente é formada nas ciências humanas, que discutem esses mesmos fatos como algo previsível no processo de aquisição da escrita. Distanciando-se de uma questão patologizante e se aproximando de explicações voltadas ao âmbito social.

Rubino (2008) aborda o assunto citando a Associação Internacional de Dislexia, que desde o ano de 2003 define a dislexia como uma incapacidade específica de aprendizagem, sendo esta de origem neurobiológica. A mesma traz que o diagnóstico da dislexia inclui diversos fatores que devem ser levados em consideração, como “déficits sensoriais, oportunidade escolar insuficiente, falta de estímulos socioculturais, patologias neurológicas graves”, entre outros (RUBINO, 2008, p.132).

Partindo dessa premissa, segundo a autora, a dislexia surge na vida da criança e consigo vem o diagnóstico a partir do momento que a mesma, possuidora da dificuldade na leitura e na escrita, não exerce nenhuma das condições acima citadas. Trazendo a questão do diagnóstico, Rubino cita:

O diagnóstico, que se vale também de um histórico de dificuldades de leitura e escrita em outros membros da família, é formulado a partir da conjugação entre a presença de dificuldades na escrita e ausência de fatores não específicos que poderiam figurar como causa. Em outras palavras, embora a afirmação de que a dislexia é decorrente de uma ‘disrupção’ no sistema neurológico se apoie em achados de neuroimagem obtidos em pesquisas, esse recurso não é empregado no momento do diagnóstico [...] (RUBINO, 2008, p. 133).

Dessa maneira, Rubino (2008) enfatiza que o diagnóstico da dislexia sofreu mudanças com o passar dos anos. Por volta de 1925, o neurologista americano chamado Orton, utilizou o termo “estrefossimbolia”, que significa símbolos invertidos, para apontar a dislexia enquanto patologia, que tinha ainda como causa a ambiguidade na dominância hemisférica cerebral.

Rubino (2008) cita que nas décadas de 1950 e 1970 foi vigorado o entendimento de que a dislexia tinha como principal causa os déficits perceptuais relacionados à visão e à audição, estes relacionados à organização espaço-temporal e aos déficits psicomotores. Após esse período, surgem outros “sintomas” da dislexia, como a falha no processamento fonológico da linguagem, tratando-se de um déficit na consciência fonológica.

Há autores como Blasi, que salienta sobre tais “sintomas” citados:

Embora reconheçam o vínculo entre dislexia, consciência fonológica e representação gráfica dos sons da língua, argumentam ser um equívoco que a dificuldade ou ausência da consciência fonológica seja a causa da dislexia, considerando o fato de que essa dificuldade de consciência fonológica acontece porque os indivíduos não dominam o sistema alfabético, ferramenta necessária para manipular os fonemas (BLASI, 2006 *apud* MASSI; SANTANA, 2011, p.406).

Rubino (2008) enfatiza afirmando que esses critérios/sintomas para o diagnóstico da dislexia, sofreram diversas mudanças ao longo dos anos, além de apresentarem diversas controvérsias.

Essa pluralidade de interpretações pode ser observada na clínica, nos dias de hoje. Enquanto uma determinada criança é diagnosticada como disléxica a partir da observação de sinais de desorganização viso-espacial – manifestados no desempenho abaixo do esperado no teste de Bender – um outro paciente (examinado por outro profissional) recebe o diagnóstico de dislexia com base no mal desempenho em provas de processamento auditivo que demandam consciência fonológica. (RUBINO, 2008, p. 133).

Diante desta abordagem, Moysés (2010) diz que toda discussão gerada em torno deste assunto deve ser pautada em estudos científicos, analisando-os dentro do campo médico. Pois, “quais as evidências científicas de que exista essa doença neurológica chamada dislexia?” (MOYSÉS, 2010, p. 11).

De acordo com Moysés (2010), a dislexia, em sua definição oficial, surge a partir de um distúrbio ou dificuldade de aprendizagem de origem neurológica identificada no discente. Essa definição é aceita pela Associação Internacional de Dislexia (AID), pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e também por especialistas que defendem a existência dessa doença neurológica, como Shaywitz (*apud* MOYSÉS, 2010).

Para Shaywitz (2006), se a criança está no processo de desenvolvimento da leitura, a mesma tem que ter uma consciência fonêmica, sendo esta um pré-requisito.

Embora tanto a fala quanto a leitura dependam da mesma partícula, o fonema, há uma diferença fundamental: falar é natural, e ler não é. [...] A não ser que o futuro leitor saiba converter os caracteres impressos em código fonético, as letras continuarão sendo apenas um amontoado de linhas e círculos totalmente destituído de significado linguístico (SHAYWITZ, 2006, *apud* RUBINO, 2010, p.155).

É importante ressaltar que tal interpretação da relação entre a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura e da escrita é controversa, assim, fazendo-nos pensar sobre tal assunto, favorecendo a discussão.

A ideia de dislexia está quase sempre ligada a um processo de alfabetização mecanizado e conservador, onde o discente em momento algum consegue adquirir o conhecimento básico necessário para que então possa seguir as séries futuras. Cada aluno possui sua singularidade, seu tempo certo de alfabetização, sua forma de entender tudo que está ao seu redor e suas estratégias. Toda pessoa que presencia de perto ou vivencia uma alfabetização conservadora e mecânica pode ter em sua vida uma dificuldade de fluência na leitura, na codificação, na aquisição da escrita, entre outras características que vão encaixar o aluno na tal “criança disléxica”.

Rubino (2010) resalta que se torna completamente difícil querer diagnosticar uma patologia em uma criança partindo do princípio que somente por meio destas e outras dificuldades na leitura e escrita ela seria considerada disléxica.

Todos nós possuímos questões individuais que no âmbito escolar também devem ser levadas em conta e respeitadas, pois, cada aluno traz consigo sua maneira individualizada de aprender, assim, aquele que não se enquadra nos padrões estabelecidos pelas instituições de ensino não pode ser taxado como um aluno disléxico. Dando continuidade a este pensamento, Moysés resalta:

Cada um tem as suas estratégias de aprendizagem e de lidar com o já aprendido. Cada um de nós aprende por meio de processos mentais diversos, não somos todos absolutamente iguais, padronizados, robotizados. Quando digo que não ser alfabetizado pelos processos comuns é sinal de problema, estou negando a diversidade, estou padronizando, homogeneizando, quase liquidificando a humanidade, todos temos que ser iguais. Não iguais no sentido de termos os mesmos direitos, ao contrário, pois a negação das diferenças elimina a equidade e os próprios direitos, conquistas da sociedade exatamente porque existem diferenças e desigualdades (MOYSÈS, 2010 p.12).

Assim, podemos afirmar que a criatividade do docente ao formular estratégias de aprendizagem para potencializar o processo de aprendizagem do aluno é muito importante. Agindo desta forma potencializadora e trazendo um olhar sensível, o professor com certeza terá um resultado positivo na aprendizagem e no desenvolvimento educacional de seu discente.

Existem diversas formas de se aprender, e cada aluno possui sua singularidade e apresenta alguma dificuldade, assim, se o professor investir neste aluno no sentido de

criar ou buscar novas estratégias didáticas, poderá perceber que existem outras maneiras para lidar com esses alunos que são taxados. Partindo dessa premissa, Machado salienta:

Aprendemos com o grande número de crianças e jovens que têm recebido o diagnóstico de dislexia, hiperatividade, déficit de atenção e outros que existem muitas formas de agir e aprender que não cabem naquilo que está instituído. Aprendemos que o que essas crianças e jovens precisam é de investimentos para que as escolas se tornem um espaço que permita que os professores inventem formas, com tempo e proposta. Não caber no instituído não é estranho, assim mesmo é que vão se dando. O instituído é apenas um pedaço da vida (MACHADO, 2010, p.29).

Strauss (2010) cita o aprendizado da leitura e da escrita como algo que está diretamente ligado às possibilidades do espaço que permeia a criança, no qual tudo que for propício para seu desenvolvimento deve ser levado em conta e aproveitado pela mesma. Como um ótimo exemplo deste momento de aproveitar o espaço na vida da criança, podemos notar que quando a mesma está em processo de alfabetização ou descobrindo as palavras, começa a prestar atenção em todas as letras que estão ao seu redor, desde as placas nas ruas, os banners das lojas, entre outros, assim, descobrindo o mundo da leitura sem o menor esforço. “Se casos como esses podem ser generalizados e se a leitura é, de fato, um fenômeno que é aprendido tão naturalmente quanto a linguagem oral, então não sabemos realmente o que é a dislexia e quem são os disléxicos entre nós” (STRAUSS, 2010, p. 305).

A partir dessas indagações, entendemos que, apesar de diversos especialistas da área da saúde defenderem a existência de uma patologia, a própria medicina questiona a real relevância e tal existência da dislexia. Essas indagações e questionamentos, como elencado por Moysés (2010), têm fundamentação no formato de se realizar o diagnóstico, uma vez que não tem lógica usar um mesmo método para uma criança que sabe escrever bem e outra que possui dificuldade neste mesmo ato.

Moysés (2010) traz a questão do uso do termo Dislexia, originado em 1896, através do oftalmologista inglês James Hinshelwood, o qual defendia que a criança que tinha problemas para escrever e ler bem poderia estar sofrendo de cegueira verbal congênita, mas esse fato não teve comprovação no decorrer da história.

Em 1918, Strauss afirmou que se tratava de uma lesão cerebral mínima. Em 1925, Orton modificou a nomenclatura para strephosymbolia, defendendo que a leitura em espelho indicaria sinal patognomônico de doença de ordem neurológica. Em 1962, o nome disfunção cerebral mínima, adotando-se a

terminologia dislexia específica de evolução. Em 1984, a Academia Americana de Psiquiatria, ao considerar a disfunção cerebral mínima baseava-se em conceitos considerados inadequados, passou a adotar a ADD (Attention Deficit Disorders), a qual, no Brasil, configurou-se como Transtornos de Déficit de Atenção (TDAH). Moysés assinala que recentemente a Dislexia Específica de Evolução tornou-se Dislexia de Desenvolvimento e enfatiza que mudaram as nomenclaturas, mas que de fato grandes não foram realizadas. Nesse sentido, a autora aponta que “nunca conseguiram comprovar a existência dessas doenças neurológicas – dislexia e TDAH (MOYSÉS, 2010, p. 14).

Moysés (2010) enfatiza que, incrivelmente, a metade das pessoas que trazem consigo o diagnóstico de dislexia também possui o diagnóstico de TDAH. Mas, a mesma ressalta que se tratam de assuntos completamente diferentes e traz uma crítica ao principal instrumento que finda o diagnóstico de TDAH, o questionário SNAP IV (SWANSON, NOLAN E PELHAM – IV *apud* MOYSÉS, 2010, p. 14). Sobre essa questão a autora cita: “Na verdade, ele é o único instrumento, os outros pretensos critérios rodam em torno dele, tautologicamente. São 18 perguntas, as primeiras nove falam de atenção e as demais falam da hiperatividade” (MOYSÉS, 2010, p.19).

Moysés (2010) ao analisar minuciosamente a veracidade desse questionário concretiza:

Não há uma modulação, basta ter seis respostas preenchidas como bastante ou demais em nove, para ser rotulado. Perguntas como ‘distrai-se com estímulos externos’, tanto para uma criança de 5 anos, a um jovem ou adulto de 60 anos, o questionário é exatamente o mesmo. Aliás, distrair-se com estímulos externos, é saudável, faz parte da vida e é, inclusive, um elemento de defesa frente a perigos externos. Então, essas primeiras nove perguntas fazem o diagnóstico de déficit de atenção (MOYSÉS, 2010, p. 20).

Dessa forma sabemos que qualquer aluno que se enquadrar nas perguntas feitas seria rotulado como dislético ou com TDAH. Mas, caímos na questão da cientificidade deste questionário, o qual não comprova nada, apenas encontra mais formas com o passar do tempo para tentar rotular este aluno que não se adequou ou não conseguiu se encaixar nas regras de ensino estabelecidas.

Como discutimos até o momento, o diagnóstico da dislexia surge e é dado a crianças que possuem dificuldades na escrita e na leitura. Neste segmento nota-se, de acordo com Massi (2004), que foi em função da descrição de sintomas afásicos em adultos que surgiu o conceito de dislexia ligado às dificuldades de aquisição da escrita pelas crianças.

Assim, se, inicialmente, a dislexia vinculada ao processo de aquisição da escrita aproximou-se das afasias pela semelhança de fatos compreendidos como sintomas, em um segundo momento ela alcançou seu estatuto de patologia diferente da “dislexia adquirida”, relacionada às afasias, pelo afastamento da causa orgânica: a lesão cerebral (MASSI & SANTANA, 2011, p. 405).

Partindo desta premissa, se refletirmos um pouco, podemos trazer ao meio a existência das pessoas que aprendem com facilidade e as pessoas que aprendem com muita dificuldade, entre esses lados distintos existem diversas possibilidades, onde a instituição de ensino possa estar apta a trabalhar essas diferenças. Mas, Moysés (2010) traz uma questão crucial para pensarmos:

Pois bem, o desafio é o seguinte: como se identifica a criança que não consegue ler e escrever bem, por doença neurológica, no meio de outras cem que também não conseguem ler e escrever bem? Em outras palavras, como se faz o diagnóstico de uma doença neurológica cuja única manifestação é a dificuldade para lidar com a leitura e a escrita? (MOYSÉS, 2010, p. 12).

De acordo com a questão citada, se analisarmos a situação, chega a ser um pouco contraditório o diagnóstico, pois o mesmo não pode ser feito usando instrumentos de leitura e escrita. Moysés (2010) diz que se estamos falando sobre o processo de alfabetização, o instrumento obrigatório será a linguagem escrita e as tarefas de leitura e escrita.

Pois é, acontece que o diagnóstico é feito exclusivamente com base em elementos de leitura e escrita. Os testes são feitos usando a linguagem escrita; o diagnóstico é feito usando apenas linguagem escrita, o que coloca um vício no instrumento, um viés enorme no diagnóstico, a tal ponto que não se pode falar em diagnóstico, pois afronta toda a racionalidade científica. Esse vício permeia todas as pesquisas, tudo que se divulga como pesquisa, colocando um viés metodológico, que é de raiz, e que expõe toda a fragilidade científica desse campo, dessa hipótese, ao mesmo tempo em que desvela seu caráter estritamente ideológico. Porque vejam, quando peço para uma pessoa que lê bem fazer determinada tarefa que envolve a linguagem escrita, ela usa determinados processos neurológicos, processos cognitivos (MOYSÉS, 2010, p. 13).

A partir deste, uma patologia dita neurológica não pode de jeito algum ser diagnosticada fazendo uso apenas da leitura e escrita, pois envolve outras questões que devem ser levadas em conta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o apoio dos meios midiáticos, e até mesmo de alguns cursos de formação continuada para os docentes, podemos notar o quanto têm se alastrado formas de se diagnosticar problemas advindos da aprendizagem, assim, sendo algo como se estivesse localizado na criança e que pudesse ser tratado, retirando de imediato do docente e do contexto escolar a responsabilidade direta no processo de aprendizagem desta criança.

Tornou-se muito comum nas instituições de ensino os professores repararem um aluno que se comportou mal ou que não compreende a matéria e logo assim traçar um diagnóstico em cima deste. Cada discente tem seu tempo para aprender, sendo diferenciado dos demais, onde um aprende rápido, outro necessita de um auxílio, e também aqueles que não compreendem o que foi tratado, necessitando de uma nova forma metodológica de ensino, sendo necessárias estratégias para canalizar a atenção do aluno para então aflorar o seu conhecimento.

Chegamos ao final deste trabalho com duas linhas de interpretação sobre o diagnóstico da dislexia, onde uma oficializa os erros decorrentes da escrita como uma doença; e outra, vinculada a ideia de que tais “erros” fazem parte do processo de aquisição da escrita e da leitura.

Diante ao assunto, Massi e Santana (2011) nos cravam uma posição e nos fazem refletir sobre:

Por isso, diante de um cenário etiológico tão diverso e contraditório, antes de conceber a criança como portadora de um distúrbio, é imprescindível compreender o trajeto trilhado por ela para se apropriar da escrita, bem como os efeitos de práticas discursivas que circundam esse trajeto. Se a dislexia vem sendo entendida e definida como um distúrbio de linguagem, não é possível negar que a sua explicitação depende da diretriz de estudos linguísticos (MASSI & SANTANA, 2011, p. 409).

Levando em conta o que foi proposto, podemos perceber que o conceito de dislexia e o diagnóstico desenfreado de uma doença, estes ligados aos processos de aquisição da escrita e da leitura, são vagos e imprecisos.

Este estudo que traçamos nos embasa teoricamente diante ao assunto e traz o entendimento de que características que vão contra ao padrão do “aluno perfeito” são reflexos da diversidade humana e da singularidade de cada pessoa, e não uma indicação direta de uma suposta patologia.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MACHADO, A. M. **Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever?** In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.). Cadernos Temáticos CRP SP. Dislexia: subsídios para políticas públicas. São Paulo, 2010.

MASSI, G. **Dislexia ou processo de aquisição da escrita?** Curitiba/ PR: Revista Distúrbios da Comunicação, 2004.

MASSI, G. & SANTANA, A. P. de O. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflitos entre verdades.** Curitiba/PR: Universidade Tuiti do Paraná: Paidéia, set.-dez., Vol. 21, No. 50, 403-411, 2011.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2010.

RUBINO, R. **Dislexia, processo de aquisição ou sintoma da escrita?** In Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RUBINO, R. **Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social.** In Estilos da Clínica – revista sobre a infância com problemas, vol. XIII, n. 24, 2008.

STRAUSS, S. **Dislexia: um suposto transtorno de aprendizagem.** In Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CONFRONTO DE IDEIAS ENTRE JOHN RAWLS E ROBERT NOZICK EM BUSCA DE UM PADRÃO DE JUSTIÇA SOCIAL.

Luiz Fernandes

1-Faculdade Machado de Assis (FAMA)

E-mail: luiz.fernandes2008@hotmail.com

“ Este ano , um grupo de 130 pessoas se reuniram em Copenhague, capital da Dinamarca. Discutiram assuntos como economia global, mudanças climáticas, guerras. Fizeram previsões, debateram, traçaram estratégias. Parecia uma assembleia da ONU. Mas era o encontro do grupo de Bilderberg: organização criada em 1954 para reunir as pessoas mais poderosas do planeta.Seu encontro anual, que não é aberto a ninguém da imprensa, reúne multibilionários e chefes de Estado e de exércitos (este ano os destaques foram o líder do supremo da OTAN, aliança militar presente em 28 países), e o diretor- geral da NSA, a Superagência de Espionagem Americana.” Superinteressante/ dez-2014

RESUMO

O crescimento populacional possibilitou a formação de cidades. Ao que tudo indica a gênese ocorreu no final do IV milênio a.C nos férteis vales do Tigre, Eufrates e Nilo. Com a evolução social e intelectual, novos padrões foram estabelecidos, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo/econômico dessas civilizações, que culminou com o surgimento da economia política. Nesse aspecto contribui John Locke com sua produção sobre contrato social, cuja repercussão influenciou mudanças ocorridas do século XVIII ao XX. A teoria é resgatada por Rawls(1921-2002) e por Nozick(1938-2002). Enquanto Rawls dirige o seu foco de estudos para as questões coletivas, Nozick prioriza as questões individuais. Em Rawls se estrutura a teoria de distribuição equânime de rendas. Já Nozick defende os direitos individuais. Tal discussão se pesentifica diante do quadro econômico e financeiro que tem levado uma parcela significativa da população mundial ao empobrecimento esmagador. Assim questionamos dentro das políticas públicas “se os procedimentos de assistencialismo do Estado possibilitam de fato uma sociedade mais justa, ou se trata apenas de medidas paliativas para minimizar o problema”. Para tal buscou-se conhecer as teorizações

desses autores e, chegou-se a conclusão que suas visões antagônicas são profícuas para o debate, no entanto suas aplicações requerem reflexões e adaptações.

Palavras-chave: Assistencialismo – Política – Economia – Justiça – Riqueza

RESUMEN

El crecimiento poblacional ha permitido la formación de las ciudades. La génesis parece haber ocurrido al final del IV milenio a.C en los valles fértiles de los tigres, Eufrates y del Nilo. Con la evolución social e intelectual, se han establecido nuevos estándares, lo que contribuye a la mejora administrativa y económica de estas civilizaciones, que culminó en el surgimiento de la economía política. En este aspecto contribuye John Locke con su producción en el contrato social, cuyas repercusiones influido los cambios del siglo XVIII hasta el siglo XX. La teoría es rescatada por John Rawls(1921-2002) y Robert Nozick(1938-2002). Mientras Rawls dirige sus estudios para los problemas colectivos, Nozick da prioridad a las cuestiones individuales. En Rawls está estructurada la distribución equitativa de la teoría de renta. Ya Nozick defiende los derechos individuales. Esta discusión se hace presente en el momento que el marco económico y financiero ha llevado a una porción significativa de la población mundial a un empobrecimiento abrumador. En este contexto cualquier medida de distribución que sigue la visión Rawls es recibida como "acción de la salvación". Por lo que formulamos la pregunta en la política pública "si los procedimientos del estado de bienestar permiten, de hecho, una sociedad más justa, o se trata solamente de medidas para reducir al mínimo el problema. Para ello se buscó conocer las teorías de ambos autores y llegamos a la conclusión de que sus puntos de vista opuestos son fructíferos para el debate, sin embargo sus aplicaciones requieren reflexión y ajustes.

Palabras clave: Bienestar - Política – Economía – Justicia – Riqueza

1-INTRODUÇÃO

O crescimento populacional, cada vez mais intenso, proporcionou a criação de cidades cuja gênese parece ter ocorrido ao final do IV milênio a.C nos férteis vales do Tigre, do Eufrates e do Nilo. Para essa crescente emancipação foi necessário estabelecer regras, ainda que de forma rudimentar, e procedimentos coletivos de conduta. Uma

delas diz respeito à Economia, naquele momento com a finalidade de produzir riquezas e subjugar à maioria dos homens. A época as sociedades eram formadas por poucos homens livres e muitos escravos. Com a evolução social e intelectual dessas civilizações, novos padrões foram sendo estabelecidos em prol da qualidade de vida e de pertencimento social. Tal ideal colaborou para o surgimento e aperfeiçoamento de sociedades estatais que em suas perspectivas de divisas futuras exigiram uma melhor organização administrativa e econômica tornando necessário, o permanente estudo político-econômico, da qual emergiu a Economia Política, um dos pilares para o exercício de cidadania. Para Paul A. Samuelson e William D. Nordhaus (1988) a economia pode ser definida “como a ciência que estuda a forma como as sociedades utilizam os recursos escassos para produzir bens com valor e de como os distribuem entre os vários indivíduos”.

Porém a evolução não se deu de forma homogênea, já que cada nação tem suas características culturais, geográficas (...) que podem influenciar em seus desenvolvimentos, e que as dividem em desenvolvidas, em vias de desenvolvimento e subdesenvolvidas. Assim o progresso da economia mundial coloca em destaque um grupo de países em relação a outro com menor grau de desenvolvimento, o que nos instiga a refletir sobre a formação do Estado e o melhor modelo econômico a ser implementado, para o qual, inicialmente, contribui John Locke com a sua visão sobre contrato social (ou contratualismo)³. John Rawls e Robert Nozick retomam a teoria e desenvolvem visões antagônicas. Tomando por base tais visões buscamos neste artigo questionar dentro das políticas públicas “se os procedimentos de assistencialismo adotados pelo Estado, como nação, possibilitam de fato uma sociedade mais justa, ou se trata apenas de medidas paliativas para minimizar o problema”. Para tal buscou-se conhecer as teorizações dos dois autores e, chegou-se a conclusão que suas visões opostas contribuem para a geração de profícuos debates, no entanto suas aplicações requerem reflexões e adaptações.

2-DESENVOLVIMENTO

John Locke, filósofo inglês, descendente de uma família de burgueses comerciantes, influenciou em muito as revoluções mundiais do século XVIII. Ele

³ Contrato social (ou contratualismo)- um acordo entre os membros de uma sociedade, pelo qual delegam a autoridade, igualmente sobre todos, de um conjunto de regras de um governante, juridicamente constituído.

defendia os direitos do povo (dentre os quais a proteção à vida, de ter propriedade e da liberdade). Considerava-os prioridade de governo, independente da visão desses soberanos. A teoria de John Locke se transformou em uma obra clássica e ganhou especial relevância no século XX quando dois novos teóricos a tomam por base, mas seguem caminhos diferentes em seus estudos. Trata-se de John Rawls (1921-2002) e de Robert Nozick (1938-2002). Rawls dirige o seu foco de estudos para as questões do coletivo, enquanto Nozick prioriza as questões individuais.

Rawls parece se interessar pelas questões sociais por influência de sua mãe que pertenceu ao grupo feminista e também por ter convivido com grande parte da população negra de Baltimore - estado de Maryland, cujas condições de vida eram inferiores ao da população branca. O teórico passa por diferentes áreas de conhecimento e se identifica com a Filosofia, tendo estudado com brilhantes professores tais como Kant, Stuart Mill e Wittgenstein. Em sua jornada acadêmica, ora como estudante, ora como professor transita por várias universidades, dentre elas Havard, Princeton, Oxford e Cornell. Sua obra mais importante foi “Uma Teoria de Justiça” que lhe rendeu em 1979 o mais alto grau de sua carreira acadêmica, a aprovação como professor universitário. O interesse de Rawls é o de estruturar uma teoria que seja equânime, que proporcione uma justa distribuição dos bens primários e dessa forma possa garantir maior liberdade aos cidadãos. Com essa concepção ele procura validar o pensamento liberal, delegando às instituições a responsabilidade de conceber e administrar toda a estrutura. Sua teoria é de modelo contratualista, tal como John Locke, e toma por base uma sociedade futura, mediada por princípios de justiça, permitindo a incorporação de cada indivíduo nessa sociedade, que de início se desconhece a forma de participação. Esse desconhecimento é classificado por Rawls como posição original.

