

Volume 1 | Número 21 Junho 2022 ISSN 2525-4294

INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO

INTEGRAL



Reflexões sobre educação
na perspectiva da integração humana

Apoio:

FAEP
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
PAULISTANA

PUBLIQUE SEU ARTIGO NA NOSSA REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mais informações:

 **(11) 95031-7539**

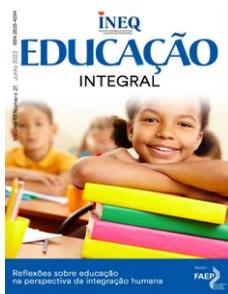


INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
PAULISTANA

CARTA AO LEITOR –
REVISTA JUNHO/2022

Caros leitores,



O Conselho Editorial da Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana” destaca, nessa edição, a necessidade de refletir sobre temas importantes que estão presentes nos meios educacionais, atualmente. O conteúdo dos textos que determina as políticas públicas para a educação precisa ser amplamente divulgado e discutido em todos os espaços, pois influencia a formação dos educandos e a vida profissional dos educadores. Apontamos a necessidade de pensarmos sobre a legislação que aprovou o ensino domiciliar ou escola em casa (homeschooling), sendo que deverá ser referendada por outras instâncias governamentais.

Antes de analisarmos a questão em si, destacamos que muitos leitores e integrantes do grupo, que constroem o conteúdo desta revista, defendem a Educação Integral, marcada nas linhas e entrelinhas de todas as edições. Defendemos os objetivos presentes na Constituição Federal Brasileira, que indica no Artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, acreditamos em uma educação compartilhada entre Estado, família e sociedade, que pretenda o desenvolvimento integral dos educandos e a formação do cidadão, que são objetivos impossíveis de serem alcançados em uma educação isolada e fragmentada.

Acreditamos na importância da apropriação da cultura inteira por todos os educandos, em todos os espaços, de tal maneira que o patrimônio cultural da humanidade seja compartilhado de forma igualitária. Essa apropriação inclui conhecimentos e informações, mas também crenças, costumes e valores. Não é possível se apropriar dos elementos da cultura sem experiências reais em ambientes repletos de natureza e objetos organizados intencionalmente, nem aprender sobre os valores da convivência humana em espaços restritos. É na relação conjunta entre sujeitos que construímos os princípios e as ações de solidariedade, de alteridade e de justiça social.

Será possível a construção de valores humanos apenas em conversas privadas e orientadas por tutores ou por integrantes de uma família, cujo principal objetivo provavelmente será substituir o papel da escola de transmissora de conhecimentos, com finalidade propedêutica? Qual é o papel da educação? Que sujeito queremos formar? Queremos um cidadão com uma visão unilateral sobre as questões do mundo ou alguém que consiga analisar as diferentes posições e concepções e assumir uma postura consciente frente a elas?

Portanto, a questão deve ser tratada com base nas contradições presentes na própria proposta de ensino domiciliar. A possibilidade de volta da tutoria, como em tempos remotos da educação das crianças, adolescentes e jovens, aposta no ensino sob uma visão parcial da educação e uma concepção autoritária de aprendizagem, acreditando que a “instrução em casa” será melhor que a atualização histórico – cultural realizada por uma instituição com professores formados em diferentes áreas e na convivência com a diversidade.

A proposta do “ensino em casa” não é apenas um movimento que pode acentuar a desigualdade social, tendo em vista que apenas algumas famílias poderão pagar tutores. Ela aumenta a distância entre quem desfrutará de uma educação integral e aquele que terá uma educação parcial, voltada apenas para o grupo familiar, que possui a função específica da socialização primária. A educação fragmentada da tutoria não é capaz de abrir espaços para diferentes possibilidades educativas concretas e experienciadas, nem de assegurar o desenvolvimento de ideias divergentes que constituirão subjetividades e identidades.

A justificativa inicial de alguns grupos, que fizeram as propostas e estão interessados no poder financeiro ao transformar a educação em um negócio lucrativo, é que a tutoria poderia ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia. O equívoco está na concepção de educação, de ensino e de aprendizagem, que fundamenta esta ideia, pois ela desconsidera a avaliação do sujeito como um todo e do seu contexto educacional para planejar uma ação pedagógica de qualidade.

Portanto, propomos discussões e ações concretas aos leitores e a todos os profissionais de educação, bem como aos educandos e famílias, no sentido de analisar e problematizar os conteúdos dos textos e as intenções subjacentes das propostas de “ensino domiciliar”

Gostaríamos de lembrar novamente que defendemos uma Educação Integral, considerando o compromisso da educação com os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos dos educandos, presente nas legislações federais que se referem à educação no país. Apontamos a responsabilidade das famílias e das instituições educativas na formação das personalidades, no desenvolvimento das potencialidades humanas, na constituição de sujeitos históricos e culturais, na construção das identidades. Para tanto, precisamos conhecer, analisar e explicitar as verdadeiras intenções implícitas em políticas públicas que desconsideram as conquistas das Ciências da Educação e daquelas que as fundamentam.

Educação Integral:

Reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana

INEQ / FAEP

VOLUME 1 - NÚMERO 21 – (JUNHO DE 2022)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira reponsabilidade dos autores.

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

CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos

Profº Dra. Vania Aparecida da Costa

Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Geovana Lopes dos Santos

Vitória Silva Oliveira

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,

Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000

Tel.: (11) 3564 1256

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional /
FAEP Faculdade de Educação Paulistana

Educação Integral Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional

Faculdade de Educação Paulistana n. 21 (Junho, 2022) São Paulo: INEQ/FAEP

Trimestral

Endereço eletrônico: <https://ineq.com.br/revista/>

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – JUNHO 2022

Nesta edição da Revista “**EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA**” pretendemos destacar a contribuição dos autores dos textos para refletirmos sobre a importância das instituições educativas na formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, fundamentada na concepção de Educação Integral.