O autor parte do pressuposto de que as partes envolvidas no sistema de cooperação social são favoráveis aos princípios de justiça, condição necessária, para julgar a eficácia dos organismos, tanto sociais quanto econômicos. Tal estrutura é primordial para que haja justiça, para que as partes celebrem um acordo original, e sejam regidas por ele. O autor considera que o cerne da questão é o problema das gerações. Afirmar que os membros não sabem a que geração pertence, e como resolveriam questões, tais como: “Será que há uma preocupação da primeira em deixar recursos financeiros para a próxima?” “Será que a próxima geração saberá aproveitar ou destruirá os recursos deixados?” Por essa razão Rawls apelou à posição original ao refletir que:

Na justiça como equidade a posição original de igualdade corresponde ao estado de natureza na teoria tradicional do contrato social. Essa posição original não é, obviamente, concebida como uma situação histórica real, muito menos como uma condição primitiva da cultura. É entendida como uma situação hipotética caracterizada de modo a conduzir a uma certa concepção da justiça. (RAWLS, 2002, p.13)

E aí pode se aplicar o segundo princípio (princípio da diferença) entre tais gerações, de modo que a economia de recursos financeiros sempre beneficie os mais necessitados das gerações seguintes. Ocorre que o princípio da diferença não possibilita a aplicação integral, isso porque a primeira geração não vai receber nada das demais. No entanto Rawls se preocupa com o fato da primeira geração, provavelmente a menos abastada, se contente em deixar reservas para as próximas. (MORAIS e SILVA, 2010, p.36)

Assim está posta a questão em circunstâncias tais como “conflitos de interesses” e “escassez moderada”, onde as diferenças desencadeiam reivindicações para uma repartição justa das vantagens sociais e também se define de forma equânime ao uso dos recursos naturais ou não naturais quando escassos. No entanto os conflitos nem sempre são resolvidos de forma consensual e gira em torno da discordância entre “liberdade dos modernos”, entendidas aqui como, liberdades subjetivas e “liberdade dos antigos” – igualdade nas liberdades políticas. Para essa situação a solução proposta por Rawls segundo Quintanilha (2010) foi a seguinte:

1. Cada pessoa tem direito igual a um sistema plenamente adequado de liberdades e direitos básicos para todos, compatíveis com um mesmo sistema para todos. 2. As desigualdades sociais e econômicas devem preencher duas condições: em primeiro lugar, devem estar ligadas a funções e posições abertas a todos em condições de justiça (fair) igualdade de oportunidades; e, em segundo lugar devem proporcionar a maior vantagem para os membros mais desfavorecidos da sociedade (ARAÚJO, 2003, p. 277).

O Principal opositor das ideias rawlsianas, em vários aspectos, é Robert Nozick, que descende de família judaico-russa e nasceu em Nova York. Ao que parece não viu de perto a diferença de padrão de vida por diferentes classes trabalhadoras. Desde sua adolescência se interessou por Filosofia, iniciando nessa época a leitura da República de Platão. Também estudou em Havard e em Princeton. Em 1963 obteve seu grau de doutorado com a tese “A teoria Normativa da Escolha Individual”. Prosseguiu sua carreira publicando vários livros e foi condecorado com o título de “University Professor”, posição muito cobiçada na universidade de Havard. Dentre as obras a que o

consagrou como pensador, tornando-se a principal delas, foi “Anarquia, Estado e Utopia” de 1974. Nessa obra, segundo Gargarella (2008, pg. 34), o autor parece não contrariar a noção de igualdade, senão o estabelecimento de regras que são propostas. O que considera incorreto é que sejam impostas para o outro, sem prévia consulta, normas igualitárias. Reitera que justamente pelo fato dos indivíduos serem diferentes entre si, qualquer tentativa de igualá-los, será frustrada. Argumenta que, se se trata de liberdade, qualquer norma igualitária delimitará essa liberdade. Em contrapartida tem-se o sistema de justiça descrito por Rawls, que ressalta que “Todos os valores sociais/liberdade e oportunidade, renda e riqueza, as bases sociais do autor espeito devem ser distribuídos de forma igual”, no entanto Nozick apresenta a seguinte ressalva: só se for por consentimento e a distribuição desigual for vantajosa para todos”.

As duas obras mostram diferentes interpretações sobre o “bem-estar econômico”. Enquanto uma delas prima pelos direitos individuais à outra prima pelos direitos coletivos, mas as duas buscam responder a questões, tais como: “Que bens devem ser distribuídos? ” “Quantos desses bens todos devem ter? ”.

Para Rawls cada pessoa deve ter direito igual à de seus semelhantes no que diz respeito às liberdades básicas. Para assegurar sua conjectura, considera que as desigualdades sociais e econômicas devem ser determinadas de forma a trazer vantagens para todos dentro do princípio da equidade. Por isso a sociedade proposta por Rawls, parte do princípio de igualdade, e que foi por ele classificada como posição original. No entanto o que se vê,

É que elas, de fato são desiguais. Por isso é preciso construir a hipótese de sua igualdade, através de uma ficção, um recurso de representação, um artifício da razão. (...) é a da posição original, uma postura abstrata, neutra, hipotética, descomprometida com quaisquer condições individuais dos participantes do acordo. Não é mais do que um artifício heurístico para apensar as questões de justiça. E começa por impor aos participantes do acordo um véu de ignorância. (NEDEL, 2000, p.57)

Rawls enuncia através de sua obra uma concepção de sujeito que possibilite a inclusão de considerações sobre a natureza humana e a sociedade, entendendo-se essa última como bem organizada e propensa a aceitação dos princípios de justiça pelos seus membros. Partindo dessa visão a posição original funciona como um artifício que possibilita o entendimento da justiça como equidade envolvendo sujeitos de diferentes propósitos e objetivos. Porém esses desconhecem a sociedade a ser formada e de sua posição na mesma, partindo todos do princípio da igualdade. Tal igualdade é regida por um desconhecimento, que Rawls classifica como véu da ignorância. E é sobre esse véu

que os sujeitos irão selecionar os princípios da justiça, os quais deverão funcionar como elementos controladores evitando preceitos que possam atrapalhar o plano da igualdade e dessa forma levar os homens a busca de seus próprios interesses e favoritismos. A posição original permite que sejam abstraídas as contingências do mundo social, evitando interferências no momento de escolhas de princípios, e de negócios que possam afetar a proposta.

O distanciamento do teórico Nozick em relação à teoria de Rawls parece ser justificável. Ao contrário de Rawls que busca a partir de John Locke uma releitura dos direitos sociais reforçando o pensamento lockeano, Nozick também sofre influências desse teórico, mas para modificar e apresentar alguns desacordos. Por fim o trabalho de Nozick apresenta em seu desenvolvimento uma teoria classificada como negligente. Vários estudiosos consideram que o autor foi atraído pelo liberalismo americano e pela obra de Ayn Rand. Essa obra defende o direito à vida com a ampla liberdade, sem interferência de um caráter absoluto. Assim o epicentro do pensamento libertário prima pela dignidade do ser humano, sem restrição, mesmo quando se apresenta alguma necessidade coletiva. Como considera Arnsperger para quem

Essa dignidade reside no exercício soberano da liberdade de escolha no âmbito de um sistema coerente de direitos. O libertarismo pretende, assim, articular de uma maneira consequente uma ideia cujo atrativo, hoje, não se submete em nada ao ideal utilitarista de uma sociedade feliz: uma sociedade justa é uma sociedade livre. (ARNSPERGER, 2003, p. 37)

Com efeito, Nozick introduz uma formulação hierárquica dos direitos individuais na qual explicita com grande seriedade que o Estado ao violar os direitos individuais, comporta-se de forma imoral. Argumenta que um Estado deveria nascer da anarquia⁴, em um processo que não necessitaria violar direitos de ninguém, ao qual classifica de Estado mínimo, isto é, um Estado que preserve e garanta os direitos individuais. O autor enfatiza que os direitos mais importantes são os direitos pessoais, que se refere à posse do próprio indivíduo. Nesse aspecto Kymlicka (2006) argumenta que os liberais utilizam diferentes maneiras para defender os direitos dos indivíduos. Porém a questão central de seus argumentos recai sobre o seguinte ponto: consideram que as posses e obtenção de talentos de uma pessoa é uma questão de destino das mesmas, seus direitos a esses talentos não incluem o direito de obter recompensas desiguais, fruto do exercício desses talentos.

⁴ O anarquismo é uma teoria política que rejeita o poder estatal e acredita que a convivência entre os seres humanos é simplesmente determinada pela vontade e pela razão de cada um.

Como os talentos são imerecidos, não é uma negação da igualdade moral o governo considerar os talentos das pessoas (...) como fundamento possível para reivindicações de compensação. As pessoas que nascem naturalmente desfavorecidas têm um direito legítimo sobre os favorecidos e os naturalmente favorecidos têm uma obrigação moral para com os desfavorecidos. (KYLICKA, 2006, p.134)

Porém para Rawls a redistribuição é o papel de um Estado justo, que procura minimamente reparar as desigualdades existentes na base da pirâmide social. O objetivo da teoria da justiça rawlsiana é dividir com equidade, dando condições justas para que os indivíduos tenham uma vida digna e se insiram como iguais dentro de uma sociedade. Já para Nozick tal visão promove a injustiça. Segundo ele os cidadãos são donos de suas posses, verdadeiros titulares, ou seja, têm autonomia para dispor desses recursos como queiram, contanto que não envolvam força nem fraude. O autor supõe que os indivíduos se estruturam em associações protetivas com o objetivo de garantir a sua própria segurança, ou seja, defesa dos direitos individuais. A partir do momento que o Estado possa garantir os direitos de cada sujeito, segundo o autor fica estabelecido o Estado Mínimo⁵. No que diz respeito às teorias sobre a justiça de posses, Nozick destaca como correta aquela que ele denomina como teoria da titularidade. Ele a divide em três partes: 1. Princípios da justiça na aquisição; 2. Princípios da justiça na transferência; e 3. Princípios da justiça na retificação. Nos princípios de justiça da aquisição as condições se restringem as condições em que os recursos sem donos podem ser apropriados. Já nos de transferência, como passar de uma pessoa para outra, podendo retornar ao domínio da justiça na aquisição. Em seu livro não fica esclarecido quais as condições necessárias para tornar efetivo o cumprimento desses princípios, ao que parece o seu foco se dirige para a questão da estrutura formal da teoria da titularidade, que é um importante contraponto com as estruturas das demais concepções de justiça na distribuição. Defende que na teoria da titularidade uma posse é justa se alcançada de acordo com os princípios da justiça de apropriação, transferência e retificação. Se de partida se busca os princípios de justiça, então qualquer aplicação deles pode garantir uma distribuição final também justa.

Sua concepção sobre a teoria da titularidade parece ser distinta das que se tornaram padrão de justiça. Essas especificam algum padrão natural e incluem acordos, considerados necessários, como o mérito e contribuição marginal. O autor ainda argumenta o tratamento dos bens. “De onde vêm?” “Surgiram do nada?” “Caíram do

⁵ Estado Mínimo – a organização que protege os direitos dos cidadãos contra o uso da força, fraude ou roubo. A prevenção se dá com o uso das forças militares e da justiça. Se a atuação da organização exceder a essas atribuições, desrespeita os direitos das pessoas.

céu? “Para ele, bens precisam ser produzidos”. E essa produção origina as titularidades singulares, as quais como forma de respeito, não devem ser distribuídas. Com esse argumento, o autor parece contrariar o distributivismo rawlsiano, que obriga os mais favorecidos contribuir para melhoria dos menos favorecidos. E isso na visão de Nozick, é nada mais, nada menos, que a revelação do caráter teleológico⁶, o qual não respeita satisfatoriamente os indivíduos e seus patrimônios constituídos. Então a teoria de justiça de Rawls e toda sua concepção de distributividade é considerada injusta por Nozick quando analisada à luz da teoria da titularidade.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ganância desenfreada tem levado uma parte da população mundial à consolidação de um empobrecimento esmagador, sobretudo nos países emergentes e do terceiro mundo. No caso do Brasil tal situação nos remete ao processo civilizatório, uma colonização por exploração, que provocou o conformismo ao estado de miserabilidade. Em um quadro como esse qualquer medida distributiva do Estado é aceita como “ação salvadora”, “ato de misericórdia”, já que os que estão à margem da sociedade não percebem que o governo tem o dever de prover condições de superação de tal situação. Como medida efetiva, que solucione os problemas ao longo prazo, nos parece que a educação de qualidade cumpre esse papel, e permite que o cidadão continue construindo sua cidadania, ao lado disso a distribuição de rendas conduziria a sustentabilidade. Porém se o quadro for muito caótico, as medidas emergenciais devem ser colocadas em prática. No caso brasileiro essas medidas tomam lugar da solução do problema. Ao proceder dessa maneira, o “poder” transforma “os descamisados” por consentimento, em reféns. O que leva ao famoso voto de cabresto. Ao perceber a efetivação de medidas paliativas, questionamos a possibilidade de uma sociedade mais justa. E nesse aspecto os teóricos John Rawls e Robert Nozick oferecem suas visões bastante distintas sobre o assunto. A solução estaria na distribuição equânime ou na potencialidade de cada indivíduo? Mas Rawls considera que se deve tirar parte da riqueza dos afortunados e distribuí-la aos mais pobres. Ele prega o utilitarismo como ação que maximiza a felicidade e que não importa se a felicidade é distribuída de maneira igual ou desigual, contanto que aumente o número de pessoas realizadas. Considera que ao tirar parte dos ganhos dos abastados não lhe diminuirá seu *status* financeiro e social, e essa

⁶ A teleologia é o estudo filosófico dos fins, isto é, do propósito, objetivo ou finalidade.

transferência partilhará muitas felicidades. Sua concepção de justiça extrapola a parte financeira, abrindo caminho para a distribuição de todos os bens sociais, oportunidades e liberdades.

Em contrapartida Nozick se apresenta para defender a classe do topo da pirâmide. O autor levanta como principal argumento o quesito consentimento, considera como ressalva a questão punitiva ou de autodefesa. Afora isso as ações são ilegítimas e viola os direitos do cidadão. Afirmar que ser um para si é diferente de ser para o coletivo, já que levamos vidas separadas e que o valor enquanto humano é individual. Por esse motivo acredita que não justifica o sacrifício de um pelos demais. Prossegue considerando que os direitos adquiridos não são suficientes para assegurar o respeito, mas que podem gozar da proteção vinda das instituições governamentais.

Pondera que no Estado Mínimo, o qual defende, basta estabelecer o que não devemos fazer. Por ser liberal discorda da amplitude da teorização proposta por Rawls, comenta que se levada às últimas consequências os indivíduos deveriam distribuir seus próprios órgãos vitais aos que estão em situação desfavorável. Reforça que só pode retirar parte da vida de uma pessoa para outra, com o consentimento da primeira delas. Para Nozick não é possível compreender uma sociedade livre que não tenha um sistema coerente de direitos de propriedade. Comenta que os libertários podem fazer o que querem, como querem e onde querem, são senhores de si, ainda que ajam com extravagâncias.

Para um libertário, portanto, não se cogita de aceitar a obrigação legal de fazer serviço militar, frequentar escola, apertar o cinto de segurança, fazer parte de um júri e prestar socorro a uma pessoa em perigo. Também não se cogita de proibir a eutanásia, a prostituição, a blasfêmia, o negativismo, as perversões sexuais e o comércio de órgãos, sob a condição – é claro – de que nenhuma coerção seja exercida para obter a participação de alguém. (ARNSPERGER, 2003, p. 39)

Todavia Rawls sustenta sua teoria, afirmando que é preciso ter uma concepção do bem, um senso de justiça e de comunidade. De posse desses pré-requisitos as conjecturas podem ser aceitas e garantidas pelo princípio da diferença, a “mão amiga” aos que estiverem fracassando. Assim o autor concebe a justiça distributiva como recurso do Estado para garantir que a propriedade seja distribuída para toda sociedade, de forma que todos supram minimamente suas necessidades. Para ele a justiça distributiva parte da suposição “que todos mereçam determinados bens independentemente de mérito; não se supõe que considerações de mérito entrem em

cena até que determinados recursos básicos (habitação, assistência à saúde, educação) tenham sido distribuídos a todos (Fleischacker, 2006, p. 9)”. Contudo esse autor abre uma brecha para ao atendimento das solicitações individuais. Para ele os interesses devem ser atendidos, desde que não firam as reivindicações feitas por grupos culturais. Ele concebe uma notação de sociedade bem ordenada, entendendo como aquela que possibilita a realização da teoria. Porém tal modelo implica em controle de direitos e deveres do cidadão. E a formação do homem é considerada como base sólida para construção digna de uma sociedade. Assim as qualidades inerentes ao ser humano que podem colaborar com uma sociedade bem organizada perpassam pelo civismo, solidariedade e humanização. O autor afirma que partimos da linha organizadora da sociedade como um sistema equitativo de cooperação entre as pessoas livres e iguais, por meio de um acordo com pessoas comprometidas com o bem estar social.

Em contrapartida Nozick argumenta que um indivíduo que busca o melhor para si, não aceitaria que houvesse perda de suas vantagens em expansão de benefícios para seus semelhantes, por isso não considera racional a posição original.

Assim entende-se que o Estado Mínimo enfraquece o Estado como instituição. Quando o mesmo privatiza suas empresas pode se tornar refém das organizações não governamentais (ONG), o que coloca em xeque sua função de provedor. Também cabe a cada cidadão produzir bens. Nesse caso como ficam os cidadãos de baixa renda? Vê-se que Nozick prega a lógica de maximização (realizar mais com um menor custo) e nisso há uma contradição, a saber: Será que todo cidadão pode contribuir com a maximização sem que haja a utilidade de um bem produzido por um em relação ao produzido por outro? Já Rawls enfatiza a questão social. Só que a questão social implica no mundo do trabalho, como no caso do Brasil, presente na Constituição Brasileira de 1988. E a nação brasileira tem investido na questão assistencialista, que é uma medida paliativa, e que parece protelar a solução eficaz do problema econômico das famílias. Por outro lado tem sido positivo para questões emergenciais, como a extrema pobreza, sem que aja um projeto concreto para que essas pessoas passem de consumidores a produtores e assim possam contribuir para o bem estar coletivo. Enquanto isso, os mais de 70.000 brasileiros ricos não pagam imposto de renda. São protegidos pelo poder público ao financiar campanhas e investirm no governo. Se o governo brasileiro oficializar a taxação sobre grandes fortunas, cria-se uma possibilidade a mais para melhorar a saúde, a educação e geração de postos de trabalhos. Partindo-se dessas reflexões as teses de Robert Nozick e John Rawls devem ser vistas com cuidado. Não

como modelo, porque cada nação tem sua realidade. No entanto as idéias podem ser adequadas e usadas como estratégias para o crescimento com sustentabilidade.

4-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, C. **NOZICK e o Estado**. In Oliveira, M. A; Aguiar, O; Sahad, L. F. N. A. S (Org) *Filosofia Política Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p.277, 2003.

ARNSPERGER. C; VAN PARIJS, P. **Ética Econômica e Social**. Tradução de Nadyr S. Penteado; Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, p. 37, 2003.

BARRETO, André Assi; "Nozick, **Justiça Distributiva e “Anarquia, Estado e Utopia”**", p. 14-23 . In: **Anais da VIII Semana de Orientação Filosófica e Acadêmica [= Blucher Philosophy Proceedings, n.1, v.1]**. São Paulo: Blucher, ISSN 2358-6567, DOI 10.5151/hipro-sofia-003, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

FLEISCHACKER, S. **Uma breve história da justiça distributiva**. Tradução de Álvaro de Vita. São Paulo: Martins Fontes, p. 9, 2006.

GARATTONI, B; Lacerda, R; Pandolfi, R. **Os verdadeiros donos do mundo**. - <http://super.abril.com.br/superarquivo/341> (consulta: 07/011/2015).

GARGARELLA, R. **As teorias da justiça depois de Rawls: Um breve manual de Filosofia Política**. Tradução de Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRONDONA, M. **Os Pensadores da Liberdade: de John Locke a Robert Nozick**. Tradução de Ubiratan de Macedo. São Paulo: Mandarim, p. 159-171, 2000.

KYMLICKA, W. **Filosofia Política Contemporânea**. Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAIS, M. E. S. P; SILVA, C. S. N. da, **Breves considerações sobre a teoria de John**, 2010.

NEDEL, José. **A teoria ético-política de John Rawls**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 57, 2000.

NORDHAUS, S. **Economia**, Editora McGraw-Hill, Portugal, 16ª edição, 1988.

NOZICK, R. **Anarquia, Estado e Utopia**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

QUINTANILHA, F. R. A concepção de justiça de John Rawls. **Revista digital Intuitio**, V.3, N. 1, 33-44, jun. 2010 ISSN 1983-4012 . Disponível em:<<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/6107/5176>>

RAWLS, J. **Uma teoria de justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SYNTHESIS , **Revista Digital FAPAM** Pará de Minas, v.2, n.2, 32-43, nov. 2010 ISSN 2177-823X 32 . Disponível em:<<www.fapam.edu.br/revista>>.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO CERNE DA DISCUSSÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Felipe Ribeiro Ramalho

1- Universidade Iguaçu, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil; Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: felipe.ribeiro26@hotmail.com

É fundamental que a avaliação deixe de ser instrumento de classificação, seleção e exclusão social e se torne uma ferramenta para professores e professoras comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos (ESTEBAN, 2003).

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo tratar da relevância da avaliação escolar no cotidiano das práticas docentes, abordando questões fundamentais para o entendimento de suas concepções. Nesse sentido, trazemos para o cerne da discussão, pressupostos teóricos que abordam a Avaliação da Aprendizagem e Avaliação do Desempenho e as implicações existentes nessa relação. É fundamental para a reflexão aqui proposta, discussões de grande relevância para a temática, quando abordamos processos de avaliação em larga escala que utilizam em sua prática exames standardizados, com o objetivo de observar quais impactos esta política de exames causa no cotidiano das práticas docentes, considerando que a clientela a que se destinam os exames necessita de práticas mais relevantes para seu aprendizado e que os professores são levados a somente executarem as ações que dão corpo à política educacional vigente.

Palavras-chave: Avaliação Escolar, Avaliação Externa, Provas, Cotidiano, Prática Docente.

ABSTRACT

The present article aims to deal with the relevance of school evaluation in the daily practice of teaching practices, addressing fundamental questions for the understanding

of their conceptions. In this sense, we bring to the heart of the discussion, theoretical assumptions that address the Evaluation of Learning and Performance Evaluation and the implications of this relationship. It is fundamental for the reflection proposed here, discussions of great relevance for the thematic, when we approach large-scale evaluation processes that use in their practice standardized exams, with the objective of observing which impacts this exam policy causes in the daily practices of teaching. Considering that the clientele to which the exams are destined needs practices that are more relevant to their learning and that the teachers are led only to perform the actions that give shape to the current educational policy.

Keywords: School Evaluation, External Evaluation, Tests, Daily Life, Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

A escola é a primeira e maior responsável pelo ensino. Entretanto, entender que sua única responsabilidade é prover o ensino das disciplinas é uma forma de reduzir sua função social. Nesse sentido, seus objetivos devem primar por aspectos mais abrangentes dos diferentes sujeitos que estão inseridos em seus espaços. Mas essa discussão se aprofunda quando questionamos se podemos mesmo afirmar que é esse o papel que a escola tem desempenhado ao longo dos anos: ensinar tudo a todos. Segundo Freitas (2005, p. 18) “esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade”.

A escola tem se tornado um espaço catalisador de práticas voltadas para o modelo capitalista, onde o primordial é o alcance de resultados satisfatórios que a projetem para um lugar de excelência nos devidos ranqueamentos realizados nas mais variadas redes.

Nesse sentido, percebemos a avaliação como atividade pedagógica subjetiva, e a escola com sua função social voltada para o desenvolvimento pleno dos seus sujeitos, diferente do modelo capitalista citado por Freitas (2005), que traz em sua essência ações que fazem com que a avaliação esteja concorrendo para a segregação e exclusão (Fernandes, 2010).

2. AVALIAÇÃO ESCOLAR: DIVERSIDADE DE IDEIAS NO COTIDIANO DOCENTE.

Ao considerar a cultura escolar (Fernandes, 2010), especificamente a da sala de aula, percebe-se que inúmeras dúvidas surgem aos professores quando o assunto é avaliação. Avaliar é uma tarefa complexa, que exige de cada envolvido nesse processo um olhar consciente, e, sobretudo ético, tendo em vista que os principais envolvidos são sujeitos dotados de uma individualidade e tempos distintos de aprendizagem.

Aprofundar as questões educacionais numa sociedade em que determinadas questões como a qualidade total (Gentili e Silva, 1994), a geração de renda, o lucro são priorizadas e tratadas como uma política de governo e não de estado, muitas dificuldades que dizem respeito ao avanço educacional e discussões de grande importância para o contexto escolar e para a academia surgem no cotidiano escolar.

Segundo Fernandes (2007), é imprescindível um aprofundamento nas pesquisas e estudos relativos às práticas atuais de avaliação, suas peculiaridades e implicações ao cotidiano escolar, com intuito de conhecer a natureza da concepção dessas práticas, intencionalidades e contradições existentes no espaço da escola. Nesse sentido, percebe-se a avaliação e as práticas que permeiam os espaços escolares como primordiais para todo o processo escolar vivenciado diariamente dentro das instituições, por todos os envolvidos nesse processo: equipe docente, alunos e responsáveis.

Por toda a complexidade do exercício de avaliar, a execução de modelos prontos e uniformes não traduzem o que a avaliação no seu sentido mais amplo realmente nos remete. Pensar que tais modelos adotados podem de alguma forma mostrar além de índices, as diferenças que se fazem presentes no cotidiano escolar e com isso proporcionar momentos significativos à aprendizagem dos nossos alunos é uma compreensão que mascara o que está por trás de uma forma estandardizada de avaliar.

Nesse sentido, Esteban (2003, p.8) adverte que:

A inexistência de um processo escolar que possa atender as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

Para que tais injustiças deixem de fazer parte do cotidiano escolar, é preciso uma nova cultura no que tange à avaliação, que deixe de lado a dimensão técnica e seja mais dinâmica e ética, respeitando assim as diversas possibilidades que surgem com a diversidade.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO: AS IMPLICAÇÕES EXISTENTES NESTA RELAÇÃO.

3.1. A avaliação da aprendizagem.

A primeira preocupação existente ao refletir sobre os processos avaliativos que permeiam o cotidiano da escola é perceber qual lugar ocupa esta ação educativa de tanta importância que é a avaliação escolar no contexto das instituições escolares, nos dias atuais. Segundo Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos desenvolvidos atualmente, a partir de diversificados enfoques: da tecnologia, da sociologia, da filosofia e da política.

Ao longo dos anos, percebemos muitos equívocos sendo evidenciados por diversos autores a respeito do processo de avaliação da aprendizagem. Freitas (2009, p. 14) afirma que um destes equívocos é conceber o processo de avaliação como uma atividade formal que ocorre sempre ao final do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, precisamos compreender tais processos como mais abrangentes do que essa simples visão linear. Tal concepção de avaliação da aprendizagem entende que primeiro o aluno aprende tudo e depois é verificado pelo professor se, de fato, o mesmo se apropriou destes conceitos.