Na Carta ao Leitor, apontamos algumas contradições da proposta de “**ensino domiciliar**” e, nesta apresentação, aproveitamos os textos da revista para ampliar a argumentação na defesa do papel essencial das instituições educativas na atualização histórico – cultural dos seres humanos.

Portanto, para atingir os objetivos desta edição da revista, relacionamos os textos dos diferentes autores, que enviaram suas ideias em um conteúdo escrito, com a concepção de educação que exige a apropriação da cultura inteira por educadores e educandos, em ambientes fora do espaço doméstico. Sendo a cultura produzida na interação com a natureza e a participação de diferentes sujeitos, a sua apropriação só pode ser concretizada na educação que possibilita situações de compartilhamento entre sujeitos, que dialogam com o meio físico e social concomitantemente.

Os textos apresentados revelam a importância da ação educativa em ambientes planejados e coletivos. Apresentam estudos e pesquisas envolvendo os diferentes elementos da cultura: apropriação da Arte como expressão humana, em suas diferentes manifestações e a contribuição das Ciências e das pesquisas científicas para a realidade

educacional e para a sociedade como um todo.

Acreditamos que Arte e Ciências podem estar entrelaçadas, pois a apreciação, contextualização e produção da Arte são elementos essenciais na apropriação e no ato de criação da cultura humana. A Arte envolve o sujeito na sua integralidade e revela a complexidade da realidade em sínteses inusitadas. Nesta revista, os leitores encontrarão textos que indicam a possibilidade deste maravilhamento compartilhado com diferentes sujeitos, em instituições educativas, revelando a importância da educação em ambientes interativos.

O Artigo “**MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: As contribuições da musicalidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança**” traz, de forma clara e objetiva, a importância da musicalidade para o desenvolvimento integral das crianças. Explicita a necessidade de organizar no trabalho pedagógico experiências com a música na Educação Infantil, diferentes daquelas que a utilizam apenas como apoio ao ensino, como forma de passatempo e distração dos grupos de crianças ou como instrumentos para a apresentação em festas e comemorações. Portanto, além de possibilitar o desenvolvimento cultural, afetivo, social, intelectual e motor, a música assegura emoção e alegria no ambiente educativo.

No texto “**PANORAMA HISTÓRICO DA ARTE EDUCACIONAL NO BRASIL**”, o autor realiza uma trajetória histórica para contextualizar a importância dos movimentos que defendem a integração significativa da Arte no currículo escolar, com a mesma importância das outras áreas. Aponta que deve-

mos considerar a Arte como expressão humana atemporal compartilhada, pois interage com contextos históricos, culturais e sociais. Aborda questões que possibilitam aos leitores da revista uma visão crítica sobre o ensino da Arte no Brasil, por meio da análise de documentos e da legislação.

Outro texto que aborda a importância da Arte nas práticas pedagógicas e discute a especificidade do trabalho com a expressão artística na terceira etapa da Educação Básica é o texto: **“CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO”**. Nesse Artigo, o autor retoma a importância de refletir sobre a Arte no trabalho pedagógico, voltado para educandos que apresentam características específicas de suas idades, contextos sociais e temporais. Rompe com a ideia de um ensino propedêutico no Ensino Médio, pensando na integralidade humana. Neste sentido, propõe um trabalho com a Arte que se caracterize pela transgressão, na perspectiva de conhecer o que tem sido feito e transpor limites. Nas entrelinhas, sugere também que observemos a potencialidade transgressora da Arte no que se refere à realidade social e cultural. Defende a Arte como expressão humana, que envolve sentimentos e pensamentos e possibilite a construção de um olhar sensível e crítico.

Assim, os textos lançam o desafio do trabalho com a Arte em todas as suas manifestações. Destacamos o trabalho com o Cinema na escola, que pode apresentar duas vertentes: o conhecimento da linguagem cinematográfica e a possibilidade de compreender realidades concretas em obras que sintetizam a sua complexidade, sem reduzir levemente os diferentes temas e ideias do conteúdo explorado. O texto **“FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA”** propõe romper com o ensino apenas fundamentado na linguagem verbal escrita, considerando as experiências

tecnológicas dos educandos e a necessidade de tornar o trabalho mais significativo, auxiliando os alunos na construção de sentido dos conteúdos, de forma prazerosa e interessante. Assim, a linguagem em movimento dos filmes pode atuar na formação dos educandos para romper com a indicialização e formar um sujeito crítico, apto a compreender as diferentes linguagens presentes atualmente nas obras cinematográficas, como forma de ampliar saberes e criar formas inovadoras de expressão, possibilitando a ampliação dos estudos, com o aprofundamento da pesquisa, desencadeada pelos conteúdos dos filmes, em livros e outras fontes de conhecimento e informação.

O Artigo **“CIDADE DE DEUS E O CORTIÇO: ESPAÇOS DA EXCLUSÃO”** possibilita, de forma brilhante, o diálogo entre duas obras literárias, trazendo uma proposta criativa para refletirmos sobre espaços concretos de exclusão social em épocas diferentes. As reflexões proporcionadas pelos textos asseguram uma análise ampla da realidade brasileira, inclusive de outros espaços do país, apontando diferentes elementos da estrutura narrativa que auxiliam os leitores na compreensão de conteúdos culturais, sociais e históricos. Ao apresentar os espaços e personagens concretos, o autor do Artigo revela as transformações e permanências das desigualdades, mostrando a intenção dos literatos de desvelar a realidade vivida e fazer uma denúncia social. Acreditamos que estudiosos das linhas e entrelinhas das obras literárias, como o autor desse texto, pode contribuir com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos em espaços de educação, organizados para o estudo e vivência dos educandos, em situações de análise da literatura e pesquisa da realidade.

Para legitimar a nossa argumentação sobre a necessidade da educação planejada em instituições organizadas, que possibilite a forma-

ção dos educandos, apresentamos o texto **“ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS NATURAIS”**, que destaca a importância da formação do aluno para o olhar atento sobre o meio complexo e propõe o desenvolvimento de habilidades para organizar estratégias necessárias de conhecimento, compreensão e transformação da realidade. O autor pretende indicar a necessidade de as instituições trabalharem a análise, a crítica e a intervenção nos problemas sociais, utilizando o conhecimento das Ciências. Esta trajetória demanda um trabalho desde os primeiros anos da educação escolar. Para tanto, os educandos devem conhecer, ao longo do trabalho, todos os elementos da produção científica e como se apropriar do “fazer ciência”.

Ao lado do trabalho de Alfabetização e Letramento Científico, destacamos o texto que apresenta uma experiência concreta de pesquisa do meio educacional, com a finalidade de compreender e analisar a realidade, mas também vivenciar a utilização do método científico. A interlocução com autores, pesquisadores e educadores das escolas em diálogos reais (plataformas digitais) e o estudo bibliográfico possibilitaram um exercício significativo de investigação sobre a educação e desencadearam o seu registro. A trajetória de alunos do último semestre da Pedagogia revelada no texto **“EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E REGISTRO DE PESQUISA EM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO”** demonstra a possibilidade de aprendizagem da reflexão sobre as práticas educacionais e sobre as políticas públicas, de forma planejada e com uma amplitude que ultrapassa os limites das paredes das instituições de Educação Superior.

Para completar, de forma contundente, a nossa reflexão sobre a importância do trabalho pedagógico nas instituições educativas,

apresentamos o texto: **“REFLEXÕES SOBRE AS OLÍMPIADAS CIENTÍFICAS NO BRASIL E O ESTÍMULO A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES”**, que além de possibilitar o repensar sobre as posturas competitivas presentes em alguns espaços educativos que valorizam o individualismo, aponta as inúmeras possibilidades de aprendizagem presentes nas Olimpíadas Científicas, em diferentes momentos: no trabalho preparatório, na análise da trajetória dos estudantes na sua realização e nos desdobramentos possíveis para o aprofundamento de estudos e pesquisas, após o retorno dos educandos aos espaços escolares. O texto, organizado de forma conjunta por um aluno e dois professores, reafirma a importância da interação entre protagonistas da ação educativa, ressignificando a herança escolar, ainda presente em algumas instituições, que incentiva a rivalidade entre estudantes e pouco trabalha os valores humanos em experiências concretas. Esse Artigo contribui, de forma significativa, para compreendermos a trajetória histórica das Olimpíadas Científicas e revela os seus avanços ao longo do tempo, tendo como um dos destaques a possibilidade dos estudantes acessarem a Educação Superior pelos resultados obtidos no evento.

Portanto, ao apresentarmos textos de qualidade, produzidos por autores que dialogam sobre temas essenciais para refletir sobre a Educação Integral, propomos aos leitores e educadores em geral que utilizem os conteúdos desses textos para refletirem criticamente sobre a proposta de “ensino domiciliar” ou “homeschooling”, com a finalidade de complementarem a argumentação para agirem concretamente a favor da Educação em ambientes educativos, organizados e compartilhados por diferentes atores e protagonistas, em defesa da educação de qualidade social.

SUMÁRIO

- 09 ▶ **MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:**
As contribuições da musicalidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança - Luciana Rodrigues de Souza
- 17 ▶ **PANORAMA HISTÓRICO DA ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL** - Ana Paula Galvão de França
- 29 ▶ **CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO** - Vanda Ramos Mesquita
- 36 ▶ **FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA** - Ana Paula Galvão de França
- 48 ▶ **CIDADE DE DEUS E O CORTIÇO: ESPAÇOS DA EXCLUSÃO** - Anderson Gonçalves Pereira
- 57 ▶ **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS NATURAIS** - Ana Paula Galvão de França
- 66 ▶ **EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E REGISTRO DE PESQUISA EM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO** - Ana Maria Gentil
- 72 ▶ **REFLEXÕES SOBRE AS OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS NO BRASIL E O ESTÍMULO A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES** - Ivan Olegário de Matos Júnior - Raphael Paulino Gimenes - Vânia Aparecida da Costa
- 81 ▶ **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: OS ESTUDOS DE BIOGEOGRAFIA E USOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA** - Washington Barros Gonzaga



MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DA MUSICALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Luciana Rodrigues de Souza

RESUMO

O presente artigo discorre acerca da presença da musicalidade no íterim das instituições de ensino, com foco principalmente na Educação Infantil, objetivando externar os benefícios advindos dessa vertente artística para com a aprendizagem e com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da criança. É sabido que a música está presente no cotidiano da sociedade desde os primórdios da humanidade, perpassando as diferentes culturas e continentes, se mostrando eficiente no despertar de estímulos, equilíbrio e felicidade/bem-estar, se relacionando estreitamente com as linguagens expressivas; é indiscutível a capacidade que a música tem para o despertar de sensações únicas nos seres humanos em todas as etapas de sua vida, inclusive na infância. Nesse sentido, através de uma pesquisa baseada no levantamento bibliográfico e de cunho qualitativo, buscou-se clarificar as possibilidades do trabalho pedagógico com a musicalidade enquanto recurso eficiente e prazeroso que permite a ampliação dos saberes através de trocas de experiências associadas, contrapondo com a utilização rasa, óbvia e frequentemente incorporada nas escolas onde assume função de passatempo e em eventos e datas comemorativas nas escolas.