De acordo com Luckesi (2011, p. 206), a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: contribuir com o processo de desenvolvimento pessoal dos educandos e dar respostas à sociedade relativas à qualidade do trabalho que vem sendo realizado. Nesse contexto o autor afirma que

Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. Se dermos atenção exclusivamente ao sujeito individual, podemos cair no espontaneísmo; caso centremos nossa atenção apenas no segundo, chegaremos ao limite do autoritarismo.

O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade (estar a serviço da sociedade), mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social (com as pessoas que compõem a sociedade, com suas preciosas vidas). A escola testemunha às pessoas à qualidade do desenvolvimento dos educandos e cada um de nós aceita esse testemunho acatando certificados e diplomas escolares. Sempre desejamos saber se o profissional que utilizamos é formado e como é formado. Esse testemunho é dado pela escola.

Com isso, precisamos compreender que o processo de avaliação da aprendizagem auxilia um crescimento mútuo, onde educador e educando constroem coletivamente a aprendizagem, sendo este ato considerado como amoroso (2000) na medida em que se concebe no cotidiano como acolhedor, integrativo e inclusivo.

Segundo Fernandes (2009, p. 64)

A avaliação que se faz no dia-a-dia das salas de aula talvez nunca seja demais dizê-lo, não é uma mera questão técnica, não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos, nem um complicado exercício de encaixar conhecimentos, capacidades, atitudes ou motivações dos alunos numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia. Não, a avaliação é uma prática e uma construção social, é um processo desenvolvido por e para seres humanos que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e questões de natureza sociocultural, psicológica e também política.

É nesse sentido que pretendemos que sejam conduzidos os processos avaliativos no interior das nossas escolas e salas de aula. Um processo feito para nossos alunos e por eles, que de fato acolha as diferenças, não as tratando como dificuldades. Precisamos transformar a avaliação classificatória numa prática de investigação capaz de contribuir com a ampliação dos conhecimentos que cada sujeito possui, a partir de seu tempo, caminho e recursos que julgar importante. (ESTEBAN, 2003)

De acordo com Esteban (2003, p. 25)

Professores arriscam novas possibilidades, delineiam novos percursos, esboçam novas análises de antigas questões e se sentem estimulados pelos desafios diários implícitos no ser professor: profissionais cientes dos riscos e erros entranhados na construção do novo, capazes de ler nos erros respostas que instigam a repensar o processo e sinalizam novos pontos de partidas.

Essa deve ser a intenção de cada professor ao avaliar seus alunos: proporcionar novas oportunidades através das possibilidades evidenciadas nesse processo. Faz-se necessário burlar a lógica classificatória através da condução de um momento propício a aprendizagens futuras e significativas.

Um processo de avaliação com vista a aprendizagem necessita de práticas inovadoras e que não tenham a intenção de reduzir o conhecimento a simples respostas que são de interesse do sistema escolar. Ao professor está posto o desafio de não contribuir com o reducionismo e exclusão dos saberes das classes mais prejudicadas com um processo perverso que contribui para a segregação e exclusão, e sim a reconstrução de um modelo mais justo e que transforme o sentido real da escola.

Desse modo, precisamos melhor compreender como se concebe esse modelo classificatório de avaliação do desempenho, que, em sua concepção, utiliza os exames como instrumento de grande valor e importância.

3.2. A avaliação do desempenho

Atualmente, a escola tem sido colocada como a única instituição responsável pelo desempenho dos estudantes. Os processos avaliativos adquiriram ao longo do tempo status técnico, decorrente de uma Pedagogia industrial pautada nos princípios do trabalho e o professor deixa de ocupar seu espaço no processo de avaliação ao perder sua imagem de docente e passa a ser visto como mais um a contribuir com a política de avaliação em busca de resultados. (Barriga, 2003). Segundo Luckesi (2011, p. 35) fica evidenciado que em nossa prática educativa, a avaliação da aprendizagem passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”.

Esse modelo de avaliação em larga escala pode ser visto como um instrumento de acompanhamento global dos sistemas de ensino, cuja finalidade é reorientar as políticas públicas. (Freitas, 2009)

Luckesi (2011, p. 36) afirma que

Pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

Todas estas atitudes que o autor aponta, nos mostra como tem sido abordado o tema avaliação por parte destes sujeitos e, especificamente, pelos sistemas. A discussão pautou-se na reprovação/aprovação e resultados obtidos nas provas aplicadas pelas escolas.

De acordo com Brooke e Cunha⁷

A preocupação com a qualidade da Educação Básica está no cerne dos programas subnacionais de avaliação. Apesar de usarem instrumentos descendentes do Saeb, que são fundamentalmente de monitoramento e não de diagnóstico, todos têm como objetivo explícito fornecer feedback aos professores de sala de aula e ajudar na busca de soluções para superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Freitas (2009, p. 48) afirma que medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de

⁷ A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudo realizado por Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha (GAME/FAE/UFMG) sob encomenda da Fundação Victor Civita.

um processo interno de reflexão nas escolas. É nesse sentido que deve ser conduzida a avaliação dentro de instituições e redes de ensino, e não como geradora de rankings e competitividade dentro do cotidiano das escolas.

A respeito desta prática que visa avaliar o desempenho e não a aprendizagem, Barriga (2003, p. 57-8) adverte que é apenas um instrumento que não pode ser utilizado como resolução dos problemas gerados em outras instâncias sociais. Nesse sentido, ele ainda lança a hipótese do exame ser tido como um espaço de inversão de relações.

De fato, desde nossa aproximação através do exame se realizam outras três inversões: uma que converte os problemas sociais em pedagógicos (e permanentemente busca sua resolução só neste âmbito); outra que converte os problemas metodológicos em problemas só de exame, e uma última que reduz os problemas teóricos da educação no âmbito técnico da avaliação.

Percebemos, atualmente, que o cotidiano escolar se tornou o lugar reservado para a busca de culpados. A busca por encontrar culpados para os fracassos e insucessos é percebida quando na verdade o mais importante seria buscar formas coletivas de solucionar os problemas que surgem. Entretanto, tais reações nos levam a questionar se os resultados apresentados por exames em larga escala, realmente mostram a realidade vivenciada na sala de aula e principalmente o que os alunos de fato aprenderam nos processos.

Segundo Sousa e Oliveira (2010, p.798)

(...) a utilização de resultados de processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação. Dessa forma, a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão.

Essa relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho contribui para que essa disputa cada dia mais fique evidenciada dentro de diversas redes de ensino. A luta da eficiência dos processos educacionais com a da autonomia pedagógica tão almejada, cada vez mais tem provocado discussões necessárias e importantíssimas para o contexto da avaliação escolar. Com isso, vale destacar algumas implicações que surgem com essa relação tão dicotômica.

3.3. A relação entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho.

Com o objetivo de compreender as duas concepções de avaliação trazidas anteriormente, é importante para esta pesquisa perceber a relação estabelecida entre essas duas perspectivas. Percebemos aqui que a primeira é utilizada para acompanhar todo o processo de aprendizagem, com suas dificuldades e crescimentos, através de um processo de investigação para todos os sujeitos e feito por eles, em que cada trajetória e individualidade devem ser respeitadas de forma que valores morais e éticos, de juízo de valor e a questões sociais, culturais e políticas sejam envolvidos; e a outra com a simples intenção de avaliar algo já concluído e acabado, além de gerar a competitividade no cotidiano da escola.

É possível estabelecer certas semelhanças entre as mesmas, por considerarmos que ambas se dedicam a um processo de investigação da qualidade. Entretanto, a distinção se estabelece pelo fato da avaliação da aprendizagem buscar um acompanhamento da dinâmica, tendo em vista os resultados esperados e a avaliação do desempenho, em sua essência, preconiza a qualificação através de certificação, ou seja, a busca por resultados satisfatórios.

Luckesi (2011, p. 177) afirma que

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir o seu verdadeiro papel.

Nesse sentido, precisamos assumir o processo de avaliação de aprendizagem como um caminho que necessita de adequações, intervenções, mas apesar de tudo, o caminho que nos levará a resultados satisfatórios, diferentemente da avaliação do desempenho que colocam os exames como objetos fundamentais para o processo.

Sousa e Oliveira (2003, p. 888-9) citam efeitos que chamam de intrínsecos a práticas de exames, destacando-se a uniformização dos currículos e a intensificação das desigualdades. A competição gerada pela busca dos melhores lugares nos rankings é notória, tendo em vista os valores que estão sendo investidos nessa política.

Segundo Luckesi (2011), o ato de examinar reduz o processo a somente o que o aluno conseguiu assimilar e expressar até o momento presente, sendo seu desempenho resultado dos tempos de estudos anteriores às provas.

Nesse contexto, Luckesi (2011, p. 182) alerta que

Ao examinador interessa apenas o desempenho presente do educando, como decorrente do que já aconteceu. Não lhe importa saber se pode aprender ainda ou até aprender mais do que já aprendeu; importa-lhe somente o já aprendido. Com base nesse dado, o estudante será classificado, de forma quase inapelável, pois que, no cotidiano escolar, dificilmente a classificação de um estudante será modificada após seu registro, usualmente sobre a forma de nota ou conceito.

O que se torna fundamental nesse processo, em que muitas são as formas apresentadas para conduzir o processo de avaliação, é pautar-se naquela que busca valorizar os diferentes saberes que se impõem no cotidiano escolar. A esse educador o foco deve ser o hoje, com perspectivas de uma construção mais significativa no futuro.

Cabe também compreender que esse processo não é uma competição; por isso, a avaliação deve ser priorizada como um instrumento que busque contribuir com o processo e não classificar e ranquear todos os sujeitos a partir de seus acertos e erros, o que infelizmente vemos como os objetivos destes exames, que a cada dia estão mais sendo disseminados nos cotidianos das nossas escolas.

4. OS EXAMES EXTERNOS À ESCOLA: QUE INFLUÊNCIAS?

Ao iniciar um aprofundamento em questões relacionadas à aplicação dos exames em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil), de caráter uniforme e estandardizado, tornou-se imprescindível uma busca por compreender sua historicidade dentro do contexto escolar, buscando, assim, compreender essa prática que se torna tão atual no cotidiano de diversas escolas do território nacional, aprofundando a partir das referências que nos mostram onde e quando surgem esses modelos de avaliação e como esses paradigmas estão sendo incorporados à sociedade contemporânea.

4.1. Provas e exames: trajetória histórica.

Ao refletir sobre as questões históricas relativas à prática de aplicação de exames e provas que objetivam um controle social nas instâncias educacionais, tomamos conhecimento que tal estratégia de avaliação vem sendo adotada de forma constante a partir do século XVI. Porém, sua origem pode ter sido iniciada há cerca de 2.500 anos na China, com vistas à seleção militar e funcionalismo público (Fernandes, 2009, p. 113). Segundo Luckesi (2000, p. 22) elas já estavam inscritas nas pedagogias dos

séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram até hoje.

De acordo com Garcia (2003, p. 31)

No século XVII surgem duas formas de institucionalizar o exame: uma vem de Comenius que em 1657 o toma como um problema metodológico em sua *Didactica Magna*, um lugar de aprendizagem e não de verificação de aprendizagens; a outra, defendida por La Salle em 1720 em *Guia das Escolas Cristãs*, que propõe o exame como supervisão permanente, posição que levou Foucault a denunciar o aspecto de vigilância contínua pois que os exames, cujos resultados são entregues ao diretor, passam a ser realizados em todos os dias da semana, provocando reprimendas públicas aos que se atrasam e estímulo aos que se destacam pelos bons resultados.

Diferentes momentos históricos, onde as práticas institucionalizadas dos exames se faziam presentes também são apontados por Luckesi (2000) ao citar duas pedagogias instituídas: a jesuítica e a comeniana. A primeira, por dar atenção ao ritual de aplicação, a constituição de bancas examinadora e a divulgação dos resultados de forma pública; já a segunda, por não abrir mão da prática de exames como forma a estimular seus estudantes ao aprendizado e impor medo como forma de manter os alunos atentos.

Estudos em Luckesi (2000) nos mostram que a prática de provas e exames tem sua origem na escola moderna, que se sistematizou a partir dos séculos XVI e XVII. A pedagogia jesuítica, comeniana e lassalista foram assim expressões das experiências pedagógicas desse período e sistematizadoras do modo de agir com esses instrumentos.

As consequências destas diversas posições podem ser percebidas até os dias de hoje. Comenius nos chama a repensar a prática pedagógica, a melhor ensinar para que “todos possam aprender tudo”. Sua intenção não era que o exame servisse como instrumento de promoção ou qualificação do aprendiz, mas infelizmente não foi o que ocorreu até o século XIX. Em relação àqueles que não aprendessem, uma reflexão a partir dos métodos se fazia necessária, e o exame assim se tornava um auxílio nessa prática voltada aos alunos. La Salle tinha a relação aluno/exame como o resultado dessa prática pedagógica, necessitando de interação para que, de fato, ocorresse o processo de aprendizado, porém resumido ao professor ensinar e ao aluno aprender.

Barriga (2003, p. 55) nos alerta sobre a falsidade existente ao se afirmar que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa. Para isso, o autor aponta fatos relacionados a historicidade desta prática.

Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras

evidências de que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais, hoje padecemos.

4.2. Os exames na atualidade: perspectiva excludente?

No cenário atual, muitas são as discussões levantadas a respeito da avaliação escolar. Para tal discussão, é necessário delimitar um aspecto que nos dias de hoje tem levado muitos pesquisadores e também professores a debruçarem seus estudos em tal temática: as avaliações externas. Estas avaliações cada dia mais se tornam parte integrante das políticas educacionais, em diversas secretarias de educação em nosso país.

Segundo Apple (2005), políticas de cunho neoliberal impactam a educação, como também outras áreas e são exportadas sem nenhum conhecimento prévio das críticas feitas às mesmas e seus efeitos negativos. Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) a partir da teoria neoliberal é muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social. Essas parcerias com empresas consideradas do terceiro setor visam à execução de políticas educacionais, atendimento a demanda, superação dos problemas educacionais e modernização da gestão escolar. Por esta razão é de grande relevância social pesquisar sobre suas conseqüências no cenário cotidiano escolar, tendo em vista que toda a política macro afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor.

Nesta visão, Apple (2005) nos alerta que o neoliberalismo impulsiona o Estado a criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo. Esse é o reflexo atualmente concebido pela escola: a busca incessante pela tão sonhada qualidade, refletida e apontada pela graduação nos índices tanto nacionais, quanto os municipais.

De acordo com Krug (2001) avaliar implica numa atividade ética, onde os juízos feitos afetam a vida das pessoas e, transpondo para a avaliação escolar, se faz necessário o acompanhamento do pensamento de cada indivíduo.

Será que exames de múltipla escolha traduzem o que cada indivíduo aprendeu? Será que conhecemos um aluno a partir de quantas questões ele conseguiu marcar corretamente? Podemos rotular o aluno através de um percentual de erros? Talvez pela lógica neoliberal sim, mas pela lógica de uma educação preocupada com uma educação integral do sujeito, essa não seja a maneira pedagógica e humana. A avaliação não deve

assumir esse caráter perverso e excludente, deve ser um processo contínuo com o aluno e não para o aluno.

Luckesi (2000, p. 18) aponta fatores importantes para a compreensão dessa lógica tão desastrosa que vem sendo incorporada na Educação Brasileira:

1. Atenção na promoção: os alunos ficam na simples expectativa de como será o processo de promoção ao final do período letivo, procurando se informar das normas e procedimentos que serão revertidos em notas, que ditam quem será promovido para a série/ano seguinte.
2. Atenção nas provas: esse instrumento é encarado pelo professores como forma de ameaçar alunos, que por muitas vezes assumem isso como incentivo a aprendizagem.
3. Os pais estão voltados para a promoção: o foco torna-se a aprovação de seus filhos, necessitando assim de boas notas. O momento de reunião de pais resume-se em entrega de boletins e conversa com os responsáveis daqueles que estão com dificuldade, aqueles que apresentam boas notas não sentem então necessidade de conversar sobre seu filho.
4. O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames: se a partir de dados estatísticos o que se vê é algo dentro do esperado, não há o que fazer.

A compreensão de tais fatores são necessários ao nos depararmos com o foco de trabalho introduzido no cotidiano das escolas e que tem sido incorporado pela comunidade escolar: professores pautando suas práticas na realização de tais exames e assumindo para si o não êxito nos resultados alcançados, que muitas vezes não atendem as metas traçadas pelos órgãos de controle; pais que direcionam suas preocupações com as notas nas provas e os alunos que, por sua vez, incorporam tal prática como essenciais para seu avanço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de extrema importância nos dias de hoje, a necessidade de refletir sobre o contexto da avaliação no que tange às discussões relacionadas à avaliação externa. Sendo a avaliação ato complexo, e sua importância baseada na busca por um processo inclusivo e que atenda as necessidades dos sujeitos que o permeiam, coube refletir sobre a função de provas e exames em relação à aprendizagem e seu sentido. Os diversos conceitos de avaliação na ótica de diferentes autores, destacando Luckesi (2000/2011), Freitas (2009), Afonso (2009), Hoffmann (2000) e Esteban (2003), Fernandes (2010; 2012) foram primordiais para construir um entendimento do real sentido de avaliar no contexto das instituições escolares, percebendo a relação existente entre avaliação da aprendizagem e avaliação do desempenho e as implicações decorrentes desta relação.

Confirmamos teoricamente que a avaliação da aprendizagem é a utilizada para acompanhar o processo de maneira global, em que seus avanços e dificuldades devem ser respeitados, de maneira que os diferentes valores morais e éticos, como também questões sociais, culturais e políticas sejam considerados e diferentemente dessa concepção a avaliação do desempenho é pautada numa pedagogia do exame, um modelo de avaliação em larga escala com a premissa de reorientar políticas públicas (Freitas, 2009), além de gerar *rankings* e a competitividade no cotidiano da escola.

A historicidade da prática de exames e provas é fundamental para compreendermos sua intenção de controlar diversas instâncias educacionais. Sua presença, datada a partir do século XVI demonstra o quão este modelo está imerso dentro das nossas escolas, com a finalidade de sustentar as necessidades de uma sociedade burguesa. Considerar que esta prática tão antiquada é inerente a toda ação educativa é uma afirmação falsa, como afirma Barriga (2003). Suas consequências são as mais variadas, destacando-se a ênfase na lucratividade, a mercantilização da sociedade e a consequente desigualdade social (Apple, 2005). É a política neoliberal impulsionando a criação de um indivíduo empreendedor e competitivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Disponível em: [HTTP://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/%20avaliacao-externa-instrumento-gestaoeducacional-estados.shtml?page=0) Acesso em 05/04/2012.

FERNANDES, C. O. Escola em ciclos: uma escola inquieta – o papel da avaliação. In: KRUG, Andréa. (org.) **Ciclos em Revista – a construção de uma outra escola possível**. V.1, Rio de Janeiro: Wak, 2007, 3ª edição.

_____. As lógicas hegemônicas que conformam nossas concepções de avaliação escolar. Revista *Nuevamérica*, n.125, jan-mar 2010, p. 42-45.

FERNADES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAS, L. C.; et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. A Avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KRUG, A. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERONI, V. M. V.; et al. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade** 108, Campinas, n. 30, p. 761-778, out. 2009.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P.. SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.

**RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURSO DE
ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE FUCAPI EM TURMAS DE 1º PERÍODO
(2014 – 2015)**

Marcos Paulo Mendes Araújo

1-SEDUC (AM) e SEMED (Manaus); Faculdade Fucapi (Manaus – AM).

E-mail: cunhabebe@ig.com.br

RESUMO

Este estudo apresenta uma experiência desenvolvida ao longo de dois semestres em turmas de primeiro período do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Fucapi na cidade de Manaus. O trabalho teve início com a apresentação de um desenho na lousa composto por sete fases ou etapas. A partir deste desenho, os discentes deveriam apresentar opiniões sobre o conjunto no todo ou, de cada uma de suas fases ou etapas, mesmo sem saberem qual era a relação entre o desenho e a temática da aula.

Palavras-chave: Educação Jurídica. Direito Tributário. Administração de Empresas. Faculdade Fucapi. Experiência Educacional.

ABSTRACT

This study presents an experience developed over two semesters in classes of first sentence of Business Administration course at the Faculty Fucapi in Manaus. The work began with the filing of drawing on the board consists of seven stages or steps. From this design, the students should submit opinions on the set in whole or in each of its phases or stages, even without knowing what was the relationship between the design and theme of the class.

Keywords: Legal Education. Tax law. Business Administration. Faculty Fucapi. Background education.

1. INTRODUÇÃO

Partindo da premissa básica, que o atual modelo de ensino empregado nos cursos de Administração de Empresas deve prezar pela formação do homem na sua totalidade, pensei em criar algumas estratégias e metodologias que pudessem fomentar nos alunos do 1º período do Curso de Administração de Empresas da Faculdade Fucapi⁸, a partir das aulas da disciplina de Instituições de Direito Público e Privado.

O ponto de partida para este breve estudo foi pensar a sala de aula na contemporaneidade. Como deve ser este espaço? Neste sentido Jane Rangel Barbosa assinala o seguinte:

Como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino e aprendizagem em funções da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente dos conteúdos⁹.

Entendemos com isso, a permanente necessidade de estabelecer na sala de aula um espaço de diálogo que seja capaz que permita duas coisas: o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos discentes e o desenvolvimento das habilidades humanas e profissionais. E foi a partir dessas duas dimensões que surgiu a ideia de criar estratégias metodológicas capazes de estimular os alunos do 1º período a buscarem o conhecimento a partir de um novo tipo de experiência em sala de aula. Para iniciar este tipo de trabalho, foi escolhida a temática do Direito Tributário.

A estratégia consistiu em, primeiramente, apresentar um desenho na lousa. Produzido antes da chegada dos alunos na sala de aula, o desenho possuía 07 (sete) partes, ligadas por setas que acabavam levando os alunos a concluírem, que essas partes do desenho possuíam uma conexão lógica.

⁸ Fucapi significa Fundação Centro de Análise, Pesquisa e Inovação Tecnológica. Foi fundada no início dos anos de 1980 para atender às demandas da Zona Franca de Manaus. Atualmente possui vários cursos de Engenharia, Administração e Designer.

⁹ BARBOSA, J. R. A. **Didática do ensino superior**. Curitiba: IESDE, 2003. P. 74.



Imagem: fotografia tirada por Noemi Martins na sala de aula do 1º período do Curso de Administração em novembro de 2014

A primeira imagem do conjunto apresentava um homem vestido com roupas que remetiam aos tempos pré-históricos. Na imagem, os alunos observavam um ser humano com vestimentas rudimentares. Além disso, uma caverna reforçava a proximidade com a Pré-história. Essa combinação sugeria tratar-se dos primeiros tempos da humanidade.

Em seguida, na segunda imagem apareciam dois personagens vestidos com trajes contemporâneos. Tratava-se de um casal que demonstram estarem apaixonados. Esse aspecto ficava em evidência em função de estarem de mãos dadas. Além disso, na imagem aparecia um ramalhete de flores e um balão disposto acima de suas cabeças onde surgia ao centro o desenho de um coração, intencionalmente colocado para indicar uma relação de amor.

Na terceira imagem os discentes observavam um quadro familiar composto por um homem, uma mulher grávida e mais três crianças de idades e sexos variados. Esse desenho parecia indicar a existência de uma família formada a partir do casal do desenho anterior.

Logo em seguida, uma seta partindo do quadro apontava para um conjunto de bens composto por uma casa, um automóvel e uma bicicleta, sugerindo a compra de bens de consumo pela família.

O quinto desenho parecia ser o mais complexo de todos. Ele apresentava o esboço de uma grande cidade com todos os seus problemas, tais como, poluição, barulho, questões de trânsito e explosão demográfica. O desenho também apresentava várias carinhas iguais que acabam intrigando ainda mais os alunos.

Logo em seguida, a sexta fase do conjunto, apresentava a letra “E” em tamanho grande, se comparada com o restante dos desenhos do conjunto. Essa letra foi colocada no conjunto de desenhos a fim de suscitar algumas especulações nos discentes, que deveriam pensar em diferentes possibilidades para seu significado.

Por fim, no último desenho aparecia um homem de terno, gravata e cartola com uma cara de “poucos amigos”, este homem era apresentado por uma seta que partia da mencionada Letra “E”. Sua fisionomia não era nada agradável e para complicar ainda mais, partia de sua cabeça um balão que sugeria que o mesmo estava pensando em dinheiro ou lucro ou em algo relacionado a isso. O símbolo era de um cifrão.

Apresentado o desenho aos discentes, esses começam a especular uns com os outros, as possíveis possibilidades de interpretação contida no mesmo, e qual sua relação com a disciplina. Em seguida, alguns alunos foram convidados a aproximarem-se da lousa a fim de apresentar suas opiniões sobre o conjunto de imagens. Vencida a etapa do nervosismo e da timidez, alguns discentes começaram de forma voluntária a apresentar suas ideias e posicionamentos sobre as imagens.

Nesta etapa, seis alunos apresentam suas teses sobre o conjunto de imagens. A partir daí, foi estabelecido um espaço de descontração e todos passaram a opinar sobre os desenhos. E foi justamente aí que o processo educativo começou a se configurar, no melhor estilo Lawrence Stenhouse¹⁰ que defendia a ideia de que os professores são como os artistas e que devem lançar mão de diferentes estratégias para obterem o êxito pleno no processo de aprendizagem.

Após essa etapa, ainda sem saberem a qual tema estava relacionado o desenho, aos alunos foi solicitado que colocassem suas ideias acerca do desenho no papel, ou seja, que registrassem suas opiniões. Para tal, foi concedido um tempo de aproximadamente 30 minutos.

Logo após o recebimento das folhas com as opiniões dos discentes, a temática da aula foi enfim apresentada aos alunos, e assim, os discentes tomaram conhecimento,

¹⁰ Lawrence Stenhouse nasceu na Inglaterra em 1926. Professor da Educação Básica e Superior, ao longo de aproximadamente 40 anos, onde pode colocar em prática muitas experiências e teorias. Faleceu em 1982.

que o desenho era parte de uma estratégia de ensino voltada aos estudos introdutórios do Direito Tributário.

2. DETALHANDO O DESENHO PARA OS ALUNOS.

A primeira medida tomada, foi apresentar aos discentes o significado de cada parte do desenho. Este momento foi marcado pelo interesse de todos em saber se estavam ou não no “caminho certo”. Esta fase da aula também foi marcada por um intenso diálogo. Os alunos passaram a comparar suas opiniões com as explicações sobre cada uma das partes do desenho. Vejamos:

Figura 1. O homem com vestimentas rudimentares e próximo à caverna: esta imagem buscava explicar, que o estabelecimento de certas condutas do homem, apareceram ainda no limiar da própria humanidade, ou seja, foi necessário arrumar um espaço para abrigo e/ou moradia, constituição de sistemas de defesa contra intempéries e demais perigos. Assim, os alunos puderam entender que desde o início da humanidade existem demandas que aos poucos vão criando certas necessidades, sobretudo, de recursos.