Palavra-chave: Música. Educação. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article talks about musicality in schools, focusing mainly on Early Childhood Education, aiming to show the benefits for learning and cognitive, affective, motor and social development of the child. Music has been present in the daily life of society since the dawn of humanity, permeating different cultures and continents, proving to be efficient in the awakening of stimuli, balance and happiness/well-being, closely relating to expressive languages. The ability of music to awaken unique sensations in human beings at all stages of their lives, including childhood, is indisputable. Through a qualitative research based on the bibliographic survey, we sought to share the possibilities of a pedagogical work with music as an efficient and pleasant resource that allows the expansion of knowledge, in contrast with the obvious use and frequently incorporated in schools where it assumes the function of a pastime and in events and commemorative dates in schools.

Keyword: Music. Education. Development. Learning.

INTRODUÇÃO

presente artigo reflete sobre os benefícios e possibilidades advindos da inserção da música no cotidiano escolar, enquanto recurso facilitador de aprendizagem e desenvolvimento, com foco, principalmente, na Educação Infantil.

A música, na perspectiva de Gatti (2012) e Brito (2003), corresponde a uma linguagem universal, capaz de desencadear emoções e sensações potentes e singular a cada indivíduo. Concernente ao cotidiano da sociedade desde a antiguidade (WEIGEL, 1988), ela percorreu diferentes localidades e culturas, “acompanhando o desenvolvimento e relações interpessoais” (LOURO, 2006).

Associa-se à música a Ciência e Arte: ao passo que seus elementos correspondem a relações matemáticas e físicas, os arranjos e combinações traduzem manifestações artísticas (PENNA, 1990). A escola, por sua vez, é incumbida pela formação e desenvolvimento global do indivíduo, de modo a fornecer estímulos e impulsionar o desenvolvimento de recursos fundamentais para a manutenção da vida (BRITO, 2003). Dessa forma, a prática educativa deve se dedicar à formação de seres humanos ativos, pensantes e críticos, cujos conhecimentos ultrapassem os limites do mecânico e mero reprodutor de ações característico da metodologia tradicional comumente adotada e observada (RELVAS, 2007). Suscita-se, portanto, a necessidade de recursos alternativos, inovadores, instigantes e eficientes, de modo a alinhar os objetivos da Educação, de modo geral, com os anseios discentes; despertar a vontade do aluno em relação ao processo e a significância do aprender (WEIGEL, 1988).

O primeiro contato entre criança e o contexto educacional ocorre na Educação Infantil (BRITO, 2003), primeira etapa da Educação Básica, que abrange até os cinco anos de idade; “oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idades e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade” (BRASIL, 1998). Por este motivo, necessita promover o seu interesse para com a aprendizagem dia após dia, de modo a motivá-la para que os períodos subsequentes sejam proveitosos e contribuam para com sua formação enquanto indivíduo, inclusive no que se refere ao aprimorar e desenvolver de capacidades (BRITO, 2003).

Uma vez tendo foco na Educação Infantil, se faz necessário compreender sua abrangência e compromisso: em consonância com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), “a Educação Infantil tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças”, e, para que isso ocorra, “faz-se necessário uma atuação que propicie o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998). Assim, relacionar uma etapa de desenvolvimento infantil à outra, isto é, considerar afetividade, cognição e organização interligados entre si e à práxis pedagógica, contribui para com o equilíbrio de disfunções existentes (ALVES, 2012). Considerando a música enquanto “recurso de ligação” entre bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento – capaz de contribuir para o despertar e estímulo da criatividade, das expressões corporais e artísticas, da memorização e intercâmbio de conhecimento entre as crianças, beneficiando as relações na escola, abstraído o aspecto de um lugar constituído por regras e transformando-a em um ambiente agradável e alegre (WEIGEL, 1988).

A principal questão que rege este trabalho é: de que forma e por que a música pode inferir no desenvolvimento social, cognitivo, motor, intelectual e cultural da criança, influenciando seu sucesso ou fracasso escolar?

Para que tal medida seja implantada, não é necessário que os professores sejam mestres em músicas, mas que tenham “a sensibilidade e o interesse em aguçar na criança o gosto para os vários gêneros musicais, valorizando a cultura onde a criança está inserida e o que ela traz de experiência musical para dentro da escola” (GATTI, 2012).

Para tanto, o texto foi organizado de modo a apresentar as possibilidades da música como prática educativa. Assim, o primeiro capítulo traz um panorama acerca da musicalidade, re-

latando a relação Música x Educação Infantil baseando em documentos legais. O segundo capítulo, por sua vez, é incumbido de armazenar as informações relacionadas ao desenvolvimento infantil, suas etapas e aspectos. Posteriormente são apresentadas as considerações finais obtidas por meio da pesquisa e elaboração do referido trabalho.

1. A Música e a Educação infantil: uma análise de documentos legais norteadores da prática docente

A concepção de criança vigente, como “um ser apto a criar e, ao mesmo tempo, construir uma relação entre um ser sócio histórico, produzindo sua cultura inserida nela própria” (FONTERRADA, 2005) não existia antes do século XVII; eram tratados como “miniaturas de adultos” e somente no século XX começaram a surgir estudos científicos centrados no comportamento infantil, que passaram a externar suas necessidades e limitações (PENNA, 1990).

Reconhece-se, atualmente, que é durante a infância em que ocorre a formação da personalidade e caráter do ser humano, como sujeito de um processo de interação e socialização com o mundo, permeando uma constante criação e recriação de conhecimentos (GATTI, 2012).