Figura 2. O homem e a mulher de mãos dadas: aqui, os alunos foram apresentados à ideia de que, os homens são seres sociáveis, ou seja, que a natureza humana esta condicionada a vida em coletividade. A escolha de um casal formado por um homem e uma mulher buscava uma interpretação clássica de uma sociedade que necessitava crescer a fim de estabelecerem coletivamente os meios necessários à sua manutenção.

Figura 3. O quadro familiar: ainda, a “reboque” da imagem anterior, esta parte do desenho buscou traduzir uma ideia acerca da vida em comunidade e como ela transformou-se em uma necessidade cada vez mais presente na vida do Homem. Tão logo apareceram as primeiras comunidades no mundo, em pouco tempo passaram a sofrer com um desordenado crescimento populacional. Além disso, a imagem também buscou apresentar a ideia de que a primeira organização para vida coletiva é a família.

Figura 4. A casa e os bens de consumo: neste ponto do desenho, a ideia era demonstrar, que o crescimento populacional acabou gerando uma série de demandas, tais com o surgimento da propriedade privada, a produção industrial, a especialização do comércio e a prestação de serviços. Sem dúvida, esses elementos são cada vez mais presentes na vida das pessoas, mas a proposta era dizer que isso não é um fato contemporâneo, ou seja, ele já ocorre há muito tempo.

Figura 5. A cidade, a população e a agitação urbana: a quinta imagem, talvez fosse, para os alunos, a mais expressiva de todas, sobretudo, em função do tema e da proposta pensada para a aula. A ideia central da imagem era estabelecer um diálogo com o crescimento das cidades, o aparecimento dos grandes impérios do passado, assim como, as mais variadas demandas surgidas em decorrência desse crescimento. As várias carinhas que aparecem nessa parte do desenho sugerem que a população aumentou a ponto das pessoas acabarem ficando todas parecidas, ou seja, elas acabaram perdendo suas características específicas. Nesse contexto, cada vez mais necessidades foram surgindo, tais como, serviço de saúde pública, educação pública de qualidade, obras de infraestrutura, etc.

Figura 6. A letra “E”: seu significado, apesar de ter suscitado muitas dúvidas, possuía relação com o aparecimento do Estado, ou seja, a letra “E” é o Estado. Criado pela própria sociedade, o Estado deveria dar conta de administrar os recursos e devolve-los à sociedade através de serviços públicos.

Figura 7. O homem de terno, gravata e cartola: relacionado ao “E”, esse homem representa o administrador público. Sua expressão raivosa foi pensada apenas na tentativa de suscitar a provocação. Suas vestes também procuram provocar os alunos, de forma que pensassem no administrador público como alguém que ocupa um espaço diferenciado na sociedade. Sua posição política deveria ser o principal objeto de análise dos discentes.

3-PERFIL DOS DISCENTES ENVOLVIDOS NA ATIVIDADE:

Como foi dito anteriormente, a atividade ocorreu durante dois semestres, o 2º de 2014 e o 1º de 2015. Neste período, a atividade foi desenvolvida em cinco turmas, duas em 2014, uma delas no turno matutino e a outra no turno da noite. Quanto ao primeiro semestre de 2015, a atividade ocorreu em três turmas, uma em cada turno (manhã, tarde e noite).

Sobre a quantidade de alunos envolvidos, temos os seguintes números: na turma do 1º período matutino do segundo semestre de 2014 participaram 13 alunos, enquanto na turma do período noturno foram 16 alunos. No primeiro semestre de 2015, participaram: 21 alunos na turma da manhã, 15 alunos na turma da tarde e 34 alunos na turma da noite.

Sobre o perfil das turmas, é possível apontar que as mulheres estiveram em maior número nessas turmas. Como exemplo disso, podemos apresentar alguns números: entre as turmas do 1º semestre de 2015: as mulheres representavam 60% na turma da manhã, cerca de 55% da turma da noite e aproximadamente 80% da turma da tarde.

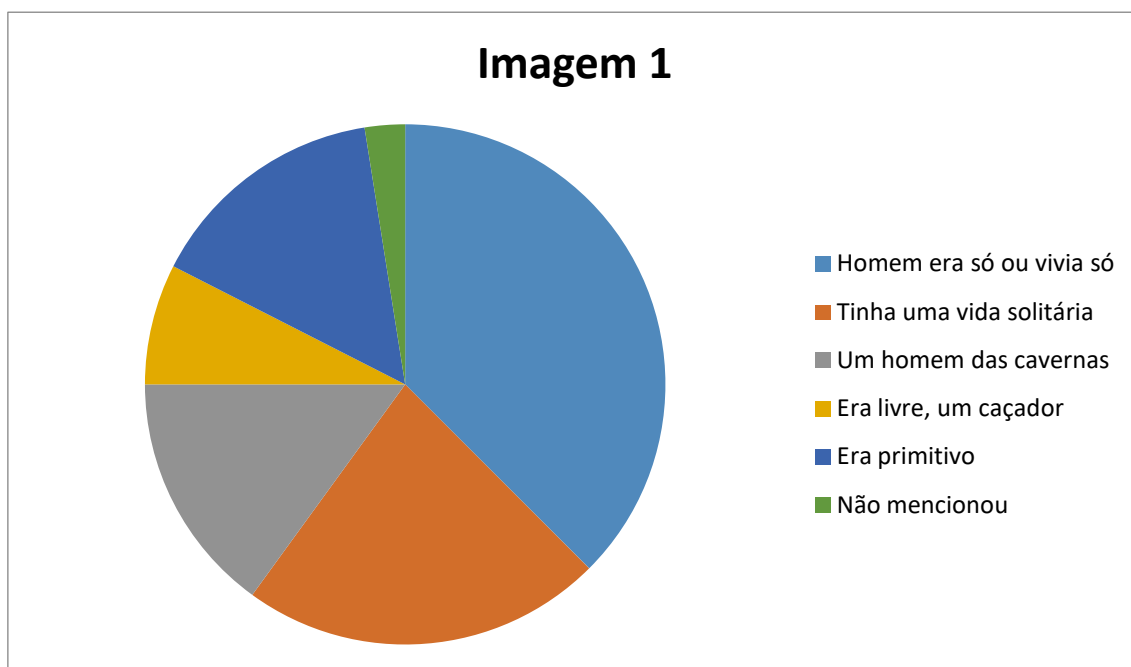
Também foi alvo de análise a data de nascimento dos alunos. Em grande parte os discentes dessas turmas eram jovens com idades compreendidas entre 20 e 26 anos. Para montagem de um perfil etário foi definida a análise a partir de uma divisão simples, que compreendia os nascidos antes ou depois de 1990. O resultado foi o seguinte: nas turmas na manhã, cerca de 60% eram nascidos depois do ano mencionado, na turma do turno vespertino de 2015, 70% nasceram após 1990, enquanto na turma da noite do mesmo semestre, o número ficou mais equilibrado, com apenas 52% de jovens nascidos durante aquela década.

A partir destes números pode-se concluir que o Curso de Administração da Faculdade Fucapi vem sendo procurado por muitos jovens, sendo em sua maioria mulheres que, geralmente optam por estudar na parte da manhã ou da tarde. Quanto ao turno da noite, a proporção de homens e mulheres é equilibrada, assim como, no que diz respeito à idade, onde foi possível perceber, que um significativo número de pessoas com mais de 25 anos, e já no mercado de trabalho, buscam no nível superior, melhores possibilidades na carreira, ou novas oportunidades profissionais.

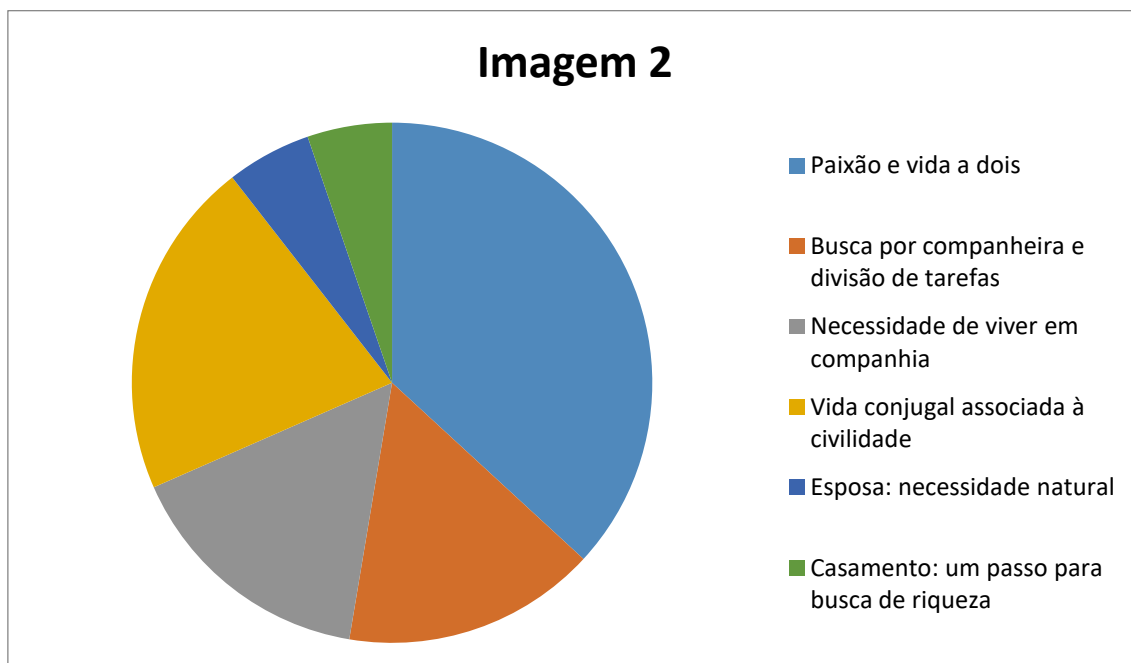
4-APRESENTAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES SOBRE O DESENHO.

No total, 99 alunos participaram das aulas em que foi utilizado o desenho. Contabilizados os números, abaixo segue seguem os gráficos que apresentam os dados colhidos a partir das considerações feitas por eles.

A fim de tornar mais simples a apresentação dos dados, os gráficos foram dispostos na mesma ordem do desenho. Assim, o primeiro apresenta a percepção dos alunos sobre a primeira imagem, onde aparece a figura do homem com roupas que remetem aos períodos mais primitivos da humanidade.

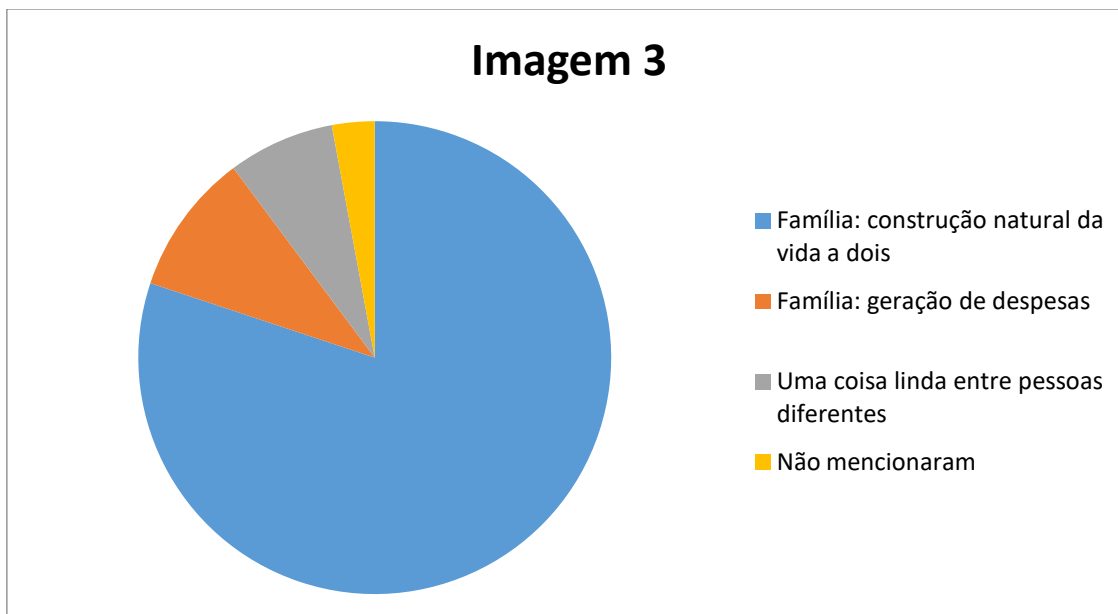


Apesar das respostas serem parecidas, é possível percebermos que existem algumas diferenças. Para maior parte dos alunos o desenho remete a alguém que vive sozinho e de forma solitária. Ao que parece o desenho acabou induzindo esta resposta, pois, partindo da premissa que todos estudaram anteriormente Sociologia, ninguém comentou nada sobre a vida coletiva do homem na chamada Pré-história.

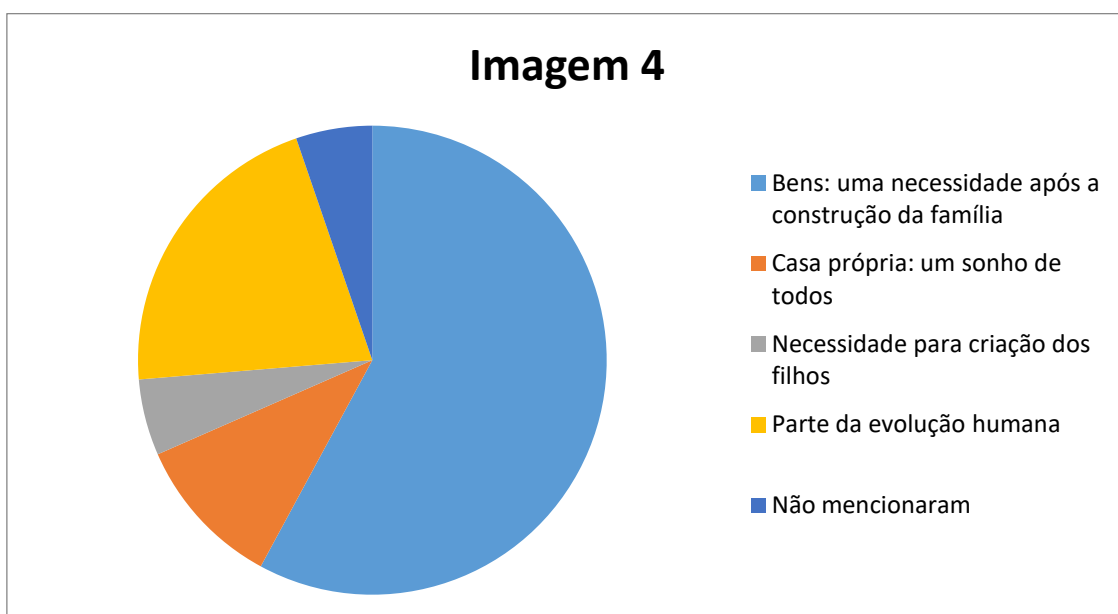


As análises permitidas a partir da percepção dos alunos acerca da imagem dois dão conta que, os discentes consideraram em sua maioria que o encontro dos dois

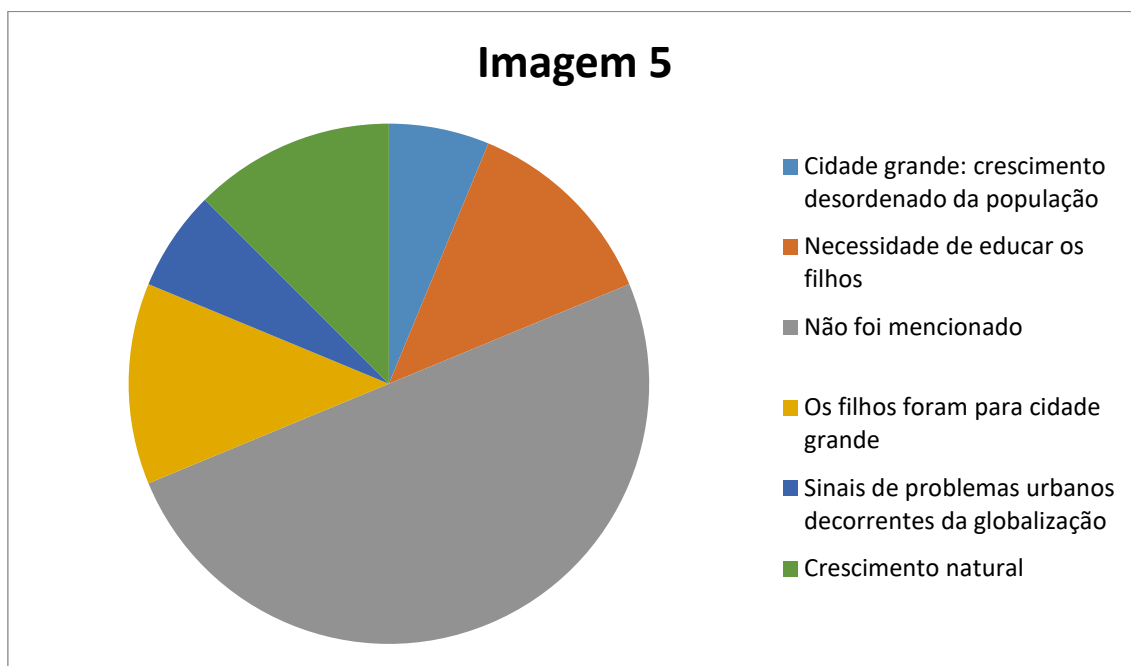
personagens do desenho representa a necessidade de uma vida a dois. Além disso, esse encontro dos personagens também parece ter conduzido a maioria a pensar na importância da paixão para a consolidação dos relacionamentos.



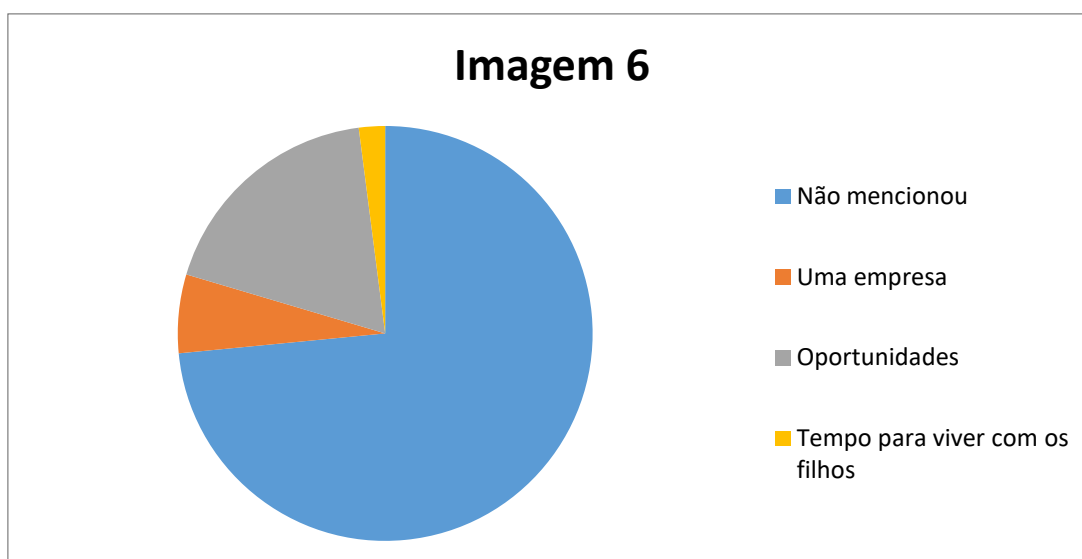
A terceira imagem, onde aparecem o casal com seus filhos levou a maior parte dos alunos a considerarem que a construção de uma estrutura familiar é a condição natural da vida a dois. Também foi interessante verificar que um significativo número de alunos que entendem o crescimento da família, como sendo responsável pelo aumento das despesas. Também foram expressivas, as considerações que salientam a possibilidade de uma vida coletiva onde são respeitadas as diferenças entre as pessoas.



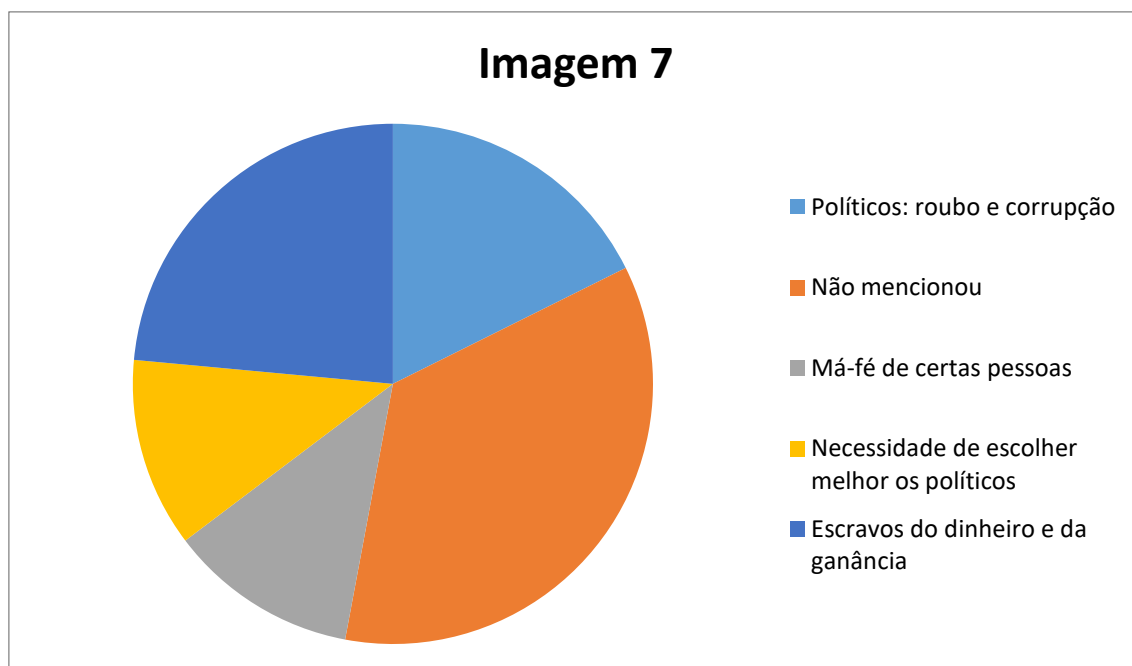
A quarta figura do desenho apresenta: uma casa, um automóvel e uma bicicleta. A apresentação desses bens levaram os discentes em sua maior parte a considerarem que a aquisição dos mesmos, representa uma necessidade após a formação da família. Também se destaca o número de alunos que consideram a compra da casa própria como um sonho de grande número de pessoas.



A análise das percepções sobre a imagem cinco apresenta um dado interessante. Talvez, pela proximidade desta imagem com a anterior, parece que os alunos entenderam que a cidade grande fazia parte de uma espécie de evolução natural da vida dos seres humanos. Pode ser que isso tenha conduzido a maioria a não mencionar especificamente essa fase em suas análises e percepções sobre o conjunto.



A imagem seis apresentava apenas a letra “E”. Como foi dito anteriormente, ela representa o Estado. Por seu destaque no conjunto, esperava-se que um significativo número de percepções sobre a letra, mas ao contrario disso a maior parte dos alunos não mencionou a mesma em suas análises sobre o desenho. Os poucos que buscaram definir o significado da letra dentro do desenho, disseram tratar-se de uma empresa. Além disso, alguns discentes relacionaram a letra à necessidade de oportunidades que todos devem ter.



A imagem sete apresenta a face de um homem com raiva. Ele veste terno e acima de sua cabeça é vista uma cartola e um balão contendo o símbolo do cifrão “\$”. Apesar do número de alunos que não mencionaram essa imagem em suas análises, se levarmos em conta a combinação de ideias como corrupção, má-fé e a necessidade de uma melhor escolha dos representantes os número serão bem maiores.

Talvez a crise econômica que vem atingindo os brasileiros em 2015 e a íntima relação entre a crise e a classe política tenha sugestionado os alunos a apresentarem análises que tenham relacionado à imagem ao cenário atual do Brasil.

Não muito distante do que pretendia o desenho, que relaciona a imagem ao administrador público, os discentes também entenderam assim, mas acabaram depositando neste, todos os problemas sociais decorrentes de uma iminente crise econômica que atinge o país.

5-CONCLUSÕES FINAIS

A construção de uma relação entre um desenho bastante simples com o complexo estudo acerca do Direito Tributário serviu, no mínimo, para demonstrar que é possível e viável o desenvolvimento de estratégias lúdicas para facilitar as práticas docentes no Ensino Superior.

As experiências acumuladas com a docência no Curso de Administração de Empresas da Faculdade Fucapi permitiu estabelecer com os discentes um amplo espaço de diálogo, pautado nas boas relações democráticas. Isso acabou facultando aos alunos a possibilidade de desenvolvimento de diferentes sentidos, que permitiu que eles pudessem interagir com o desenho, levando-os a compreender que o ramo do Direito envolvido na experiência não possui articulações tão complexas como descrito geralmente nos bancos acadêmicos.

O desenvolvimento dessa estratégia também permitiu observar que os discentes das turmas de 1º período que chegam à Fucapi necessitam de acompanhamento acadêmico que possam auxiliá-los em alguns aspectos, tais como escrita, percepção de mundo e raciocínio lógico. Talvez, isso possa ser promovido através da formação de turmas ou disciplinas de nivelamento.

Além disso, entendemos que a necessidade de pensar em formas de dinamizar a aprendizagem não passa apenas pela questão curricular, mas também por um pensar interdisciplinar, por que envolve a relação de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos, com o desenvolvimento de linguagens facilitadoras que sejam capazes de integrar cada vez mais os discentes no universo acadêmico.

Por fim, deve ser registrado que essa experiência contribuiu um pouco com a formação de um pensamento crítico transformador, que busca também a independência para formação de opiniões e principalmente na mudança de comportamento.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. R. A. **Didática do Ensino Superior**. Curitiba: IESDE, 2003.

BARCELLS, J. P.; MARTIN, J. L. E. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Vozes, 1998.

MASSETO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

LUDKE, M. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INTERAÇÃO DE IDEIAS EM PRÁTICAS RENOVADAS

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Eliana Crispim França Luquetti¹, Joane Marielli Pereira Caetano¹ e Vyvian França Souza Gomes Muniz².

1-Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

2-Centro Universitário São José de Itaperuna.