No contexto da Educação Básica, a Educação Infantil corresponde ao primeiro contato das crianças com o ambiente escolar, cuja incumbência é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos incompletos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1998). Logo, a Educação Infantil não visa capacitar as crianças para leitura/escrita e operações matemáticas, mas sim, como afirma Freyre (2012), “prepará-las, por meio do desenvolver de competências que facilitarão o adquirir destas capacidades num futuro próximo”, conduzindo-o gradativamente “para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em outras palavras, deve-se priorizar o despertar e aprimorar de habilidades tidas como básicas, que,

se bem consolidadas, contribuirão para com o bom desempenho discente nos períodos seguintes e, por conseguinte, no alcançar dos objetivos educacionais.

Para Piaget (1982), “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”, na medida em que propõe estímulo ao interesse da mesma. Alves (2012) e Brito (2003) complementam essa ideia, afirmando que, na vivência lúdica, a criança age como se fosse maior que a realidade por sua própria ligação com os fundamentos do prazer, sendo inegável sua contribuição, de forma intensa e especial, para seu desenvolvimento. Kishimoto (1999 apud FREYRE, 2012) destaca o desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência, da criatividade, do movimento, da autoimagem dos indivíduos, da motricidade, da mente e da criatividade. Mas afinal, o que é a ludicidade? Para Huizinga (2004 apud FREYRE, 2012), são:

Atividades livres, conscientemente tomadas como “não sérias” e exterior à vida habitual, mas, ao mesmo tempo, capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2004)

Sendo assim, jogos, brincadeiras, música, brinquedos, entre outros, podem ser considerados ferramentas lúdicas, os quais, se incorporados em uma atividade, podem servir como facilitadores do desenvolvimento e obtenção de conhecimento da criança, proporcionando-os a formação de conceitos, estabelecer relações

entre diferentes ideias e fazê-las de forma lógica, desenvolver expressão oral, reforçar habilidades sociais, fazendo com que esta construa seu próprio conhecimento.

Fonterrada (2005) afirma que a música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, desde a Grécia Antiga, onde era tida como meio de cultura intelectual, já que se relacionavam à literatura e à arte; “acreditavam que, através do ritmo e harmonia das músicas, era transmitida ‘cultura de espírito’, concedendo equilíbrio, relacionado à cultura corporal” (ROSA, 2000).

O autor, ainda, menciona Platão, o qual, em muitos de seus textos, cria uma extensa discussão de caráter estético e ético sob perspectiva da música. O filósofo acreditava que a música possuía poder suficiente para afetar positivamente o temperamento e índole emocional dos indivíduos, produzindo conjunturas emotivas nos ouvintes. Já Aristóteles defendia a função da música sobre o interno de um ser, como o estado de espírito e alma, de modo que propiciaria modificações, porém, sua utilização não era útil quando se tratava de utilização para com a educação moral. Contudo, a música, desde este período, era relacionada a um objetivo pedagógico por Platão, já que alegava que, por intermédio dela, era possível encontrar o equilíbrio e perfeição aos indivíduos.

O principal papel da música é pedagógico, pois sendo responsável pela ética e pela estética, esta implicada a construção da moral e do caráter da nação. [...] A boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade destrói. (PLATÃO, s.d. apud FONTEERRA-DA, 2005)

O filósofo Rousseau foi um dos indivíduos pioneiros a retratar sobre a Pedagogia Moderna, por ter identificado que a criança possui necessidades, se fazendo imprescindível educá-la em função de sua natureza. A pedagogia

musical rousseuniana tinha a vivência lúdica como alicerce, além de visar o respeito à criança nas suas próprias fases de aperfeiçoamento e crescimento, seja nas vertentes psíquicas, físicas e intelectuais, já que cada um é ímpar e o processual de ensino-aprendizagem tem a obrigação de objetivar a estruturação integral do ser, não apenas no acúmulo de conhecimentos.

Ainda que tenham desenvolvidas diversas teorias, por diferentes fontes, muitos deles reconheciam a função pedagógica da música, de modo que esta exercia influências positivas sobre o desenvolvimento infantil.

Segundo Brasil (1998), no Brasil existem inúmeras danças, folguedos, brincadeiras de roda e cirandas que, além do caráter socialização que representam, trazem à criança a possibilidade de realização de movimentos de diferentes qualidades expressivas e rítmicas. A roda otimiza a percepção de um ritmo comum e a noção de conjunto. Essas manifestações expressivas são realizadas em grupos, pois sobrepõem ao movimento um sentido socializador e estético.

A partir disto, percebemos a relação da música, dança e correlatos com a Educação Infantil. O mesmo documento, refere-se à música como uma garantia de ofertar a criança a possibilidade de viver e refletir questões musicais, de modo expressivo, as quais fornecem condições para o desenvolvimento de habilidades. No contexto vigente de Educação Infantil, a música tem sido utilizada como suporte, na memorização de conteúdos, como números, letras do alfabeto, cores e afins, onde são traduzidas em forma de canções.

Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. [...] A música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por

outro lado, torna possível a realização de projetos integrados. [...] O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. (BRASIL, 1998)

Logo, Brasil (1998) compreende a música como uma linguagem e forma de conhecimento, que está presente em nosso cotidiano, aparecendo através de brincadeiras, manifestações espontâneas, bem como através do convívio social; são fontes de prazer, alegria e possibilidade afetiva para o desenvolvimento motor e rítmico.

Por meio da música, então, Brasil (1998) orienta que crianças entre quatro e seis anos incompletos deverão ser capazes de “explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; bem como perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”.

Portanto, os conteúdos abordados para serem trabalhados na Educação Infantil, deverão priorizar o desenvolvimento da comunicação e expressão por meio dessa linguagem musical. Como estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “a diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 2001), assim, a influência da música no desenvolvimento infantil é valorizada.