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

Email: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

Este estudo, de caráter bibliográfico, tem como objetivo apontar a importância da reflexão na prática pedagógica, uma vez que a preocupação atual da formação docente está centrada principalmente na reflexão dos saberes docente e da prática pedagógica. Aponta o diálogo e também o *habitus*, como mediador dessa reflexão para que atrelado a esses três alicerces (reflexão, diálogo e *habitus*) o professor esteja em constante questionamento sobre a prática e na prática docente. Dessa forma este estudo tem como pilares: Schön (1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) e na teoria de ensino-aprendizagem que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa - PCN-LE. Chegou-se a conclusão de que através da reflexão o professor de língua estrangeira ganha uma nova prática pedagógica intensamente sólida, em que os alunos são incentivados a aprender.

Palavras-chave: formação reflexiva do professor de língua estrangeira, dialogia, mudança de *habitus*.

ABSTRACT

This bibliographical study aims at pointing out the importance of reflection in pedagogical practice, since the current preoccupation of teacher education is centered mainly on the reflection of teacher knowledge and pedagogical practice. It points out the dialogue as well as the *habitus*, as mediator of this reflection so that, linked to these three foundations (reflection, dialogue and *habitus*), the teacher is constantly in question about the practice and teaching practice. In this way, this study has as pillars: Schön

(1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) and teaching-learning theory based on the National Curriculum Parameters of English Language (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa - PCN-LE). It was concluded that through reflection the foreign language teacher gains a new and intensely solid pedagogical practice in which students are encouraged to learn.

Keywords: reflective formation of the foreign-language teacher. Dialogia. Change of *habitus*.

1-INTRODUÇÃO

O processo educacional, por sua importância e complexidade, tem passado por constantes transformações e reflexões. Reflexões essas que só emergem na vida de um educador, no nosso caso de língua estrangeira, quando esse assume uma postura crítica perante si mesmo e seu trabalho.

Sendo assim, o objeto deste estudo, centra-se na interação de ideias em práticas renovadas no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, através da formação reflexiva do professor.

Acredita-se que a reflexão leva a repensar o currículo, a metodologia, os objetivos e descobrir falhas e possibilidades de melhoria, pois ao conscientizar-se sobre a concepção do ensino, o professor/educador estará sujeito a mudanças contínuas de modo que o seu fazer intuitivo aos poucos dará lugar ao fazer consciente.

Diante de tais reflexões, cabe-nos responder a seguinte questão-problema: Como a formação reflexiva pode transformar a prática pedagógica do professor de língua estrangeira?

O presente trabalho tem como objetivo apontar caminhos para que instrumentalizem a formação reflexiva do professor de língua estrangeira como investigador de sua própria prática pedagógica. E, desse objetivo emergem outras questões a serem abordadas tais como: refletir sobre a importância do diálogo como mediador da relação reflexão e ação e incentivar uma prática de ensino consciente para que ocorram mudanças de *habitus* no pensar e no agir do educador.

É importante considerar que o fazer pedagógico instrumentalizador, permite ao professor/educador refletir e conscientizar-se do seu papel enquanto profissional na área de língua estrangeira, e como consequência reformular e melhorar sua prática, uma vez

que tal procedimento pode levar o educador a uma melhor compreensão das suas próprias suposições sobre o ensino quanto a sua “abordagem de ensinar”.

O processo metodológico estabelecido neste trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa baseada na pesquisa de natureza bibliográfica. Os pressupostos teóricos que embasam o trabalho estão colocados em Schön (1988), Perrenoud (2002), Barcelos (2004), Moita Lopes (1996), Alarcão (1996) e na teoria de ensino-aprendizagem que embasa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa – PCN – LE.

Este estudo tem ainda relevância quanto ao aspecto de que pode trazer argumentos teóricos àqueles que buscam assumir uma postura crítica perante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira e que também desejam dar ao seu fazer pedagógico um novo sabor.

2-A FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO INVESTIGADOR DE SUA PRÓPRIA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Desde a década de 90 a formação dos educadores vem sendo alvo de muitas discussões e descontentamentos. Pesquisas recentes têm procurado centralizar suas investigações em encontrar "bons professores", "professores competentes", ou seja, educadores que em sala de aula apresentem um fazer pedagógico que seja coerente com concepções progressistas de educação.

No início, o objetivo era “reciclar” o educador, descartando o seu conhecimento prévio, introduzindo o novo desconectando do velho, disponibilizando cursos rápidos e descontextualizados, acrescentando palestras e encontros esporádicos superficiais. Depois, esta concepção foi mudando, e observou-se que não eram apenas os cursos que davam o domínio do conhecimento. Como ressalta Nóvoa (1992, p. 38):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência.

O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas, porém refletir nem sempre é sinônimo de pensar, como aponta Philippe Perrenoud em uma entrevista à revista Nova Escola em março de 2002:

Pensar é uma atividade permanente e espontânea do ser humano, que acontece mesmo durante o sono. Já a prática reflexiva normalmente é instigada pelo aparecimento de um problema, e requer um certo método. O pensamento acompanha a ação; a reflexão pode interrompê-la, precedê-la, segui-la, suspendê-la[...]

Todos são passíveis de mudanças, progresso e aperfeiçoamento, desde que haja uma avaliação de sua prática que os leve a descobrir falhas e possibilidade de melhorias. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. Quando há um sério e amplo processo de reflexão, é possível que haja transformação na prática de um educador. Segundo Perrenoud (2001, p.18) um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva graças a uma forma paradoxal que diz: aprender fazendo a fazer o que não sabe fazer.

A insatisfação sentida por muitos educadores com sua preparação profissional, que não contempla determinados aspectos da prática, tem conduzido a movimentos de reflexão e de desenvolvimento do pensamento sobre as práticas. O educador reflete sobre o que aconteceu sobre o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, diante de um problema, o professor reflete para saber como prosseguir, retomar, enfrentar e atender a um pedido.

Há pessoas que são capazes de evoluir, de aprender com as experiências, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso, adotaram uma postura reflexiva. Afirmamos isso nas palavras de Perrenoud (2001, p.17), onde faz observância que a formação do docente, desde o início de sua formação profissional, tem que ter como objetivo principal a preparação do docente como um ser preparado para

refletir sobre a sua prática, análise, metacognição e metacomunicação[...] nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. Todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática[...].

Depende da capacidade de refletir na ação e sobre a ação, Schon (1992), para que o educador se julgue qualificado para desempenhar o papel de colaborador no desenvolvimento moral e intelectual do educando. Uma vez que o pensar na ação ocorre durante o ato e constitui um processo importante na prática pedagógica, pois o professor aprende a construir e comparar novas estratégias de ações, novos modos de enfrentar e definir problemas. Já o pensar sobre a ação ocorre na análise que o educador faz sobre sua ação, é o momento em que o professor se distancia da situação prática e reconstitui

a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos fatos, é onde o educador toma consciência, ou seja, compreende.

Existe sempre uma dúvida entre o que o professor alega acreditar e o que faz em sua prática. O processo de aprendizagem de novas formas de agir na prática docente não é fácil, mas, além disso, nem sempre nova ação é fruto de um processo realmente reflexivo.

É muito mais difícil para um professor aceitar-se como parte dos maus comportamentos de seus alunos e considerá-los como resposta adequada a uma estratégia, de forma consciente ou inconsciente, por isso, quando um professor não está satisfeito com sua prática, em geral, alega que seus alunos não reagem do modo como havia planejado ou desejado. Seus argumentos quanto a isso são, em geral, desculpas como: meus alunos não escutam, não participam, não trabalham, agitam-se, não interessam muito pela maioria das atividades e distraem-se com qualquer bobagem. Enfim são muitas as desculpas que os educadores dão quando sua prática não está como o desejado.

Por conseguinte, esses profissionais rejeitam a ideia de assumir responsabilidades por tudo aquilo que faz e não dá certo, culpando os acontecimentos, as circunstâncias, a “sorte”, ou a falta dela, e continuam cometendo os mesmos erros, não se desfazem da “cegueira”, não tomam a atitude de tentar mudar, ter mais coragem de ousar com lucidez. Outros, ao contrário, admitem, sem vergonha alguma, que o erro foi dele, e ao dar-se conta de que não está sendo entendido, encube-se de investigar o porquê e proceder as mudanças necessárias, estes são os professores reflexivos. Esta contradição entre os dois tipos de profissionais esta explícita no pensamento de Zeichner (1993, p.17): “Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”.

Sendo assim, a capacidade para refletir emerge quando há o conhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. O pensamento crítico ou reflexivo tem subjacente uma avaliação contínua, de princípios e de hipóteses em face de um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados. A reflexão tem se desenvolvido e sustentado em posições como a de Zeichner (1993), que defende a emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino aprendizagem.

No momento em que vivemos, em que novas ideias e valores estão emergindo, é necessário que o profissional de língua estrangeira não se prenda ao paradigma

educacional, no qual o professor/educador deve apenas reproduzir o passado e simplesmente aplicar as técnicas, mas sim refletir sobre as mudanças que estão ocorrendo e implantá-las quando julgar, através de sua reflexão, necessário para melhorar sua prática, pois como afirma Perrenoud (1997, p. 23). “A prática não é uma concretização de receitas”.

O abandono das antigas práticas pode provocar ruptura com o ambiente, uma renúncia à boa e tranquila reputação obtida com os pais, colegas e com a hierarquia à custa de resultados obtidos pela repetição incansável e sistemática de velhos procedimentos com resultados mecanicamente previsíveis. De acordo com Perrenoud (2001, p.138) “[...]pode fazer com que se tenha de enfrentar uma forma de desaprovação ou de solidão. É difícil mudar sozinho”.

Os sistemas de informação têm se tornado cada vez mais rápido e abrangente, com isso é necessário, na implantação da rotina reflexiva, também um criar ambientes onde se possa trabalhar sobre si mesmo, seus medos, suas emoções, na qual possa desenvolver sua pessoa; sua verdadeira identidade, em que possa ser capaz de atuar, ser crítico e criativo, em vista de contribuir para que esse processo de mudança também se instale no sistema de ensino. Segundo Perrenoud (2001, p.160):

o profissional que trabalha sobre si mesmo, deve ser ao mesmo tempo, a vítima e o carrasco; como vítima, a pessoa quer permanecer igual a si mesma, às vezes, impregnada e resignada com sua mediocridade; como carrasco, ela ‘se obriga’ a se transformar em alguém diferente[...].

Os responsáveis por este processo de formação contínua não podem formar professores sem fazer escolhas ideológicas de acordo com o modelo de sociedade e de um ser humano que defendemos, não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar os modelos ideais de aula ou de transmissão de conteúdos. Para Perrenoud (2001, p. 23)

[...]é importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação do início ao fim do curso[...].

e tendo os responsáveis por esse processo de formação tal consciência, mesmo depois de terminado o curso de formação, os formandos continuarão a procura de novos saberes através de suas práticas reflexivas.

A reflexão, com frequência, liga o passado e o futuro, ou seja, é retrospectiva e prospectiva. Na maior parte das vezes, a reflexão é retrospectiva, isso ocorre quando é subsequente a uma atividade, a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a compreender o que deu ou não certo e preparar o profissional caso a ação se repita. Algumas vezes ela também pode ser prospectiva, quando é necessário preparar uma nova forma de abordagem para algo que ainda não aconteceu. Geralmente ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um novo problema, sobretudo quando um profissional está imerso no seu processo diário ou semanal de preparação de aulas e ou procedimentos que utilizará para sanar uma situação ou atingir um objetivo didático.

O número de dilemas, produto da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e projetos dos alunos, são crescentes, e os professores têm que enfrentar isso constantemente. Os dilemas também estão relacionados a sobrecarga de conteúdo dos programas e a ilusão que sugere que seria possível dispor de vários momentos previstos nos planejamentos para ensinar muitas outras coisas que fazem parte da vida cotidiana dos educandos. Ocorre que uma boa parte do tempo da aula acaba sendo utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater uma desordem; enfim para (re)criar as condições do trabalho pedagógico. Perrenoud (2001, p. 56) destaca que:

[...] o ensino não é mais como era antes: os programas renovam-se cada vez mais rapidamente, as tecnologias tornam-se incontornáveis, os alunos estão cada vez menos dóceis, os pais tornam-se consumidores de escolas muito atentos e exigentes ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula, a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada.

A partir do momento em que se constata o mal-estar, as revoltas e os desânimos em problemas, esse quadro pode ser transformado por meio de uma profunda reflexão sobre as causas e possíveis caminhos a serem trilhados para sua resolução.

Segundo Perrenoud (2001), na maior parte das vezes, a reflexão não evidencia um erro somente técnico, mas também pode ser devido a uma postura inadequada, um preconceito sem fundamento, uma indiferença ou uma imprudência culpáveis, uma excessiva impaciência, uma angústia paralisante, um pessimismo ou um otimismo exagerados, um abuso de poder, uma falta de tolerância, uma falta de perspicácia, um excesso ou falta de confiança, um acesso ao conhecimento, ao trabalho, ao sistema, bem como a competência propriamente didática ou administrativa do professor, ou seja, pode advir de vários fatores.

Apenas quem é reflexivo pode formar educadores reflexivos, porque ele utiliza a reflexão de forma espontânea em torno de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber, dessa forma, o “aluno” aprende vivenciando a reflexão.

Quando um educador pretende se tornar reflexivo, ele se desprende da prática pedagógica estruturada numa visão mecanicista de ensino, onde o professor por ser o único dono da verdade apenas repassa seus conhecimentos prévios, mas normalmente essa mudança de prática suscita resistência, as quais são mais contundentes quando tem relação com a identidade, com as crenças e com as competências dos professores. Para se tornar reflexivo é necessário que o educador aprenda a aprender, o que não é fácil, uma vez que existem bloqueios pessoais e institucionais.

Um professor quando vai dar sua aula, ele parte de um programa, contextos impostos, conteúdo padronizado, aprendizagem para ele é apenas assimilação de conhecimentos, já o formador ele parte das necessidades, práticas e problemas do educando, de contextos negociados, contudo individualizado, para ele, a aprendizagem é a transformação da pessoa. Quando comparamos a postura de um professor e a postura de um educador constatamos que as mudanças não são automáticas, o deslocamento de um para o outro ocorre através de consciência, que passa por mudança de identidade, por outro projeto, por novas competências e por outras representações.

A disciplina e o método têm por finalidade fazer o educador observar, memorizar, escrever, analisar, compreender e assumir novas opções em sua rotina diária de trabalho, e é por isso que a prática reflexiva necessita de ambos.

A reflexão tem sido uma condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo.

O desenvolvimento do profissional reflexivo sugere a necessidade de que a formação do futuro professor de inglês inclua igualmente o desenvolvimento de uma postura reflexiva, isto é, uma postura de auto-questionamento sugere a necessidade de perante sua própria ação docente, de maneira que ele possa pensar e repensar suas ações instrucionais e adequá-las aos contextos nas quais elas têm lugar. Para que isso possa vir a acontecer, no entanto, há que se transformar os próprios contextos dos cursos de formação e, principalmente, as práticas discursivas dos professores desses cursos, uma vez que estas podem se constituir em instrumentos de reprodução (criativa ou

conservadora) dos significados presentes nesses contextos, discussão para a qual este trabalho se propõe a contribuir.

Apontaremos a seguir algumas práticas instrumentalizadoras para se tornar um profissional reflexivo: questionar a própria ação; debater ideias com os colegas; buscar novos caminhos; pintar, escrever, meditar em silêncio, ou seja, encontrar um jeito próprio de conversar consigo mesmo, livre do mundo externo; apurar o olhar para captar detalhes, reações, o movimento da classe; desenvolver o espírito investigativo; escrever para formalizar a experiência, descrevendo situações, processos, causas e efeitos; comparar, relacionar e procurar contradições naquilo que foi praticado e registrado; levantar hipótese de melhorias e planejar as próximas aulas.

3- O DIÁLOGO COMO MEDIADOR DA INTERFACE REFLEXÃO E AÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Quando sustentamos o ensino somente na materialidade linguística, na relação professor, como “poderoso” e o aluno como “fraco”, sem dialogia, a partir do momento em que ensinamos códigos e estruturas descontextualizadas da dinâmica da vida, estamos matando a criatividade do aluno, estamos angustiado o aluno na sala de aula e como indivíduo na sociedade, isso porque como sugere Moita Lopes (1996 p.179-180):

Em geral, no que se refere a questões de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela. Isso quer dizer que [...] recebem uma formação pautada por dogmas.

Em contrapartida, quando se estabelece uma pedagogia com base na interação professo/aluno como indivíduo, ou seja, na interação de pessoas com a concepção de linguagem como sistema de signos e meio de comunicação, e consequentemente, com a concepção de ensino aprendizagem tendo por base o diálogo dos participantes da interação, com as significações das culturas e experiências diferenciadas, estamos dando a oportunidade de o aluno expandir sua criatividade e prepará-lo como indivíduo para a sociedade.

A linguagem é a forma materializada da comunicação social, sendo que nisso consiste a sua existência como signo, refletindo nos seus elementos a organização econômica e sócio-política da sociedade que a gerou.

O signo é carregado de significações ideológicas, nenhum signo isolado possui valor em si mesmo. Todo signo deve ser contextualizado no sentido de ganhar *significação*. Se um *elemento sígnico* não tiver em si uma carga de pura ideologia derivada pelo contexto a que pertença, não poderá ser considerado um signo perfeito. Assim sendo, Bakhtin (2002, p. 33) ressalta:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Os signos só podem se realizar no processo das relações sociais, determinados e marcados pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que a interação acontece. Em contrapartida, a linguagem exerce um papel enorme na vida social e educacional, bem como na organização da vida econômica e sócio-política, na formação dos sistemas ideológicos e da consciência de cada homem. A formação da consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, no curso de suas relações sociais.

Pode-se citar como exemplo da importância do papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, uma passagem presente no PCN-LE (1998, p. 42), no qual esclarece que:

O papel mediador da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora. Assim, até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária.

O diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, que sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano.

Bakhtin (2002) considera o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação realizada em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. Segundo ele, o dialogismo é constitutivo da

linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica.

Explorar a cumplicidade da linguagem com o mundo, que é construída nas relações sociais e na referência a outros enunciados concretos presumivelmente existentes, torna-se relevante para os construtores do conhecimento, professores e aluno, ou seja, na educação, que é o espaço de complexo debate onde os sentidos dão significados à existência.

A consideração das relações dialógicas e a sua manifestação no enunciado impulsionaram um vasto conjunto de pesquisas, muitas delas tendo as concepções de Bakhtin ou como fundamento ou como um lugar teórico de interlocução.

Bakhtin (2002), afirma que a língua é um fato social e concebe a língua como um fenômeno concreto, um fenômeno vivo de interação entre indivíduos sociais, para ele o signo não se trata de um “sinal inerte e preexistente ao ato da fala, mas de signo dialético, vivo, arena de lutas de valores sociais”.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 2006, p. 117).

A linguagem é para Bakhtin, um processo que se estabelece, ao mesmo tempo, o ato individual da fala, o sujeito e a própria linguagem. Assim ele redimensiona o conceito de linguagem e das maneiras de abordá-la, portanto se a linguagem serve para comunicar, ela não poderia ser encarda do ponto de vista de sua estrutura e funcionamento, e sim da perspectiva da flexibilidade, de plena liberdade.

É no agir humano que acontece a superação da frieza das categorias estritamente linguística e da língua como código fechado, segundo Bakhtin (2002) o centro de gravidade da língua não se encontra na conformidade à norma da forma utilizada na nova significação que essa forma apresenta no contexto. Ele instaura a dinâmica participativa e o agir humano, concebe o homem real como sujeito que interage com o objeto e com o seu contexto social para a construção de significado.

É nessa concepção interacionista de linguagem construída por Bakhtin que nasce a categoria básica do seu pensamento: o dialogismo, que orienta os novos rumos do ensino.

Em uma reação ao estruturalismo Bakhtin (1999, p.123), concebe o enunciado como a unidade real da comunicação dialógica, que relaciona falantes em contexto, referindo-se a outros enunciados concretos, supostamente existentes, opondo-se à palavra e à sentença como unidades linguísticas.

A verdadeira substância da língua não é constituída por sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

O uso das palavras numa unidade efetiva de comunicação, que objetiva suscitar uma atitude responsiva nos outros parceiros da comunicação depende do entendimento contextual e não somente da definição gramatical. Consequentemente é inaceitável conceber enunciados descontextualizados, que não caracterizam a função de socialização da linguagem, no processo ensino aprendizagem.

Portanto o educador deve questionar-se a condição de porta-voz da hegemonia discursiva de um tempo, regida por mecanismos fixos ou estereotipados de enunciação, e iniciar um diálogo buscando espaço para ser um indivíduo criativo, que articula sempre, e de maneira diferente, a herança cultural, produzindo neste presente a diferença, a história do amanhã.

Assim sendo, aprender exige que tenha coparticipação, e não apenas participação, ou seja, é necessário que tenha um entrosamento dos participantes (educador e educando) no processo conjunto de construção de conhecimento, mediado pela linguagem. A linguagem neste contexto funciona como instrumento que auxiliará no desenvolvimento do que se pretende no processo de ensino/aprendizagem.

Com esse conceito no qual o docente não é o único dono da verdade, a linguagem ajuda construir a cidadania, pois o mesmo leva em conta também o discente, as vozes alheias na discussão de temas, assuntos ou situações, como diz Barcelos (2004, p. 24):

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem.

Por conseguinte vale ressaltar que só nos tornamos “alguém” quando nos posicionamos numa relação dialógica, ou seja, nos constituímos como sujeitos no e do

mundo na relação com o outro, desta forma o que se espera é saber respeitar e ser fiel aos outros nas diversas situações comunicativas na sala de aula ou onde quer que esteja.

Ensinar Língua Estrangeira numa visão de linguagem dialógica, levando em conta que a ética deve estar presente, é uma forma de educar para a cidadania, pois o aluno tem a capacidade de estar a par dos critérios discursivos e éticos que lhe darão a chance de inclusão e posicionamento no mundo e, conseqüentemente, de contribuir para um mundo mais ético.

Professores que tenham essa formação, ou que estejam informados da importância do seu papel enquanto educadores onde a linguagem e a ética possibilitam a formação de um mundo mais consciente e conseqüentemente mais ético, utilizam desse dialogismo para convencer aquele que ouve a se envolver e a querer participar dessa situação.

3.1. Prática Reflexiva: mudança de *habitus* no pensar e agir do professor de Língua Estrangeira

Habitus é um conjunto de ações que reproduzem a ordem social, se estabilizam no coletivo e regulam ações futuras; são conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que permite perceber e agir num universo social. Ele se constitui a partir da exposição repetida a condições sociais definidas, imprimindo, no seio dos indivíduos, um conjunto de disposições duráveis e intransponíveis que decorrem da interiorização da necessidade de seu meio social. O *habitus* tende a se perpetuar inclusive abrangendo no seu interior algumas inovações, num movimento onde a própria prática parece apropriar-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna.

Por virtude do *habitus* as pessoas já estão inclinadas a agir e reagir de certo modo, ou seja, tendo atitudes que são peculiares dele sem serem conscientemente condenados e instigados por regras. Dessa forma, o ensino de forma mecânica resulta numa rotinização, inimiga da atividade de um bom ensinar, pois o professor que atua sem o senso acionado, está totalmente acomodado, não contribuindo para a renovação e melhora de seu trabalho, portanto, os professores devem concentrar-se em um conceito onde o seu ensinar possa levar a um aprender mais significativo.

Segundo Jean-François Dortier (2002) o *habitus* existe, mas nas sociedades abertas, os indivíduos são submetidos a múltiplos quadros de socialização, que não fecham os atores em gaiolas de ferro. Na concepção de Dortier, a dominação do

indivíduo pelo *habitus* e a força da violência simbólica não permitiriam os processos de mudança ou de emancipação.

A mudança de *habitus* tem sido, referência obrigatória no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente, a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere.

Grande parte dos educadores encontra dificuldade em mudar o *habitus* na prática por diversos fatores tais como: a tendência a privilegiar sua própria metodologia e desqualificar as diferentes; receio de que o cruzamento de diferentes saberes acarrete uma perda de informação e uma consequente banalização; descrédito institucional em relação à transgressão de fronteiras; desconforto pessoal quando os territórios são invadidos aliado a uma insegurança quando adentramos terrenos menos familiares.

Estes obstáculos referem-se não só aos docentes, pois o *habitus* é compartilhado por grupos sociais. Por isso ocorre a mudança no *habitus* também dos alunos, pois uma vez que a mudança ocorre na prática pedagógica dos professores, as mesmas exigem mudanças também no comportamento dos alunos, como por exemplo, mais envolvimento nas tarefas.

O educador tem que desejar refletir sobre sua prática em busca da mudança, quando necessário e dessa forma, deve se ver como um profissional que é capaz de desenvolver atividades e exercer poder sobre as condições de seu trabalho, rumo ao ensino com uma visão mais humana e significativa.

Muitos professores trabalham com um alto grau de intuição que é necessária em determinadas situações para se obter resultados satisfatórios. Contudo, para trabalhar de uma forma mais consciente, buscando saber como, porquê, ou até mesmo se deve mudar algo, é preciso que estude o conjunto das ideias, crenças, ideário, dessa forma conseguir guiar uma operação global de ensino.

Por conseguinte, grande parte dos professores que vão a cursos de capacitação ou treinamento conhece esse conceito de busca das razões para a mudança de uma maneira pouco interativa e rápida, o que não é suficiente para a o êxito em sua prática. Para que se torne um *habitus* (no sentido positivo), a reflexão através de troca de opiniões deveria ser constantemente cultivada e experimentada, se possível desde os cursos de graduação e não só nos pequenos e rápidos cursos de capacitação.

Sendo os cursos de capacitação apenas uma etapa de educação continuada os professores estariam em processo contínuo de reflexão e de diálogo em busca de uma

reconstrução dinâmica e ativa geradora de possíveis mudanças no *habitus* didáticos dos professores, pois estes sairiam da graduação com esse conceito.

A análise dos objetivos que vão nortear o planejamento, como a seleção de material didático e dos instrumentos para a avaliação das técnicas e procedimentos é fundamental, mas não é suficiente. É necessário que se confronte com as crenças, teorias, em geral implícitas sobre a Língua Estrangeira, linguagem e ensino/aprendizagem. Esse conjunto de critérios a ser analisado que norteia o fazer do professor.

Perrenoud (1999, p. 59) destaca que, para se compreender o que se passa entre a investigação e o ensino, o que importa é ter uma imagem realista e adequada, da prática pedagógica e de sua relação com o conhecimento. Entretanto, se os professores não entendem bem em que condições e com que tipo de racionalidade desenvolvem o seu trabalho, eles não terão condições de saber em que medida os resultados da investigação em educação podem refletir sobre as suas práticas.

Dessa forma, para o autor, independente das diferentes interações que acontecem na sala de aula, a prática pedagógica é constituída por uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas, mesmo em classes mais ordenadas e controladas. Vale ressaltar que essas condições desafiam o docente a vivenciar uma situação nova, pouco habitual ou suficientemente habitual. Assim, ele pode encarar quaisquer situações, mais ou menos consciente, valendo-se de um conjunto de esquemas de ação, como também, de percepção, de avaliação e de pensamento. O autor ainda menciona que ao se encontrar diante de um novo problema, o docente vai sentir necessidade de transpor, diferenciar, ajustar os esquemas disponíveis e mudar o *habitus* para coordená-los de uma maneira original.

Logo, na prática pedagógica, deve-se dar mais importância ao *habitus* do que se preocupar com os esquemas explícitos de atuação do professor, uma vez que a mudança de *habitus* está subordinada a uma transformação das estruturas, para Perrenoud (1999, p. 59), os *habitus* precisam ser transformados, para que haja mudanças nas estruturas da prática pedagógica.

A mudança de *habitus* não é um fim em si mesmo, mas um meio para transformar os sistemas educacionais, a inovação foi definida como processo, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria. A mudança de *habitus* consiste, antes de qualquer coisa, em uma disposição permanente em direção à inovação ou de inovar a inovação. Dessa maneira, a mudança de *habitus* implica passar ou transitar de

uma situação ou de um estado ou condição para outro. A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quanto ameaçante.

Mudar na prática pedagógica implica distanciar do *habitus* que constitui tal prática, que é tão estruturante quanto estruturado e separar-se desses modos de sentir, pensar e agir. Mudar altera a regra, o regime ou o modo como se organiza a prática.

Nos mais diversos lugares, pudemos observar mudanças significativas no modo de viver do ser humano, a modernidade que, em diversos campos do conhecimento humano, transformaram de maneira definitiva o *habitus* do indivíduo, mesmo que em escalas e graus diferentes, está também se incorporando nas escolas para um fazer pedagógico transformador.

O êxito das mudanças depende mais da cultura da escola que do sistema educacional, então o estabelecimento de uma relação direta entre cultura da colaboração e mudança educacional. Consequentemente, o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar escolas eficazes.

4-CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que queremos formar deve estar sempre a procura de um ciclo de construção e reconstrução, onde sua prática esteja em conflito com a teoria já existente que não satisfaça sua necessidade, em busca de uma nova teoria que esteja de acordo com sua realidade. Queremos um professor que busque sua identidade revisando as tradições, reafirmando as práticas consagradas, refletindo sobre o que aprendeu, o que viveu e o que pode ser mudado.

O profissional desejado precisa assumir o seu papel de caráter questionador, crítico e reflexivo, procurando relativizar o saber existente em busca de um novo saber, que também deve ser questionado, criticado e refletido. Tal profissional nunca está satisfeito com sua prática, por isso trabalha sempre em busca de mais um avanço, ou seja, está sempre resignificando sua identidade.

O educador é um indivíduo e uma parte importante desse indivíduo é educador, por isso, o mesmo tem que estar sempre a procura de renovar, evoluir e atualizar sua prática, pois como a identidade profissional e pessoal fazem parte de um mesmo indivíduo, com esse procedimento está melhorando seu próprio ser.

Portanto, sugerimos que anexa à reflexão esteja a dialogia e a mudança de *habitus*, pois estas auxiliam na construção de uma nova prática pedagógica do professor para um caminhar onde o aluno esteja sempre participando e interessado a participar das tarefas propostas pelos educadores.

Contudo, podemos concluir que a prática reflexiva exige muito “esforço” por parte do professor de Língua Estrangeira como tempo parte fazer suas reflexões, dialogar e mudar seus *habitus*, em contrapartida, ganha uma nova prática pedagógica intensamente sólida, uma vez que consiste num fazer no qual o educador está constantemente a procura de melhorar sua prática no ensino para que ao final do processo o aprendizado de seus alunos seja seguramente consistente.

5-REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Ver. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

DORTIER, Jean-François. **Les idées pures n'existent pas**. *Sciences Humaines* “La oeuvre de Pierre Bourdieu”, Numéro Spécial Pierre Bourdieu, p. 13-15, 2002.

ESTEVES, Manuela & RODRIGUES, Angela. **Análise das necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Saber reflectir sobre a prática, objectivo central da formação de professores?** Lisboa, Dom Quixote, 1999.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre (RS): Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os pensadores.

RAMALHO, Priscila. **É preciso construir hipóteses.** Disponível em [ttp: //novaescola.abril.com. br/index.htm?ed/150_mar02/html/cresca](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/150_mar02/html/cresca). Acesso em 02 jun. 2016.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa Antônio (coord) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

O PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM ACADÊMICA

Sonia Maria da Fonseca Souza¹, Cristia Fernanda Matos da Silva², Dayane Magalhães de Souza² e Minuzze Hecht Zanon².

1-Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

2-Centro Universitário São José de Itaperuna

Autor Correspondente:

Sonia Maria da Fonseca Souza

E-mail: sonifon1@hotmail.com

RESUMO

A avaliação educacional é parte integrante do processo ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Nesse sentido este artigo tem por objetivo apresentar a avaliação como instrumento de trabalho capaz de diagnosticar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, definir os aspectos positivos e negativos da avaliação no ensino superior e demonstrar a importância dos aspectos positivos da avaliação para o professor e para o aluno. Considerando a sua importância e os objetivos nos quais devem se apoiar os educadores, principalmente de instituições de Ensino Superior, para avaliarem de maneira a promover resultados positivos, apresenta-se uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de teóricos cujas obras são pertinentes ao foco deste estudo que descreve o sucesso do aluno e do professor quando juntos discutem e estabelecem objetivos a serem alcançados no processo avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensino-aprendizagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

The educational evaluation is an integral part of the teaching-learning process at all levels of education. To this end, this article aims at presenting the evaluation as a working tool to diagnose deficiencies in the teaching-learning process, setting the positive and negative aspects of evaluation in higher education and demonstrating the importance of the positive aspects of assessment for the teacher and for the student. Considering its importance and the objectives of which are to support educators,

especially higher education institutions, to evaluate in order to promote positive results, it presents a literature review of qualitative basis, considering the theoretical contributions whose works are relevant the focus of this study describes the success of the student and the teacher when together discuss and establish goals to be achieved in the evaluation process.

Keywords: Formative Assessment. Teaching and learning. Higher education.

1- INTRODUÇÃO

O tema avaliação da aprendizagem tem sido bastante enfatizado em várias abordagens do âmbito educacional. Neste contexto surge a seguinte questão: Até que ponto as práticas avaliativas podem ser consideradas positivas no aspecto da aprendizagem acadêmica? O presente trabalho tem como objetivo, apresentar a avaliação como instrumento de trabalho capaz de diagnosticar as deficiências no processo de ensino-aprendizagem, definir os aspectos positivos e negativos da avaliação no ensino superior e demonstrar a importância dos aspectos positivos da avaliação para o professor e para o aluno.

Um novo modelo educacional estabelece que a avaliação tem o seu papel destacado como um momento privilegiado do processo, o que tem sido difícil de ser compreendido pelos professores, já que em outros momentos ela tinha como principais funções identificar falhas, medir conhecimentos e ao final atribuir uma nota.

Na teoria a avaliação deixou de ser classificatória e passou a ser diagnóstica com foco principal no processo de construção do conhecimento e não apenas no que foi aprendido pelo indivíduo até o exato momento em que ele será examinado. Autores como Cipriano Luckesi (2010), Jussara Hoffman (1993), Vasco Pedro Moretto (2005) entre outros discorrem um novo olhar sobre a avaliação e ressaltam que a escola deve formar cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem e que o professor deve ser mediador do conhecimento se comportando de maneira a verificar se os resultados alcançados pelos alunos estão acontecendo de maneira gradativa com o objetivo de que ao final do processo de ensino aprendizagem o indivíduo tenha construído uma aprendizagem significativa.

2- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Avaliação formativa: importância para a aprendizagem acadêmica

A avaliação da aprendizagem tem ganhado um amplo espaço no processo de ensino-aprendizagem. Sua passagem histórica pela pedagogia tradicional, renovada, tecnicista e libertadora ajudou a definir o atual modelo denominado pedagogia dos conteúdos socioculturais em que a avaliação, naturalmente tem o seu papel destacado como um momento privilegiado do processo de ensino-aprendizagem. Hoje as provas tradicionais perderam seu espaço para novas formas de avaliação. O que tem sido de difícil compreensão por parte dos educadores e também fator principal a ser considerado é a compreensão da diferença entre prova e avaliação. Segundo Luckesi (2004) “as provas e exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários, enquanto a avaliação é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica”. Como é possível observar, avaliar e examinar são ações diferentes, e prova transmite a ideia de um exame e não de uma avaliação. É bem verdade que a prática da avaliação não tem assumido sua função diagnóstica como denota o modelo pedagógico vigente, mas sim a sua função classificatória.

Com a função classificatória, avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento [...]. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2010, p.35).

Infelizmente muitos professores ainda enxergam a avaliação educacional como instrumento de tortura para o aluno, capaz de impor medo e medir o conhecimento, atribuindo a ele uma nota capaz de aprovar ou reprovar ao final do processo de ensino e não como um momento privilegiado que tem a capacidade de detectar deficiências e proporcionar meios para a recuperação daquilo o que representa uma lacuna durante o processo de construção do seu conhecimento.

Atualmente um novo enfoque tem sido dado à educação, as fórmulas, datas e definições que eram tão enfatizadas nas escolas tradicionais perderam espaço para a aprendizagem significativa, ou seja, tornou-se necessária a preparação de condições para que o aluno seja competente e capaz de se relacionar com o universo de informações disponíveis. Diante dessa necessidade de se preparar o cidadão para o mundo atual o professor tem o desafio de utilizar a avaliação como acompanhamento e reorganização da aprendizagem buscando melhores resultados possíveis e considerando os objetivos que se pretende alcançar. A escola destaca como uma de suas principais

funções sociais a preparação do indivíduo e sua inserção na sociedade: “ajudar gerentes de informações e não meros acumuladores de dados” (MORETTO, 2006, p.73). Ainda segundo o autor a avaliação está diretamente ligada ao ensino e aprendizagem. Ela deve ser considerada um momento privilegiado de estudo através da mediação do professor, estimulando a construção do conhecimento significativo, estável e estruturado.

Para Souza (1999, p. 4), a avaliação “exige um profundo estudo sobre as aprendizagens e uma postura política comprometida com o processo de transformação social”. O professor deve ter consciência de sua responsabilidade, já que a avaliação pode auxiliar em seu trabalho e tornar possível a construção da aprendizagem significativa. É importante também ressaltar que a avaliação não é apenas um instrumento utilizado pelo professor capaz de diagnosticar quanto conhecimento foi adquirido pelo aluno. Ela é capaz de determinar para o professor se o mesmo está assumindo verdadeiramente o seu papel de mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

2.2 Aspectos positivos da avaliação formativa

Com as novas concepções de avaliar de maneira significativa, foram abordadas funções que para a avaliação: diagnosticar, controlar e classificar e relacionadas a elas se estabelece três modalidades de avaliação. A diagnóstica, a formativa e a somativa.

Tomando como nosso principal enfoque a avaliação formativa, é notório perceber que sua principal função é verificar se os resultados alcançados pelos alunos, gradativamente, em cada etapa de instrução estão sendo positivos ou não.

Nesta perspectiva esse modelo avaliativo fundamenta em princípios cognitivos, consistindo de modo construtivo e formativo, que possibilita o professor analisar o conhecimento que o aluno está assimilando e também notificar se o aluno conseguiu alcançar os objetivos desejados.

Esteban (2004, p.19) ressalta a contribuição da avaliação formativa:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

A avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensino, pois tem efeitos altamente positivos no processo ensino-aprendizagem, pois além de orientar o estudo do aluno, auxilia o professor em seu trabalho. Através de um mecanismo denominado *feedback* que busca estimular e reorientar comportamentos futuros mais adequados, o educador pode detectar e identificar deficiências em sua prática de ensino e aperfeiçoá-las, se moldando de maneira a assegurar a aprendizagem de seus alunos.

Para Fernandes (2005) a aplicação do *feedback* não é bem compreendida pelos docentes, tornando-se um instrumento voltado para a avaliação classificatória e dificultando assim a aplicação da avaliação formativa.

Nesse mecanismo o professor assume um papel fundamental na aprendizagem de seu aluno, organizando seu método de ensino de forma ativa e planejada. É certo que este mecanismo deve ser um recurso que estimule os processos cognitivos podendo ser usado de forma oral ou escrito, focando-se nos conteúdos disciplinares a fim de sanar as dificuldades desse aluno. Desta forma considera-se que a avaliação formativa é uma avaliação informativa, ou seja, trata-se de levantar informações úteis para o processo ensino-aprendizagem e é por esta razão que se pode afirmar que tal modalidade de avaliação deve servir como controle de qualidade a fim de garantir que cada novo ciclo alcance cada vez melhores resultados.

A avaliação formativa informa os principais atores do processo. O professor, que poderá acompanhar a realidade de seu trabalho pedagógico e o aluno por ser capaz de argumentar, defender e criar suas próprias ideias. Ele não somente saberá as dificuldades que possui, mas terá consciência para reconhecer e corrigi-las. Sendo assim, cabe ao professor e ao aluno uma função “corretiva” em que ambos podem se adaptar às modificações com o intuito de obter resultados ainda mais satisfatórios na construção do conhecimento.

A avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa! (HADJI, 2001, p.21).

Desse modo, apresentando a função formativa como uma nova ideia de avaliação torna-se necessário que o professor compreenda que o indivíduo está em constante

processo de formação, e que ele tem possibilidade de aprender e se desenvolver caso haja estímulo. Nesse sentido Perrenoud (1999, p. 96) ressalta que "[...] a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores".

Com isso educador e educando assumem responsabilidades essenciais para um processo positivo de aprendizagem construtiva, cabendo a escola trabalhar com o desenvolvimento das capacidades cognitivas desse aluno, fazendo as articulações necessárias para possibilitar a regulação da aprendizagem e permitindo um ajuste curricular real ao nível de trabalho da turma.

Perrenoud (1999, p.78) considera como formativa:

toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino" e complementa dizendo que "ensinar é esforçar-se para orientar o processo de aprendizagem para o domínio de um currículo definido, o que não acontece sem um mínimo de regulação dos processos de aprendizagem no decorrer do ano escolar.

Partindo das afirmações de diversos autores a respeito do tema avaliação questiona-se se essa tem sido formativa quando se trata do ensino superior. Considerando as diferenças vistas anteriormente entre examinar e avaliar denota-se que na maioria das universidades predominam os exames e não a avaliação propriamente dita.

[...] hoje, na escola brasileira – pública ou particular, de ensino fundamental, médio ou superior – praticamos, predominantemente exames escolares, em vez de avaliação; todavia, de forma inadequada, usamos o termo “avaliação” para denominar essa prática (LUCKESI, 2011. p. 180).

A transição do tradicional para o construtivista fez com que o termo examinar a aprendizagem fosse gradativamente substituído por avaliar a aprendizagem e apesar dessa substituição de termos, avaliar continua sendo examinar para alguns educadores, ou seja, mudou-se a teoria, mas a prática ainda acompanha os moldes da escola tradicional.

Os exames acadêmicos versam sobre o resultado final da aprendizagem dos educandos. Espera-se que eles reproduzam quanto conhecimento foi aprendido até o momento da avaliação, ou seja, é considerado o que ele conseguiu expressar até o

presente momento da avaliação e não o que ainda pode ser aprendido por ele, de modo que o mesmo possa ser classificado numa escala de notas de acordo com o seu desempenho. Nessas condições o professor não se comporta como um investigador de soluções interessa a ele apenas o desempenho final do examinado.

Para Luckesi (2011, p. 187) “a situação é tão verdadeira, que, se um estudante apresentar respostas corretas obtidas por meios fraudulentos e não for descoberto nessa prática, as respostas são assumidas como certas, pois se olha somente para o produto”.

Essa afirmação de Luckesi acima citada torna-se ainda mais verdadeira quando se leva essa questão para fora dos muros da escola e a comparamos com os vestibulares e concursos para acesso a determinadas atividades profissionais. Nessas ocasiões o que conta é o desempenho do examinando no exato momento em que ele está sendo examinado. Ainda que sejam situações distintas, dentro das escolas e universidades não tem sido diferente, todos são examinados de maneira igual como se estivessem concorrendo a uma vaga e ao final de todo o processo recebem uma nota a qual define se ele está ou não classificado.

Ao contrário dos exames a avaliação caracteriza-se como subsídio para a construção de um resultado satisfatório e não classificatório, buscando um diagnóstico que aponta o que o estudante já aprendeu e o que ainda pode ser aprendido. Na condição de avaliador o professor busca soluções para os impasses diagnosticados a fim de chegar aos resultados satisfatórios. Para Luckesi (2010) “Não importa que existam insucessos; importa sim, percebê-los e aprender com eles o que fazer, a fim de não continuar a repeti-los. “

O insucesso não caracteriza apenas o aluno mais também o professor, e nada como a avaliação para diagnosticar a origem das lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Ela mostra a realidade desse processo e define qual postura deve ser tomada pelo educador. Ao contrário dos exames que simplificam a realidade ao atribuir exclusivamente ao educando a responsabilidade pelos seus resultados sejam eles positivos ou negativos, cabendo ao professor um comportamento de neutralidade diante de seu aspecto examinador.

O ato de examinar faz com que educador e educando se comportem como sujeitos sem relações e esse comportamento torna-se público quando se fala na relação entre professor e aluno no âmbito da sala de aula universitária, parecendo que o educador ao elaborar seu instrumento de coleta de dados sobre o desempenho do educando está isento de relações.

Nessas circunstâncias cabe ao professor ter a consciência de que a autoridade pedagógica existe, mas deve ser repensada principalmente quanto à elaboração das avaliações no ensino superior. Questões de testes e provas têm sido lançadas como desafios para que o aluno não consiga resolvê-las, ou ainda, os educadores propositalmente facilitam muito as questões, as situações-problemas a fim de que todos sejam aprovados sem que haja a aprendizagem significativa. Ambas as atitudes permitem reconhecer, que o uso da autoridade dos exames foram substituídas pelo autoritarismo.

Autoritarismo é a exacerbação da autoridade; usar esse lugar de educador para impor uma direção como se não houvesse outras possibilidades e outros olhares para a mesma experiência; como se a realidade fosse simples e única, compatível só com o olhar do educador naquele momento. Desse lugar só o educador tem razão, o educando nunca. Ele detém o poder o educando não (LUCKESI, 2011. p. 2002).

Segundo Luckesi (2011, p. 221) “Em nosso trânsito pela escolaridade nos níveis fundamental, médio e superior, passamos por múltiplas situações de exame, por vezes ameaçadoras, outras vezes, ainda, injustas”.

A prática da avaliação da aprendizagem está condicionada à nota, sendo explicitamente classificatória por toda a vida escolar, incluindo as provas do vestibular e as do ensino superior. Em suma os mecanismos dos exames funcionam automaticamente e estão submetidos ao educador, já que este possui o poder de aprovar ou reprovar.

Certamente, nos dias atuais a avaliação da aprendizagem configura-se como um ato de investigar a qualidade no ensino. Para isso, torna-se necessário uma mudança de postura dos professores universitários, pois além de estabelecerem juízos de valores na vida acadêmica do educando eles podem investigar a qualidade do desempenho tendo dados relevantes, além de possíveis intervenções de modo que possa corrigi-los.

É preciso conscientização por parte dos educadores no que se refere a uma renovação do campo avaliativo superando as práticas de avaliação como constatação e verificação, para que possa coletar, analisar, sintetizar os dados que configuram de maneira objetiva as manifestações afetivas e cognitivas dos educandos.

A avaliação formativa no sistema educacional universitário deve ser contínua para que possa contribuir em melhorar o processo ensino-aprendizagem, logo não podendo utilizar apenas como forma única de verificação do processo final da aprendizagem. Essa avaliação no ensino superior, muitas vezes, não se torna eficaz pelo cumprimento

de normas e regras estabelecidas nas instituições e também pelo comodismo de muitos professores.

Por isso é necessário também que os mesmos compreendam que o processo avaliativo deve ser coerente e que vai além da atribuição de notas ou aplicação de provas e sim de uma concepção mais ampla sendo analisada de forma reflexiva, planejada e organizada para que o educando consiga obter uma aprendizagem significativa do conteúdo ministrado.

Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas (HOFFMAN, 2002, p.134).

Portanto observa-se que a prática avaliativa do ensino superior está na verificação da aprendizagem, valorizando apenas os acertos obtidos e não se importando com os erros, deixando dessa forma o ensino centrado no professor e baseando na avaliação somativa.

Infelizmente muitos professores ainda enxergam a avaliação educacional como instrumento de tortura para o aluno, capaz de impor medo e medir o conhecimento, atribuindo a ele uma nota capaz de aprovar ou reprovar ao final do processo de ensino e não como um momento privilegiado que tem a capacidade de diagnosticar as deficiências e proporcionar meios para a recuperação daquilo o que representa uma lacuna durante o processo de construção do seu conhecimento.

Vale ressaltar que para superar essa postura de examinador é necessário ao professor repensar em todo seu pedagógico para notificar o que precisa ser mudado em sua forma de avaliar. A metodologia diversificada e problematizadora assumem um papel fundamental nesse processo por estimular o diálogo entre professor e aluno possibilitando por parte do professor verificar se o conteúdo foi realmente assimilado e se o conhecimento está sendo construído de maneira sólida, o que futuramente irá proporcionar o sucesso de seus alunos em todos os aspectos.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados percebemos que, a avaliação vem conquistando no decorrer dos anos um papel privilegiado no processo ensino-

aprendizagem devido às novas formas de avaliar, ressaltando a diferença entre avaliar, que deve ser visto como um aspecto positivo para o processo em que o professor tem a capacidade de detectar falhas durante a construção do conhecimento atribuindo significado para esta aprendizagem e o ato de examinar através de provas que se apresenta de maneira negativa para a construção da aprendizagem, pois, seu principal objetivo é medir o conhecimento, atribuindo uma nota ao aluno capaz de aprová-lo ou reprová-lo ao final do processo. Desta forma é evidente que o professor deve assumir sua função de mediador utilizando a avaliação como acompanhamento e reorganização da aprendizagem, além de considerar os objetivos que se pretende alcançar a fim de preparar sujeitos capacitados inseridos na sociedade como gerentes de informações e não meros acumuladores de dados. Portanto, conclui-se o ato de avaliar está voltado não para o presente mais sim para o futuro.

4-REFERÊNCIAS

ESTEBAN, M. T. **Escola, Currículo e avaliação**. Vol. 5. Série Cultura Memória e currículo. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES. D. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Disponível em < <http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#2>>. Acesso em 23 de maio de 2017.

MATUÍ, J. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MORETTO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, C. P. **Descrição de uma trajetória na/da Avaliação Educacional.** São Paulo. Série Ideias, 1999.

A ERGONOMIA COMO BENEFÍCIO NA QUALIDADE DE VIDA DO COLABORADOR NO AMBIENTE DE TRABALHO: UM ESTUDO DE CASO EM CENTRO AUTOMOTIVO.

Daniel do Carmo Bento¹ e Carlos Rogério Domingos Araújo Silveira¹.

1-Universidade Iguaçu – UNIG

Autor Correspondente

Daniel do Carmo Bento

E-mail: evdanielbento@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta a importância da aplicação da ergonomia no ambiente de um centro automotivo, visando à preservação da saúde dos mecânicos automotivos e a prevenção de doenças ocupacionais. Tem como objetivo geral apresentar a contribuição da ergonomia na qualidade de vida do colaborador. Caracteriza-se esta pesquisa como aplicada, com fins exploratórios, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e estudo de caso para a validação de seus objetivos. Expõe a ergonomia como ciência de caráter interdisciplinar e a necessidade da realização de análises ergonômicas a fim de identificar fatores de risco no trabalho. Explana sobre as doenças ocupacionais, inclusive as que mais ocorrem com profissionais da manutenção automotiva. Define qualidade de vida no trabalho e enumera argumentos que comprovam a relevância da implantação de conceitos ergonômicos a fim de proporcionar o bem-estar do trabalhador dentro do ambiente de trabalho e fora dele. Apresenta análise de dados obtida através de entrevista aplicada aos mecânicos automotivos e demais profissionais da área que trabalham no centro automotivo o qual foi o objeto do estudo, por meio de roteiro semiestruturados, trazendo os aspectos físicos e de saúde das condições de trabalho por elas apresentadas e propostas para a melhoria do ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Ergonomia, Qualidade de Vida no Trabalho, Fatores Motivacionais.

ABSTRACT

This paper presents the importance of the application of ergonomics in the environment of an automotive center, aiming at preserving the health of automotive mechanics and the prevention of occupational diseases. Its general objective is to

present the contribution of ergonomics to the employee's quality of life. This research is characterized as applied, with exploratory purposes, using bibliographical research and case study for the validation of its objectives. It exposes ergonomics as a science of interdisciplinary character and the need to carry out ergonomic analyzes in order to identify risk factors at work. Explain about occupational diseases, including those that most occur with automotive maintenance professionals. It defines quality of life at work and enumerates arguments that prove the relevance of the implementation of ergonomic concepts in order to provide the well-being of the worker within the work environment and outside it. It presents data analysis obtained through an interview applied to the automotive mechanics and other professionals of the area who work in the automotive center which was the object of the study, through a semi-structured road map, bringing the physical and health aspects of the working conditions presented by them and proposals for improving the work environment.

Keywords: Ergonomics, Quality of Work Life, Motivational Factors.

1-INTRODUÇÃO

Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), foram utilizados conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis para construir instrumentos de guerra complexos como submarinos, tanques, radares e aviões. Tais instrumentos exigiam do operador muita habilidade, pois em condições ambientais desfavoráveis e tensas qualquer erro resultava em acidentes fatais. Com o objetivo de reduzir esses erros, a fadiga do operador, e consequentemente os acidentes, foram redobrados os esforços de pesquisa para adaptar esses instrumentos bélicos às características e capacidades do mesmo, desde então, caracteriza-se o conceito de ergonomia (LIDA, 2005).

Ergonomia é definida por muitos autores como a ciência e tecnologia que procura adaptar confortavelmente o ser humano ao seu posto de trabalho, levando em consideração as características de cada indivíduo. Desta forma, procura-se evitar os riscos de lesões pela atividade laboral, seja ela física psíquica ou social.

Ao longo da história humana, percebe-se que os princípios básicos da ergonomia foram aplicados pelo homem com o objetivo de melhorar as situações de labuta. Porém, foi a partir da década de 1940 que a ergonomia surge de modo sistematizado.