Além de favorecer os distintos períodos de desenvolvimento infantil, a música também é responsável por resgatar a cultura do país, da criança e até mesmo a cultura da própria música, a qual frequentemente é esquecida.

Nas instituições escolares, embora a lei nº 11.769/08 que torna obrigatório o ensino de música na educação básica esteja vigente e seja um imenso triunfo para o país no âmbito da educação musical, é fato que a introdução musical dificilmente é executada adequadamente, sendo utilizada, na maioria das vezes, apenas em dias comemorativos, como Dia das Mães, dos Pais e/ou na época de Festa Junina. Ao impor músicas específicas para uma situação particular, a criança perde o fascínio pela dinâmica sugerida, já que os objetivos que os docentes querem alcançar não são expostos de maneira que ela compreenda. No período de Festa Junina, são atribuídas músicas e coreografias a serem ensaiadas pelas crianças, sem que estas compreendam o porquê daquilo, sendo que poderia ser trabalhada a proposta de apresentar o contexto da música caipira, sua origem, sua cultura, a vida de alguns compositores desse tipo de música, propiciando aos indivíduos discernimento acerca de uma cultura e gênero musical diferente do que é habituado a ver na sua realidade, resultando em um evento envolvente e proveitoso. Desse modo, a música enquanto aprendizagem acaba se tornando uma prática também mecânica.

Sob suas diversas facetas, a música, quando abordada corretamente nas instituições escolares, pode influenciar significativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da classe infantil (WEIGEL, 1988).

2. Os reflexos da Música no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo de crianças

O desenvolvimento das crianças não se restringe apenas sob seus aspectos físicos e intelectuais, uma vez que elas estão em constante aperfeiçoamento (GATTI, 2012). Sendo assim, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma criança é mais complexo do que estamos comumente habituados a observar, pois não respeita uma forma linear.

A cada estágio do crescimento infantil, é apresentado um comportamento distinto nos mais diversos âmbitos, sendo eles, sobretudo, emocional, social e intelectual (ALVES, 2012).

Durante o processo de evolução de uma criança, ela apresenta progressos e, também, retrocessos, vivendo, portanto, seu desenvolvimento de forma particular. Além do mais, o fato de tentar antecipar etapas e o de não estimular, podem ser causadores de grandes conflitos no futuro desses indivíduos. (BRITO, 2003)

Ao inserir a música na realidade de uma criança, como afirma Gatti (2012), “é propiciado o desenvolver da sensibilidade, da criatividade, imaginação, atenção, a movimentação e inclusive a socialização”. Weigel (1988) acrescenta que todas as etapas de desenvolvimento estão inter-relacionadas e influenciam umas às outras. Nesse contexto, o tocar, ouvir, apreciar e imitar contribui para com o desdobramento do conhecimento e do intelecto; o aprimoramento da acuidade auditiva da criança, o acompanhamento de movimentos, gestos e ritmos, são situações propiciadas pelo contato com essas atividades musicais.

O desenvolvimento motor é correspondem a um outro estágio do desenvolvimento infantil, sendo, assim como os outros, um período contínuo, que a acompanha durante toda a vida, manifestando suas conquistas e defasagens. Assim, Gatti (2012) cita Relvas, que defende que:

A musicalidade contribui para o desenvolvimento harmonioso, com isso, facilita na educação psicomotora, fazendo o discente tomar consciência do seu corpo na lateralidade, situando-se no espaço, ter domínio de tempo, coordenar gestos e movimentos. (RELVAS, 2007)

As experiências e incentivos são primordiais nos primeiros anos de vida para o andamento de aprendizagem; com a isenção destes,

não se adquire aprendizagem. Partindo deste pressuposto, “é essencial que a criança tenha vivências como: perceber e tocar no seu corpo; estímulos auditivos, visuais, tátil-sinestésicos; rolar, engatinhar, correr, pular, cantar” (LOURO, 2006).

À autora, então, o desenvolvimento psicomotor é constituído pelos pontos: tônus, esquema e imagem corporal, equilíbrio, noção temporal, noção espacial, lateralidade e lateralização. Anteriormente, já abordamos alguns destes conceitos, mas voltamos a reforçar às suas respectivas relevâncias.

A tonicidade é organizadora de toda a atividade e consiste na contração e alongamento dos músculos, estado de tensão/distensão das vísceras. Dessa forma, é imprescindível na conscientização acerca de si, já que é pelo corpo e movimento que o indivíduo reconhece si mesmo e o mundo.

O esquema corporal, que, tem enquanto aportes “o equilíbrio, a independência dos membros em relação ao tronco e entre si, o controle muscular” (ALVES, 2012), passa a ser fundamental para a construção da personalidade, pois está vinculado com a capacidade de identificar e nomear os diversos fragmentos corpóreos – é o modo de identificar o seu próprio corpo pelas sensações; é uma prática que progride com a descoberta, imitação e vivência, é a noção tridimensional que se tem acerca de nós mesmo, onde a imagem corporal é a figuração mental que temos no nosso corpo e o modelo pelo qual o corpo se apresenta para nós.

A lateralidade é outro aspecto fundamental, uma vez que, o indivíduo conhecendo o corpo, cria possibilidades de execução de movimentos para o mesmo, como movimentos paralelos e alternados, por exemplo; corresponde ao eixo imaginário que segmenta o corpo em duas parcelas similares, oferecendo ao indivíduo consciência de direção (direita e esquerda).

Na estruturação espaço-temporal, ou espacial, a ideia defendida por Alves (2012) “primeiro, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço; depois a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a notar as relações das posições dos objetos entre si”. Além disso, a noção temporal, é relacionada a capacidade de situar-se em função da progressão das ocorrências (antes, durante e depois), além da consciência de duração (longo e curto) e capacidade de distinguir ritmos regulares e irregulares e noções de tempo (lento e rápido).