O homem passa grande parte de sua vida trabalhando dentro das organizações, de maneira que um trabalho inadequado, cansativo e desgastante reduz de algum modo,

a percepção da qualidade de vida como um todo. O surgimento cada vez maior do estresse e de doenças relacionadas ao trabalho, tem também chamado bastante atenção e faz com que as empresas e os indivíduos atentem nas questões de qualidade de vida no trabalho (CAÑETE, 2004).

Desde então a ergonomia vem se desenvolvendo e conquistando mais espaço no cenário internacional. Hoje, ela é difundida em praticamente todos os países do mundo. No Brasil, a aplicação dos conceitos de ergonomia é notória, principalmente pelas grandes empresas, cuja responsabilidade social faz parte da missão e da empresa e pela adequação às exigências das leis instituídas com o objetivo de preservar a segurança e saúde do colaborador.

A legislação brasileira, na área de segurança e saúde ocupacional, tem evoluído muito nos últimos anos, fato que pode ser confirmado pelo crescente número de Normas Regulamentadoras instituídas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, chegando no ano de 2012 ao número de 35.

É crescente a preocupação, por parte dos governantes e de muitas empresas, com o bem-estar dos trabalhadores. A NR-17, que trata de ergonomia, cria mecanismos e estabelece parâmetros que visam a melhoria das condições de trabalho, proporcionando o máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente.

A NR-17 determina que cabe ao empregador realizar um estudo detalhado dos postos de trabalho a fim de detectar os fatores de riscos ocupacionais existentes e ser capaz de fornecer subsídios para as soluções ergonômicas destes locais de trabalho, adequando-o à legislação. A esse estudo dá-se o nome de Análise Ergonômica do Trabalho (BRASIL, 2012).

A aplicação da Ergonomia no âmbito da atividade do trabalho é essencial para melhorar a condição laborativa do trabalhador, evitando lesões por esforços repetitivos e posturas errôneas, evitar ou diminuir afastamento por lesões e obter melhoria da

Gomes Filho (2003, p. 32) afirma que más posturas geram a médio ou longo prazo problemas de fadiga muscular, efeitos físicos danosos, afecções nas articulações, deformação na coluna vertebral, hérnias de disco, tendinites, tenossinovites, entre outros.

A ergonomia é considerada uma das mais importantes vertentes da saúde ocupacional e vem ganhando cada vez mais terreno nos últimos anos. Sua aplicação prática vem contribuir para o incremento da produtividade e da melhoria da saúde dos trabalhadores (FREIRE, 2003).

A análise ergonômica do trabalho é um processo construtivo e participativo para resolução de problemas, que exige o conhecimento de tarefas da atividade desenvolvida, e das dificuldades enfrentadas, para se atingir o desempenho e a produtividade exigida (MINISTERIO DO TRABALHO, 2003).

A preocupação com a ergonomia nos ambientes de trabalho tem assumido relevância nas empresas desde que foi indicada como uma das maiores responsáveis pelo absenteísmo associado a geração de custos, em consequência desses afastamentos. Se destacando também a diminuição da qualidade de vida desses trabalhadores nos seus efeitos psicológicos e sociais (MAULER, 2001 apud SALVE, 2004).

A propósito, Tolfo e Piccinini (2007, p. 44) afirmam que “o prazer no trabalho é fundamental para a manutenção da saúde e da normalidade”. Eles enfatizam que os significados do trabalho derivam do contexto histórico, econômico e social enquanto os sentidos a eles atribuídos têm uma conotação pessoal resultante da percepção do indivíduo em relação aos significados coletivos e interações diárias.

O objetivo geral deste artigo é apresentar a contribuição da ergonomia na qualidade de vida do colaborador.

A aplicação da ergonomia nas empresas oferece segurança, satisfação e o bem-estar dos trabalhadores no seu relacionamento com máquinas, praticando a prevenção de problemas tangíveis e intangíveis.

Então, ao aperfeiçoarmos as condições de trabalho para obter eficácia, eficiência, qualidade e produtividade; proporcionando as condições para desenvolvimento da criatividade e participatividade dos colaboradores; evitar o erro humano, prevenir acidentes e doenças ocupacionais; oferecer conforto, segurança, qualidade de vida, bem-estar e satisfação no trabalho.

A origem do movimento de qualidade de vida no trabalho (QVT) surgiu em meados da década de 50, mais especificamente na Inglaterra, por meio do trabalho de Eric Trist e seus colaboradores, que realizaram estudos para tentar compreender a relação existente entre indivíduo, trabalho e organização. Eles observaram que um dos aspectos fundamentais é a realização do indivíduo no trabalho.

Afinal, com a evolução das tecnologias, das cobranças e uma busca contínua de superação, entende-se que é de suma importância que estudos futuros sobre QVT caminhem na mesma proporção, visando a acompanhar e amenizar os efeitos causados por mudanças velozes no ambiente de trabalho.

As condições de trabalho vêm mudando com o decorrer do tempo. Diversas empresas atuam de forma incorreta, exigindo muito mais dos seus colaboradores, principalmente na carga horária trabalhada, sem um descanso devido. Tendo que se adaptar a um ambiente de trabalho inadequado, aonde não se emprega a QVT. Devido a estas mudanças e a competitividade no mercado esse panorama vem sofrendo evolução.

A Qualidade de Vida no Trabalho busca o equilíbrio entre as expectativas do indivíduo e da organização, através da interação entre as exigências e a necessidades de ambas as partes, visando melhorias na satisfação das pessoas e melhores resultados organizacionais.

Procurou-se conceituar e esclarecer sobre Ergonomia, sobretudo por ser um importante componente responsável pela conservação da saúde do colaborador e, principalmente, por exigir e permitir um estudo multidisciplinar. O procedimento ergonômico é orientado pela perspectiva de transformação da realidade, cujos resultados obtidos irão depender em grande parte da necessidade de mudanças. É nesse aspecto que se pode perceber que a inclusão da ergonomia nas fases iniciais de projetos para desenvolvimento de trabalho é dificultada pela ausência de registros sobre levantamentos acerca do trabalho real dos trabalhadores. O que, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento de atividades e/ou estruturas que viabilizem o trabalho de qualidade e que zele pela qualidade de vida no trabalhador.

Esses tipos de necessidades podem ser identificados e trabalhados para melhor relação entre colaborador e serviço na realidade. Priorizando assim, a saúde dos profissionais à medida que, procura-se evitar danos futuros a saúde dos colaboradores. Atentando para isso pretendeu-se analisar os benefícios que a ergonomia traz aos trabalhadores modificando a sua qualidade de vida.

2- REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A origem do movimento de qualidade de vida no trabalho começou em 1950, com o surgimento da abordagem sócio técnico. Somente na década de 60, tomaram impulsos, de cientistas sociais, líderes sindicais, empresários e governantes, na busca de melhores formas de organizar o trabalho a fim de minimizar os efeitos negativos do emprego na saúde e bem-estar geral dos colaboradores (CONTE 2012).

A partir dos anos 80 houve uma tendência que fundamentou a qualidade de vida no trabalho na maior participação do colaborador na empresa, na perspectiva de tornar o trabalho mais humanizado, vendo os colaboradores como indivíduo ativo dentro do contexto da produção, sendo que sua realização pessoal está baseada no desenvolvimento e aprofundamento de sua potencialidade enquanto colaborador e ser humano. Até então a preocupação sobre prevenção dos acidentes e doenças tidas como diretamente relacionada ao trabalho era o foco principal. A superação disto, veio na discussão de outro tipo de agravo relacionado principalmente à saúde do colaborador e que não pareciam diretamente ligados ao trabalho (LACAZ, 2000).

Segundo RODRIGUES (1994), “a qualidade de vida no trabalho tem sido uma preocupação do homem desde o início de sua existência com outros títulos em outros contextos, mas sempre voltada para facilitar ou trazer satisfação e bem-estar ao trabalhador na execução de sua tarefa”.

A qualidade total teve bastante influencia para o desenvolvimento da qualidade de vida no trabalho, pois das práticas anunciadas pelo sistema de controle da qualidade total, têm-se algumas que devem ser destacadas para melhor análise da influência, tais como: maior participação dos funcionários nos processos de trabalho, ou seja, uma tentativa de eliminação da separação entre planejamento execução, promovida principalmente pelos sistemas tayloristas e fordistas; descentralização das decisões; redução de níveis hierárquicos; supervisão democrática; ambiente físico seguro e confortável; além de condições de trabalho capazes de gerar satisfação; oportunidade de crescimento e desenvolvimento pessoal, ou seja, existe um movimento pela melhoria da qualidade de vida no trabalho na filosofia do controle da qualidade total (ROBLE, 2012).

Teixeira (2009) aponta que a organização do trabalho tem papel fundamental para saúde do colaborador. Esta organização abrange não só a divisão de tarefas entre os operadores, os ritmos impostos e os modos operários prescritos, mas, sobretudo a divisão dos homens para garantir esta divisão de tarefas. Representada pelas hierarquias, as repartições de responsabilidades e os sistemas de controle. Porém, quando essa organização entra em conflito com o funcionamento psíquico dos colaboradores, e não há mais a possibilidade de adaptação surge um sofrimento que pode induzir ao aparecimento de doenças, que vai necessitar de criação de outras estratégias de proteção. No entanto, é importante salientar que o sofrimento pode ser criativo, sendo que o trabalho também é responsável por prazer e realização pessoal.

De acordo com Rodrigues (2011, p. 75) “no início da década de 1950, na Inglaterra, Eric Trist e colaboradores estudavam um modelo macro para agrupar o trinômio indivíduo/trabalho/organização. Esta nova técnica recebeu a denominação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT”.

Para Maximiano (2000, p. 498), “[...] a QVT baseia-se em uma visão integral das pessoas, que é o chamado enfoque biopsicossocial. O enfoque biopsicossocial das pessoas origina-se da medicina psicossomática, que propõe a visão integrada, ou holística, do ser humano”.

O mercado globalizado tem exigido cada vez mais uma qualidade que não agregue apenas o fator ambiental, mas, também, as questões da segurança e saúde ocupacional (SSO), o que implica em mudanças que vão desde a produção de matéria-prima, passando pelo seu processamento, distribuição do produto e organização gerencial dos processos (CARRIERE, 2001).

2.2- ERGONOMIA

A Ergonomia está relacionada à compreensão das interações entre os seres humanos, elementos, sistemas, aplicação de teorias, princípios, dados e métodos, a fim de aperfeiçoar o bem-estar humano, e o seu desempenho. Contribuem para, o planejamento, projeto, avaliação de tarefas, postos de trabalho, produtos, ambientes e sistemas, de modo a torná-los compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações das pessoas (ABERGO, 2017).

A palavra Ergonomia deriva do grego Ergon [trabalho] e nomos [normas, regras, leis]. Aborda um sistema referente aos aspectos da atividade humana. Para intervir nas atividades do trabalho, é preciso que os especialistas em ergonomia possuam uma abordagem em todo campo de ação da disciplina, tanto em seus aspectos físicos, cognitivos, sociais, organizacionais, ambientais e etc. Com frequência, esses profissionais intervêm em setores de domínios específicos (ABERGO, 2017).

De maneira geral, os domínios de especialização da ergonomia são:

Ergonomia física: estão relacionadas com as características da anatomia humana, antropometria, fisiologia e biomecânica em sua relação à atividade física.

Ergonomia cognitiva: referem-se aos processos mentais, tais como percepção, memória, raciocínio e resposta motora conforme afetem as interações entre seres humanos e outros elementos de um sistema.

Ergonomia organizacional: interessa à otimização dos sistemas sócio técnicos, incluindo suas estruturas organizacionais, políticas e de processos.

2.1.1- OBJETIVOS BÁSICOS DA ERGONOMIA

De acordo com Lida (2005, p. 03) “a ergonomia estuda os diversos fatores que influem no desempenho do sistema produtivo do trabalhador”.

Na perspectiva de Dul e Weerdmeester (2004), a ergonomia pode contribuir para solucionar um grande número de problemas, tendo como objetivo melhorar a segurança, a saúde, o conforto e a eficiência no trabalho.

O objetivo da ergonomia é proporcionar ao homem condições de trabalho que sejam favoráveis, com o intuito de torná-lo mais produtivo por meio de ambiente de trabalho saudáveis e seguros, que solicite dos trabalhadores menor exigência e, por consequência, concorra para um menor desgaste e um maior resultado (BARBOSA FILHO, 2010).

De acordo com Daniel e Nael (1995 apud MASCIA; SZNELWAR, 2010, p. 149):

A melhoria das condições de trabalho e o projeto de dispositivos técnicos adaptados às características do homem, com base em critérios ergonômicos, têm um duplo objetivo. O primeiro refere-se ao conforto e a saúde dos operadores. Trata-se de evitar os riscos de acidentes e de doenças ligadas ao trabalho e de procurar diminuir, tanto quanto possível, todas as fontes de fadiga, sejam elas associadas ao metabolismo do corpo humano (trabalho em turnos, trabalho em altas temperaturas), à força muscular e das articulações, ou a exigências cognitivas (tratamento de informação, resolução de problemas). O segundo objetivo da ergonomia visa à eficiência na utilização de produto ou na operação de um sistema de produção, que pode ser comprometida por exigências inadequadas ou excessivas das funções humanas.

Em síntese, a ergonomia visa a saúde, segurança e satisfação do trabalhador, o e desenvolvendo soluções que promovam as necessidades em harmonia com o processo produtivo, trazendo assim, o equilíbrio necessário para a sua desenvoltura no posto que está e no ambiente pelo qual está inserido na realização do seu trabalho (BARBOSA FILHO, 2010).

2.2.1- NORMA REGULAMENTADORA 17 (NR 17)

Esta Norma Regulamentadora estabelece os parâmetros que permitem a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, procurando o conforto, segurança e desempenho eficiente. (Trabalho, 2002)

A Norma Regulamentadora nº 17 é tem com o objetivo de demonstrar o significado dos conceitos expressados e caracterizados que se espera em cada enunciado e definindo as principais características a serem considerados na realização de uma Análise Ergonômica do Trabalho, ressaltando que a realização desta análise tem como objetivo principal a modificação das situações de trabalho. É importante a participação dos profissionais no processo de elaboração da Análise Ergonômica do Trabalho e na definição e implantação da efetiva adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos colaboradores (Trabalho, 2002).

A NR 17 faz a caracterização da legislação em vigor e a Ergonomia como um importante instrumento para garantir a segurança e a saúde dos colaboradores, bem como a produtividade das empresas, porém, não se propõe a fornecer soluções para todas as diferentes condições de trabalho existentes (Trabalho, 2002).

3-METODOLOGIA

Para classificação da pesquisa, toma-se como base à sistemática apresentada por Vergara (2013), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa será descritiva, exploratória e qualitativa e quantitativa.

Quanto aos meios, a pesquisa será bibliográfica, documental e estudo de caso.

Esta pesquisa pode ser classificada como aplicada, pois pretendeu gerar conhecimentos para aplicação prática, à solução de problemas específicos (Gil, 1994). Exploratória porque objetivou proporcionar maior familiaridade com um problema. Teve como métodos de coleta de dados: questionário aplicado à equipe do setor, observação e levantamento bibliográfico com temas relacionados ao estudo, em especial a ergonomia. Com os dados qualitativos e quantitativos, foi possível conhecer mais a fundo, o perfil dos colaboradores e seus relacionamentos com a rotina de trabalho imposta.

4- ESTUDO DE CASO

O estudo de caso engloba e interpreta o que as pessoas disseram e o que o pesquisador observou e analisou. Foi elaborada uma pesquisa de campo para mensurar o

nível de satisfação dos colaboradores, onde foi realizada uma coleta de dados através de um questionário fechado.

De acordo com Yin (2005), o estudo referido se caracteriza como sendo uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, e este pode ser apresentado como estudo de casos múltiplos. O estudo de casos múltiplos ocorre, quando um estudo abordar mais de um caso único, cuja unidade de análise está focada em indivíduos, grupos, organizações, eventos, países ou regiões.

A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa de QVT, realizada em maio de 2017 com 30 (trinta) colaboradores que trabalham na área automotiva, operacional e administrativa da empresa localizada em Nova Iguaçu. A fim de apontar os fatores que ocasionam a motivação e satisfação dos colaboradores na empresa.

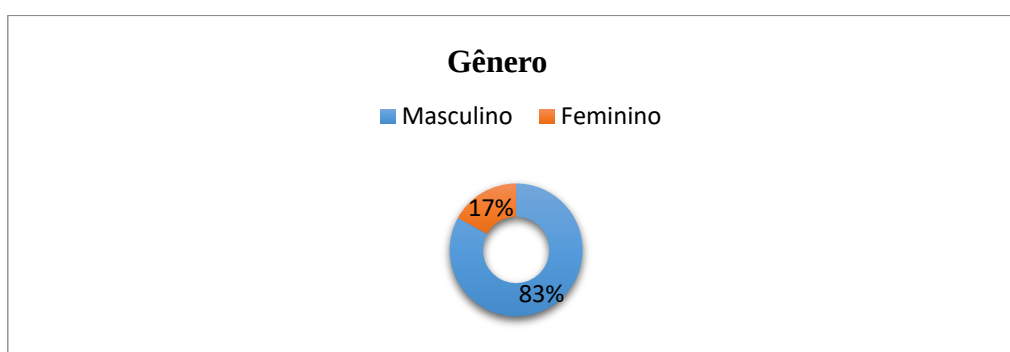
As análises e interpretações de dados serão apresentadas através de gráficos.

5- RESULTADOS

5.1. Perfil do colaborador

A primeira parte do questionário identifica o perfil dos pesquisados referente à: sexo, idade e escolaridade, conforme os dados obtidos na pesquisa;

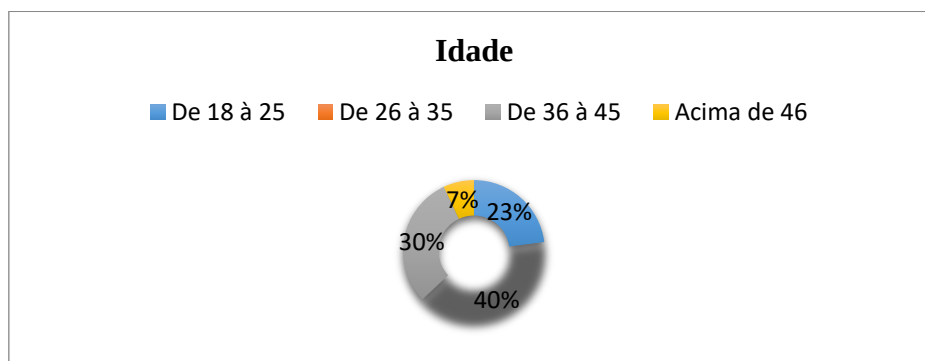
Gráfico 1 –Gênero



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Podemos verificar que referente ao gênero conforme o gráfico 1, dos 30 pesquisados, a maioria é do sexo masculino, que correspondem a 83%, os outros 17% são do sexo feminino.

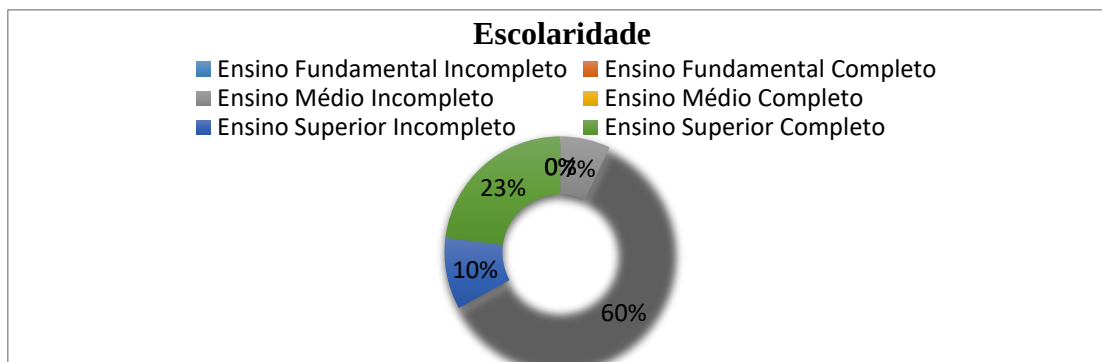
Gráfico 2 –Idade



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Conforme o gráfico 2 verifica-se, que a maioria possui idade entre 26 e 35 anos, que equivale a 40 % dos pesquisados, em seguida vem colaboradores de 36 a 45 anos com 30%, de 18 a 25 anos com 23% e os acima de 46 com também 7%. Podemos observar que a empresa possui um quadro de colaboradores relativamente com meia idade, obtendo pessoas com maior resiliência e comprometidos, porém não deixando de ter uma quantidade de colaboradores com faixa etária diferentes, com ideias e pensamentos diferenciados o que favorece o Brainstorming.

Gráfico 3 –Escolaridade

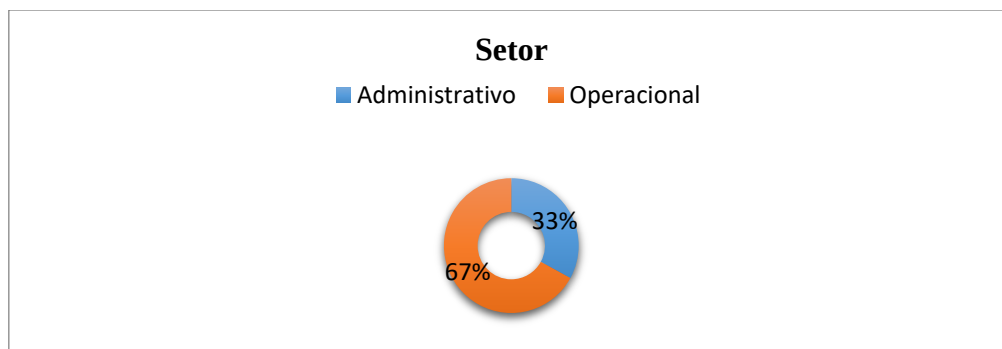


Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

No que diz respeito à escolaridade a própria profissão já exige como pré-requisito certo nível mínimo de estudo, sendo assim conforme o gráfico 3, foi contabilizado 0% possuem ensino fundamental incompleto, 60% possuem o ensino médio completo, em seguida percebe-se que há um número de ensino superior incompleto de 10% e também uma porcentagem relativa de 23% diante dos números vistos de colaboradores que possuem o ensino superior completo, melhorando

significativamente sua qualificação frente ao mercado de trabalho. Ainda assim verifica-se que a empresa oferece oportunidade e trabalho, tanto para aqueles com ensino médio completo, como para aqueles que buscam evoluir obtendo mais conhecimentos.

Gráfico 4 –Setor



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

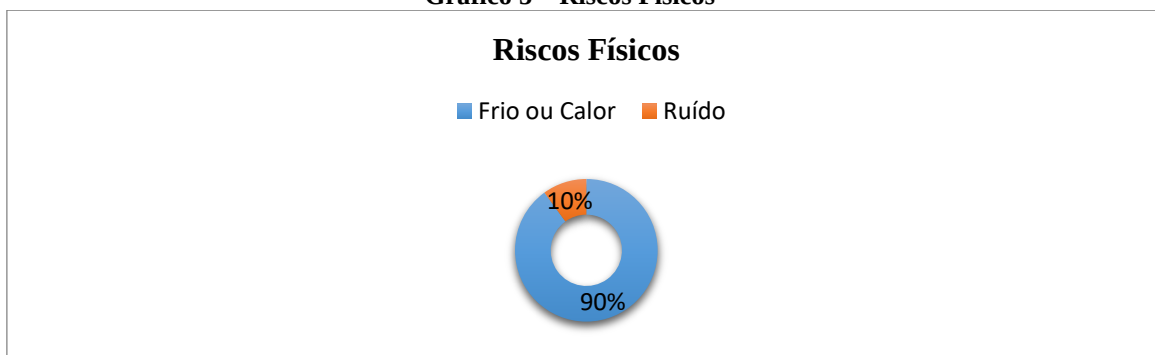
Conforme o gráfico 4 acima se verifica, que a maioria dos colaboradores atuam no setor operacional totalizando 67% dos colaboradores, está atuação e responsável por toda produção efetiva, respondendo ao setor administrativo que responde por 33% do total de colaboradores, está sinergia ente administrativo e operacional resulta no crescimento pessoal e profissional, sendo um dos fatores da qualidade de vida.

4.2. Quanto aos fatores de qualidade de vida (VQ) dentro da empresa onde trabalham.

As próximas questões apresentam às informações sobre a QVT, onde foi aplicada 10 perguntas dentro dos fatores relacionados acima. Foram obtidos dados de acordo com que os colaboradores acham da empresa onde trabalham.

Nas perguntas abaixo vamos perceber questões relacionadas à NR 17. Com relação ao ambiente de trabalho, observamos as condições ambientais que devem estar apropriadas à qualidade dos colaboradores e à natureza do trabalho a ser exercido.

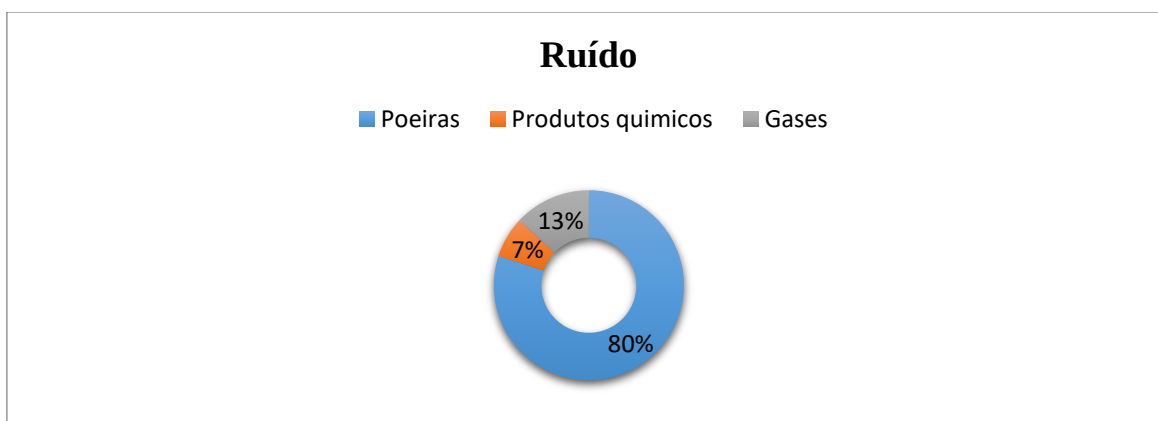
Gráfico 5 – Riscos Físicos



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Podemos observar conforme o gráfico 5 que na empresa existem 90% dos colaboradores estão insatisfeitos com o risco físico exposto dando se maior ênfase ao calor, e os outros 10% insatisfeitos com o ruído gerado pelo labor. Onde verificamos que a empresa não está atenta nestes itens, ao bem-estar de seus colaboradores, expondo muitos deles, a situações de extremo desconforto.