O contato com a música, também, na teoria de Gatti (2012), faz com que desencadeie uma “descarga emocional”, caracterizada pela exteriorização da tensão do corpo e mente, através de movimentos motores; o indivíduo começa a formar os equilíbrios mentais. Weigel (1988) complementa a ideia de que, à medida que se desenvolve a coordenação motora, concomitantemente se desenvolve a expressividade rítmica.

Portanto, música e psicomotricidade são segmentos que, embora pareçam dissociados, apresentam muito em comum; como mencionado anteriormente, “precisamos do conjunto psicomotor para aprender música e a música é uma das ferramentas mais eficientes para nosso desenvolvimento psicomotor” (LOURO, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa desenvolvida, podemos afirmar que a criança, quando atinge a idade escolar, se depara com novidades e informações de difícil compreensão infantil, o que resultará num período de adaptação, voltado à socialização e acomodação. Posteriormente, a mesma praticará mais atividades físicas, exigindo mais esforço de seu corpo, uma vez que a interação será realizada por meio de brincadeiras, sobretudo as de correr.

Diante desta circunstância, o educador necessita se atentar aos movimentos corporais desempenhados por seus discentes, realizando intervenções motoras, promovendo atividades diferenciadas envolvendo o lúdico como fator contribuinte para motivação da ação corporal, como um facilitador da educação psicomotora e cognitiva dos educandos.

A música, portanto, pode contribuir para com o meio educacional, deixando-o mais receptivo e alegre, além de contribuir com o desenvolvimento infantil de modo incluso à instituição escolar. Assim, o educador pode usufruir desse mecanismo como um entretenimento para que se atinja objetivos em sala de aula; relacionar um conteúdo a ser trabalhado com uma música, proporcionando aos alunos uma forma de que eles recordem daquilo que lhes foi apresentado.

A criticidade é uma característica que deve ser despertada nas crianças pelos educadores e a música pode ser um recurso para que se atinja esse objetivo. Ao trazer distintos gêneros musicais, estilos diferentes, estimulando a reflexão por parte dos alunos sobre as músicas apresentadas, fazendo com que exponham sua opinião a respeito e, conseqüentemente, se tornem mais críticos perante aquilo que são submetidos a ouvir. Além do mais, o fato de serem crianças não delega que a elas são destinadas apenas músicas infantis, muitas vezes padronizadas e que não oportunizam a cognição infantil de um modo mais próspero. Contudo, a vantagem da musicalidade é que ela não restringe sua utilização, no âmbito escolar, para apenas uma ou duas disciplinas, podendo ser utilizada em todas as matérias. Quando inserida no princípio da aula, instiga nos alunos o interesse por iniciar a aula com a música, por exemplo. Através desse método, o professor não foge de seu contexto, já que no Brasil há diversas músicas que retratam as mais variadas temáticas, como enunciados de nossa realidade atual e de nosso passado, tornando os fatores sociais, econômicos, históri-

cos, geográficos, políticos e ambientais destacados.

Dessa forma, a música enquanto parte permanente das atividades escolares infantis, além de deter o poder da ludicidade, pode ser aplicada para que contribua com o desenvolvimento estrutural dos alunos. Entretanto, é nítido na postura de muitos docentes que a mesma não é aplicada do modo correto, como um fator contribuinte ao desenvolvimento psicomotor, sendo utilizada sem um fim específico.

Logo, é necessário que repense a formação ofertada as crianças e o que se objetiva por meio dela: um cidadão atuante com conhecimento de mundo – um corpo estruturado possibilita um conhecimento maior e o seu cognitivo também foi trabalhado – ou um cidadão sem forma de expressão e criticidade diante do mundo?

Assim, os integrantes da escola devem ser os interventores nas dificuldades motoras das crianças, se destinarem às mesmas um olhar mais atento, identificando e questionando o motivo delas executarem determinados movimentos de modo descoordenado que, ao ver do adulto, são tão simples.

A música por si só não desperta diferença, mas o modo como o profissional a introduz e os métodos requisitados para o ensino musical é quem designam a diferença, podendo se tornar um instrumento de auxílio, contribuindo e facilitando com o desenvolvimento da psicomotricidade na criança naturalmente. Nessa perspectiva, é necessário que o docente reconheça seu objetivo maior: sensibilizar seu aluno, de modo a viabilizar seu crescimento, sua capacidade criativa e conduzi-lo para que desabroche suas potencialidades.

Diante disso, o docente necessita dispor dos conhecimentos acerca das diferentes etapas relacionadas ao desenvolvimento da psicomotricidade na criança, pois, assim, ele estará consciente dos estímulos e necessidades que

a criança tem, bem como poderá buscar maneiras de supri-las.

Reconhecido todas essas questões, podemos incluir a aprendizagem musical neste contexto, já que para cantar ou tocar uma música, ou até mesmo compreendê-la, se depende totalmente de fatores psicomotores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria da Educação Fundamental*. 3ed. Brasília: MEC, 2001.
- _____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.
- FREYRE, Gilberto. *Brincadeira: a linguagem da infância*. Revista *Novos Dramaturgos*-nº178. São Paulo: SESC, 2012.
- GATTI, R. *A importância da música no desenvolvimento da criança*. Capivari, 2012.
- LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- RELVAS, M. P. *Fundamentos biológicos da educação*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- WEIGEL, A. M. G. *Brincando de música*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.