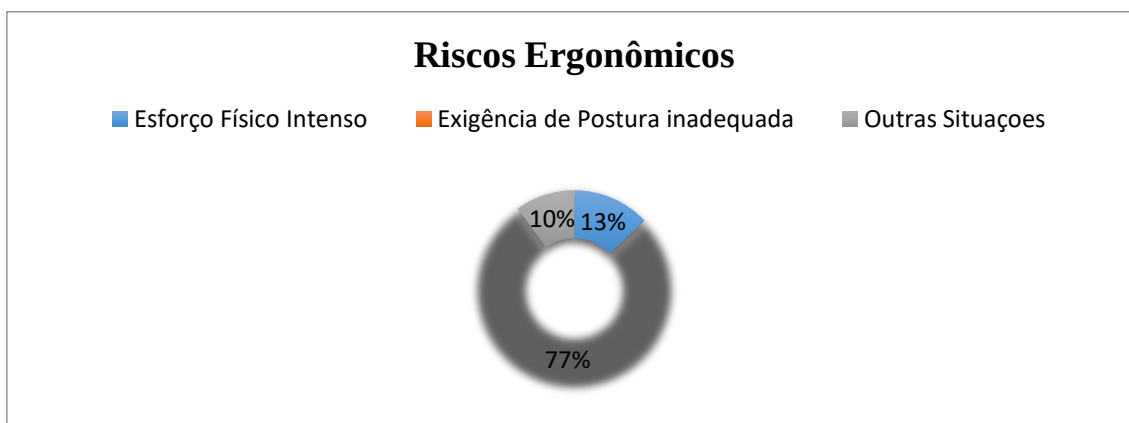
Gráfico 6 – Ruídos



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

No gráfico 6 que fala sobre os ruídos no seu âmbito de trabalho, fica claro perceber que o grau de insatisfação está avaliado em 80% referindo-se particulados e 13% seu incomodo refere-se a gases, em sua grande maioria dos sistemas de exaustão veicular, e ainda, 7% dos produtos químicos, de forma que todos estes riscos compõe o ambiente de trabalho atual.

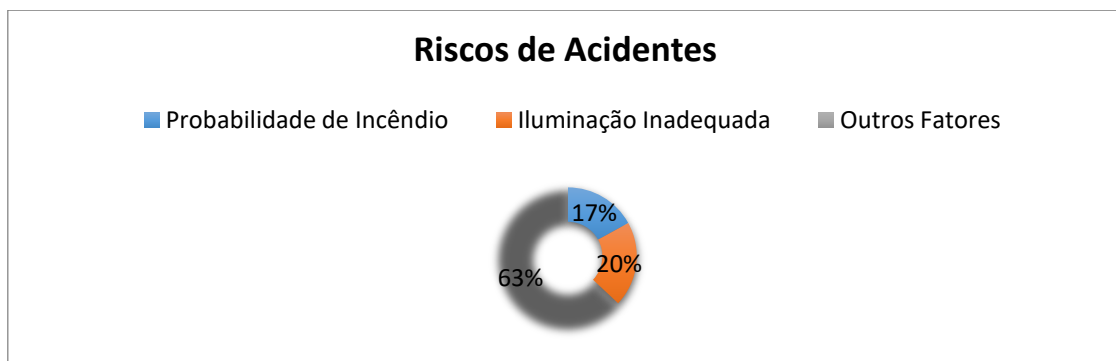
Gráfico 7 – Riscos Ergonômicos



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Verificamos no gráfico 7 acima que o grau de risco com a postura de trabalho adotada e de: 77% de postura inadequada, pois muitos lugares de acesso são complexos, exigindo uma postura errônea. Tendo ainda 13% relatando, esforço físico intenso, o que está diretamente ligado a tarefa a ser executada, e por fim 10% com outras situações contribuintes para o risco em questão.

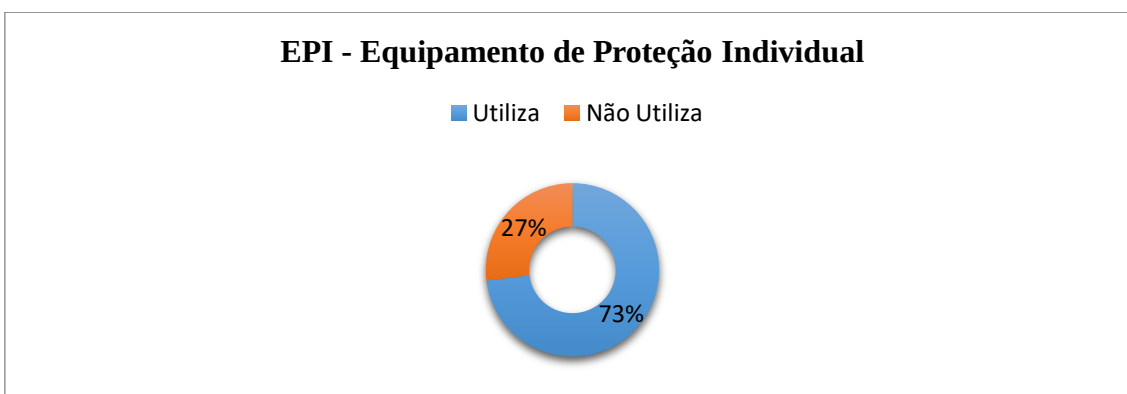
Gráfico 8 - Riscos de Acidentes



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

No gráfico 8 que trata de riscos de acidentes podemos observar acima que os colaboradores estão indicando outros fatores com índice de 63% e 20%, ficando como a iluminação, e 17% com a probabilidade de incêndio.

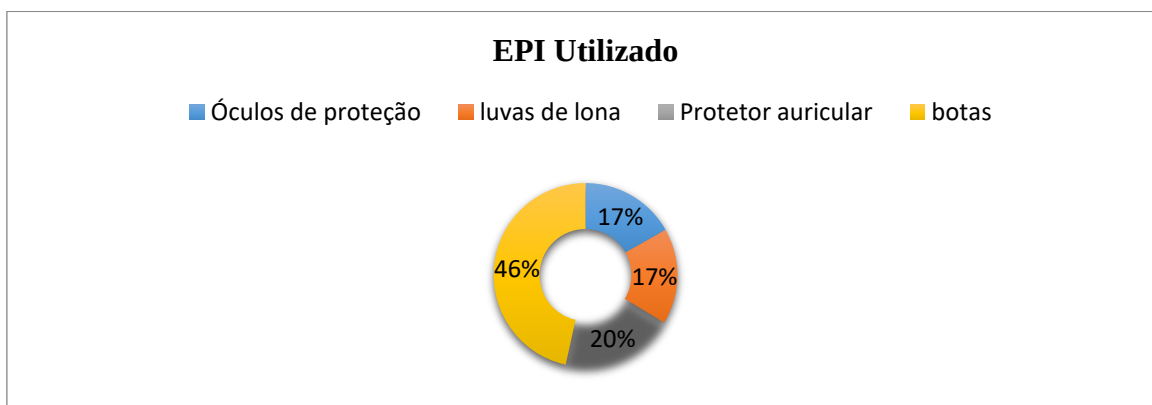
Gráfico 9 - Uso de EPI



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

O gráfico 9 aponta que no decorrer do seu período de trabalho é essencial, conforme as características de cada função, que os colaboradores façam uso de EPI durante a realização de suas tarefas neste caso 73% fazem uso em tempo integral, somente o setor administrativo não faz uso direto totalizando 27%, com objetivo de não atrapalhar a integridade física, todo operacional utiliza EPI.

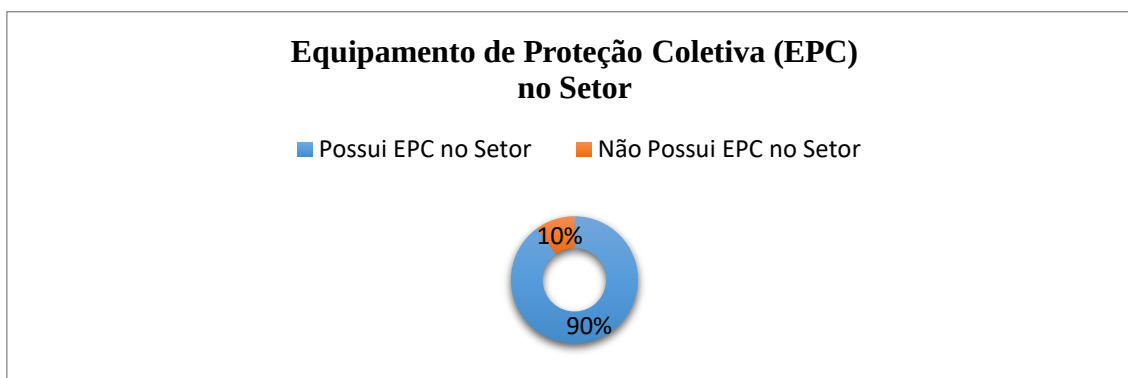
Gráfico 10 - EPI Utilizado



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

O gráfico 10 é referente ao uso de EPI, 46% utiliza botas em tempo integral, 20% utiliza protetor auricular durante sua jornada de trabalho, 17% utiliza luvas de lona, geralmente utilizada para trabalhos específicos assim como outros 17% utilizam óculos de proteção de acordo com o trabalho a ser efetuado.

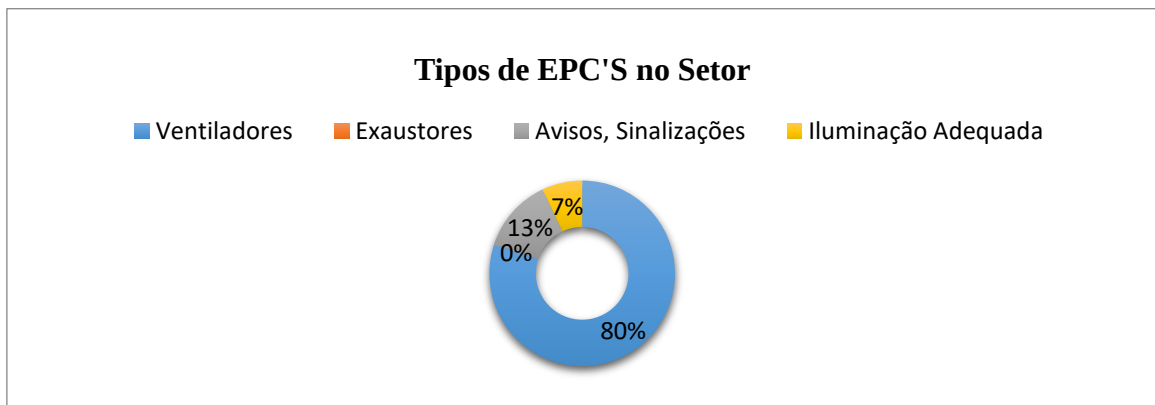
Gráfico 11 - EPC no Setor



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Conforme o gráfico 11 ao perguntar sobre EPC (Equipamento de proteção coletiva) 90% confirmou que seu setor de trabalho possui, somente 10% sinalizou a não conformidade de EPC no seu setor.

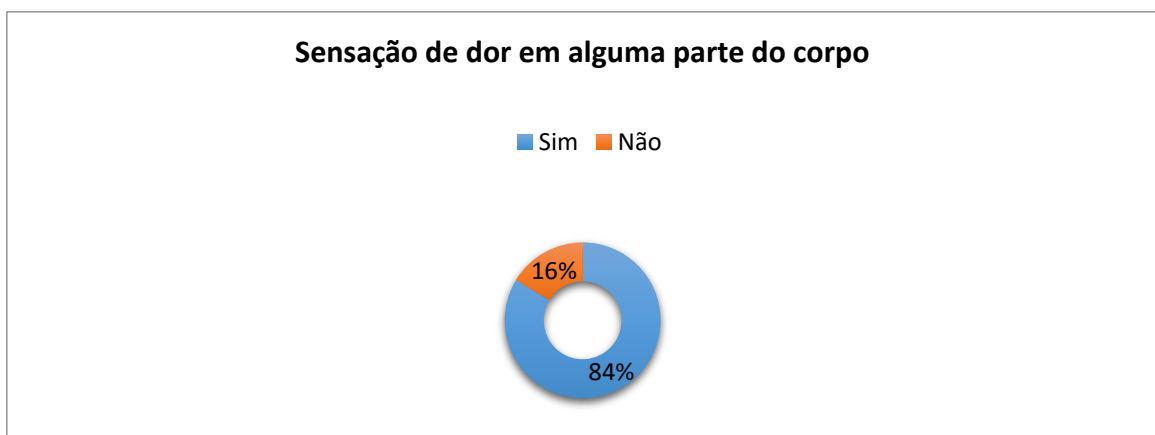
Gráfico 12 - EPC Utilizado no Setor



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Conforme aponta o gráfico 12 a utilização de EPC no setor se distribui da seguinte forma, 80% identificam como ventiladores 13% como avisos e sinalizações, 7% como iluminação adequada, a empresa não utiliza exaustores. Analisando as normas pertinentes:

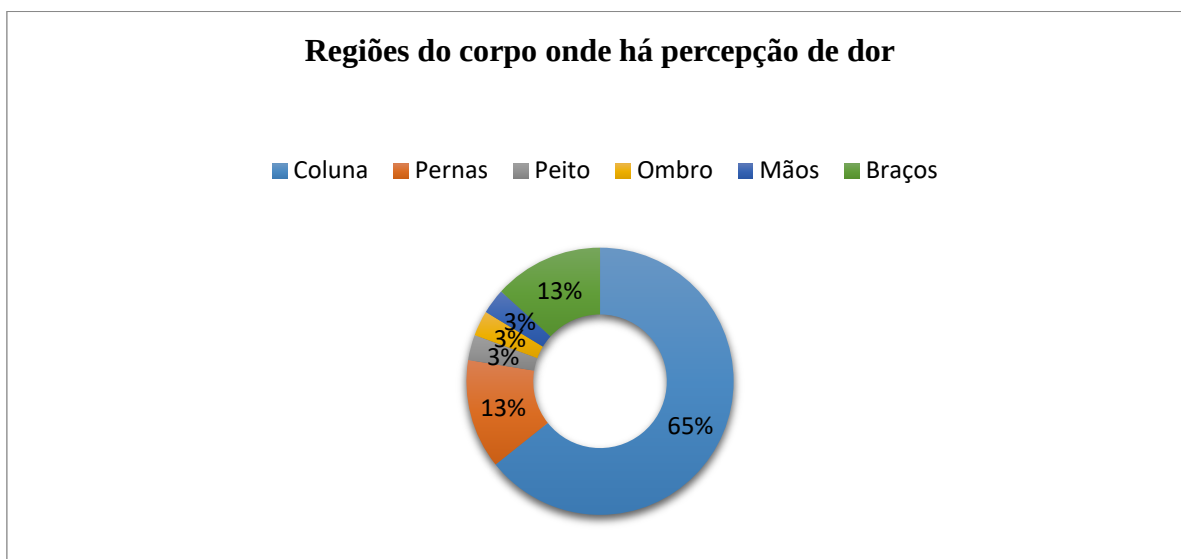
Gráfico 13 - Você sente dor em alguma parte do corpo?



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Conforme o gráfico 13 a respeito do questionário proposto, quando falamos de dor, em alguma parte do corpo 84% sinalizou algum desconforto, e somente 16% relatou não sentir dor ou desconforto em alguma parte do corpo.

Gráfico 14 - Quais regiões do corpo você sente dor.



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

No gráfico 14 acima apresenta que 65% dos pesquisados sentem dor na coluna, 13% sentem incomodo nas pernas e outros 13% sentem incomodo nos braços, 3% nas mãos, outros 3% no ombro e 3% pernas.

A carga imposta na coluna deve-se a postura inadequada ao executar certas tarefas, gerando desconforto na maioria dos colaboradores envolvidos, por sofrerem pressões sobre meta e entrega de serviços.

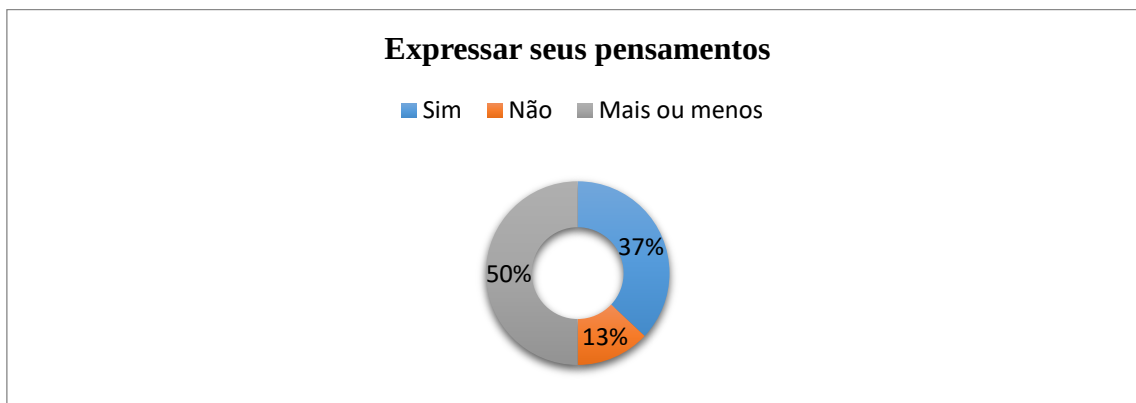
Gráfico 15 – Afastamento por Lesão



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

O gráfico 15 representa que 57% dos colaboradores já tiveram afastamento por alguma lesão, 43% não sofreram afastamento por este mesmo motivo.

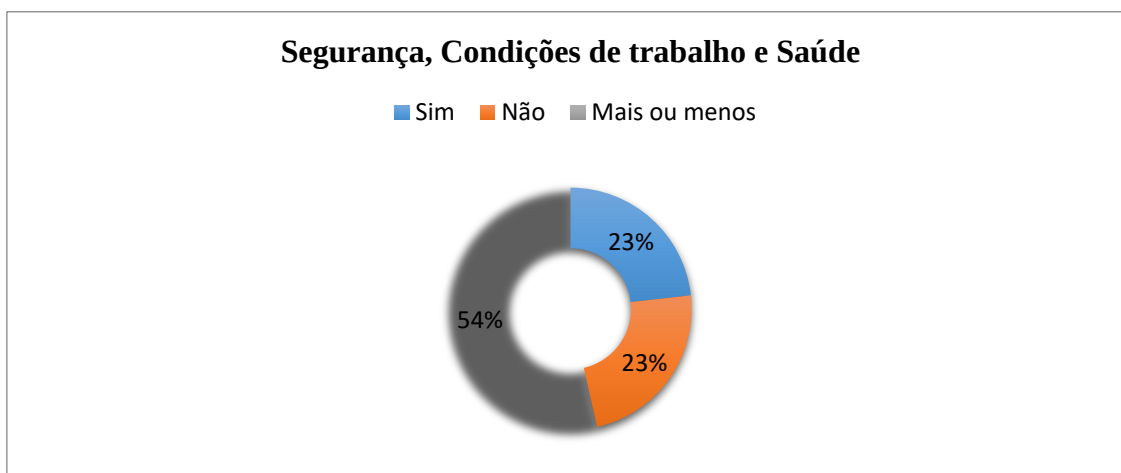
Gráfico 16 – Expressar seus pensamentos sobre a Empresa.



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

O gráfico 16 representa que 37% dos colaboradores estão satisfeitos com a liberdade que tem para se expressar ou manifestar seus pensamentos, 50% não estão satisfeitos e nem insatisfeitos, e apenas 13% estão insatisfeitos.

Gráfico 17 – Segurança, Condições de Trabalho e Saúde.



Fonte: Dados da pesquisa do próprio autor (2017)

Podemos checar através do gráfico 17 que as condições de trabalho prestada pela empresa, 54% os colaboradores não estão satisfeitos e nem insatisfeitos, 23% não estão satisfeitos com a segurança e prevenção de acidentes e nem se sentem seguro relação à saúde no trabalho e os outros 23% estão satisfeitos sobre as condições oferecidas pela empresa.

No decorrer do estudo podemos perceber insatisfações dos colaboradores em relação ao labor no qual eles desempenham. Para melhoria foram sugeridas pelo autor algumas recomendações, com o intuito de trazer menor custo possível para a empresa em questão aumentando desta forma sua produtividade, bem como gerar bem-estar aos seus colaboradores.

No que concerne à percepção negativa da não expressão dos pensamentos por parte dos colaboradores da empresa em epígrafe, poderíamos recomendar a implementação da técnica do Brainstorming, sendo aplicado a cada trimestre com grupos mistos de trabalhadores, além da utilização da folha de sugestões para a melhoria da empresa, levando ao gestor as ideias sugeridas por seus colaboradores. Recomendamos que as sugestões apresentadas sejam avaliadas e que verifiquem a viabilidade de sua colocação em prática, assim como a mensuração do impacto positivo que a implementação pode desempenhar na mesma.

Estimular metas e bonificações, a fim de estimular os colaboradores e promover sua pro atividade e seu desempenho dentro da empresa.

Realizar treinamentos com o objetivo de conscientizar os colaboradores de seu papel na empresa e de sua importância na obtenção da eficiência e da eficácia e da produtividade almejadas.

6-CONCLUSÕES

Durante o decorrer deste trabalho, pode-se avaliar o quanto a adoção de medidas ergonômicas para a adequação de um determinado ambiente de trabalho é importante.

Deve-se atentar para a efetividade da aplicação da norma reguladora que dispõe sobre ergonomia, porém, neste estudo, tal eficácia não pode ser comprovada em sua totalidade nas unidades de informação avaliadas, já que mediante a análise das respostas fornecidas no questionário pelos funcionários que ali atuam, conclui-se que o ambiente de trabalho carece, em parte, de adequação, para que possa se tornar um local capaz de atender às necessidades dos mecânicos automotivos no que tange a realização das suas funções. Trata-se de uma constatação que preocupa, porque já que as diversas tarefas executadas pelos mecânicos em seus postos de trabalho muitas vezes são realizadas de maneira inadequada, principalmente por conta da adoção de posturas físicas incorretas e também por conta da utilização de equipamentos e ferramentas inadequados ao desenvolvimento de suas tarefas, infere-se que *a posteriori* essas más condições irão influenciar no surgimento de doenças consideradas ocupacionais ou que já possuem

influência no desenvolvimento destas doenças. Para que esta situação seja remediada, é necessário que não só os funcionários, mas também a própria empresa identifique a necessidade de prover um ambiente laboral capaz de proporcionar uma boa qualidade de vida ao seu funcionário, o que teria consequências diretas e positivas para a mesma como uma maior produtividade e um melhor desempenho do trabalhador.

A avaliação ergonômica do ambiente e de todos os elementos que o compõe resultaria na identificação e sinalização dos seus problemas e deficiências, e a posterior implementação de um ou mais projetos ergonômicos neste ambiente é uma recomendação dada para que esses problemas e deficiência possam ser minimizados ou sanados. Espera-se que este trabalho possa ajudar os profissionais da área a conscientizar-se da importância que a adoção de posturas corretas durante a execução de suas tarefas tem para sua saúde, bem como mostrar a necessidade de ferramentas apropriadas e layout adequado da unidade de informação para que o exercício da sua profissão seja algo gratificante e não lhe cause danos ou prejudique sua qualidade de vida dentro e fora do ambiente da empresa.

7-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERGO – Associação brasileira de ergonomia. Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Design/CAC. Recife: cidade Universitária. Disponível em: <http://ergonomia@abergo.org.br>. Acesso em 05 de maio 2017.

BARBOSA FILHO, A. N. **Segurança do trabalho e gestão ambiental**. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual de Aplicação da Norma Regulamentadora nº 17**. 2ª Edição. Brasília; MTE, 2002. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/geral/manual-de-aplicacao-da-norma-regulamentadora-n-17.htm>>. Acessado em 14 de março de 2017.

CAÑETE, I. Qualidade de vida no trabalho: muitas definições e inúmeros significados. In: BITENCOURT, Claudia (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

CARRIERI, A. P. Gestão ambiental como estratégia competitiva em um mundo globalizado. In: RODRIGUES, S. B. (Org.) **Competitividade, Alianças Estratégicas e Gerência Internacional**. São Paulo: Atlas, 2001

CONTE, Antônio Lázaro. Qualidade de vida no trabalho – Funcionários com qualidade de vida no trabalho são mais felizes e produzem mais. **Revista FAE Business**, Curitiba n. 7, p. 32-34, nov. 2003.

DUL, J.; WEERDMEESTER, B. **Ergonomia prática**. São Paulo: Edgard Blücher, 2004. ENGTRAB – Engenharia e segurança no trabalho, 2005. Disponível em:<http://www.engtrab.com.br/riscos_ergonomicos.htm> Acesso em: 17 Maio de 2016..

GARCIA, E. de O. P. **Qualidade de vida no trabalho: com a palavra, os funcionários** Germano, I., & Castro, C. A. (2001). Psicologia Argumento (Impresso). Curitiba: Universitária Champagnat.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES FILHO, João. **Ergonomia do Objeto: Sistema Técnico de Leitura Ergonômica**. São Paulo, SP, Escrituras Editora, 2003.

IIDA, Itiro. **Ergonomia: Projeto e Produção**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo. Editora Edgard Blucher; 2005.

LACAZ, F.A.C., 2000 Sobre a necessidade de revisão do atual modelo de atenção à saúde do trabalhador no SUS. **Livro de Resumos**. VI Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva. O Sujeito na Saúde Coletiva. Salvador, Bahia,

MERLO, A.R.C. et al. Trabalho de grupo com portadores de LER/DORT: relato de experiência. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. 14 (1), 2001. Pp 253-258.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo de investigação, diagnóstico, tratamento e prevenção de LER/DORT**. Secretária de Políticas de Saúde. Brasília, 2000.

RODRIGUES, Marcos Vinicius Carvalho. Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial. 2º Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES, Marcus Vinicius. **Qualidade de Vida no Trabalho**: evolução e análise no nível gerencial. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAMPAIO, J. R. **Qualidade de vida no trabalho e psicologia social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. 308 p.

SMALLMAN, C. E JOHN, G. British director's perspectives on the impact of health and safety on corporate performance. Safety Science 38 227 – 239. 2001.

TEIXEIRA, et al. Qualidade de vida no trabalho: discussão conceitual. Revista digital Buenos Aires. 2009. Disponível e WWW.efdeportes.com/efd136/qualidade-de-vida-do-trabalhador.htm. Trabalho, M. d. (2002). **Manual de aplicação da Norma Regulamentadora nº 17**. Brasília: SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa Em Administração**. São Paulo: Atlas, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de Caso** - Planejamento e Métodos. 5. ed. Porto Alegre - RS: Bookman, 2015.