PANORAMA HISTÓRICO DA ARTE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ana Paula Galvão de França¹

RESUMO

O presente artigo trata da importância do ensino da Arte Educação no Brasil, a partir do panorama histórico. Primeiramente vamos refletir a respeito do caminho histórico, bem como sua importância na educação. Depois vamos compreender a respeito do significado da formação docente e como essa formação se torna tão importante para o professor e especialmente para o aluno. Compreender a respeito da mediação do professor e as aprendizagens do aluno na escola, na disciplina de Artes. Ressaltar a importância da disciplina, assim como Português e Matemática, entre outras. Compreender a respeito da evolução do ensino de Artes no Brasil a partir de um estudo pedagógico. O artigo trabalha com uma pesquisa bibliográfica, a partir de um referencial teórico, em uma seleção de obras que oferecem discussões referentes as propostas do artigo, conforme o tema e a problemática, com uma selecionada escolha de fontes confiáveis.

Palavras-chave: Arte e Educação; Artes Visuais; Formação Docente; Aprendizagens.

ABSTRACT

This article deals with the importance of teaching Art Education in Brazil, from the historical perspective. First we will understand about the historical path, as well as its importance in education. Then we will understand about the meaning of teacher training and how this training becomes so important for the teacher and especially for the student. Understand about the teacher's mediation and the student's learning at school, in the Arts discipline. Emphasize the importance of the subject, as well as Portuguese and Mathematics, among others. Understand about the evolution of Arts teaching in Brazil from a pedagogical study. The article works with a bibliographical research, from a theoretical reference, in a selection of works that offer discussions regarding the proposals of the article, according to the theme and the problem, with a selected choice of reliable sources.

Keywords: Art and Education; Visual Arts; Teacher Training; Apprenticeships.

1 - Pós-Graduação em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles (2021); Licenciatura Plena em História pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2020); Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Mundial (2019); Pós-Graduação em Educação e Neurociências pela Faculdade Mundial (2017); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2016); Especialização em Arte Educação pela Universidade de São Paulo (2000); Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1999); Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Mackenzie (1998); Professora de Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; E-mail: anamandre553@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O artigo objetiva abordar o percurso do ensino de Artes no desenvolvimento da educação no Brasil. Para tanto, é essencial compreender o caminho histórico do ensino no Brasil. Também se faz necessário compreender o percurso da arte educação no Brasil: tendências e concepções e analisar a formação docente e como esta influenciou no decorrer da educação brasileira, conhecendo também os aspectos das linguagens artísticas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, Arte (1997, p.45)

[...]. Além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Também é abordada a importância do ensino da arte na história do Brasil e o caminho percorrido até aqui, as propostas inovadoras de Ana Mae Barbosa e sua proposta triangular que instaurou um pilar para o ensino da Arte no Brasil, as primeiras escolas de arte instauradas no período da república e as competências da BNCC.

Como último ponto a ser tratado, trouxemos a Arte no ensino fundamental e as diretrizes estabelecidas pela BNCC, combinado a visão de arte educação proposta pela Arte Educadora Ana Mae Barbosa.

O objetivo desse artigo é contribuir com a reflexão, ainda que breve, acerca do ensino de arte em seu âmbito histórico e conceitual. Para tanto, desenvolvi esta pesquisa com base em referencial bibliográfico específico em arte-educação, que vai desde sua conceituação teórica

até mesmo pautada em embasamento legal.

1. Ensino da Arte: sua importância no cenário educacional

Esse capítulo aborda, em termos gerais, a implantação do ensino da Arte no Brasil, desde o período imperial com a chegada da família real vinda de Portugal, passando pelas reformas que o ensino da Arte sofreu durante anos até chegar aos anos 1980, o qual foi consolidado pela Arte Educadora Ana Mae Barbosa. Arte, em sentido amplo, pode ser considerada como uma área do conhecimento transdisciplinar no qual se trabalha o coletivo, experimentações e que tem a capacidade de transformar vidas ou até o mundo. Quando falamos em Arte logo pensamos em: desenhos, pinturas e artistas vinculados apenas a atividades de um fazer prático, porém esquecemos a sua importância crítica, política, social e que as obras refletem um determinado momento da realidade. De acordo com a afirmação:

[...]. Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos transformados em valores culturais que solicitam o indivíduo e o motivam a agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. (OSTROWER, 1978, pág. 43)

Neste modo, a arte integra a vida e saberes desde o período pré-histórico, aliada ao contexto cultural do ser humano, na sua forma de percepção e experiências “dentro de possíveis objetivos de cada época” (FAYGA OSTROWER, 1978, p.43). Ou seja, a arte instaura de forma contínua um processo de comunicação com a sociedade.

Nesse sentido, a arte/educação, no contexto atual, é de sua importância para estimular aos estudantes a se tornarem pessoas mais sensíveis, que percebam a si mesmos e o outro nas suas diferenças e semelhanças, o que é muito além de um mero fazer prático. Por meio da arte, conhecemos outras culturas, suas formas de pensar e agir.

2. A Arte na Escola: os caminhos percorridos até a atualidade

O ensino de Arte no Brasil se relacionou com o início da colonização portuguesa em terras brasileiras, com a chegada da Missão Francesa em terras tupiniquins no início do século XIX, com o avanço da modernização urbana com a chegada da família imperial que estava a caminho do Brasil fugida de Portugal por invasão dos exércitos napoleônicos em 1807 (BORIS FAUSTO, 1996).

Junto à Família Real estava também uma tripulação com cerca de 15 mil pessoas, entre elas intelectuais, políticos, nobres da corte, funcionários do reino e componentes da marinha. Muitos objetos vieram a bordo do navio que iriam compor grandes locais importantes para a nossa sociedade até hoje, que é o caso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, muitos livros vieram com a corte real (FAUSTO, 1996).

A modernização da cidade do Rio de Janeiro teve como objetivo fazer com que a simples Colônia se adaptasse à família real e que fosse a nova casa imperial. Segundo (FAUSTO, 1996), a vinda da família real deslocou definitivamente o eixo da vida administrativa da Colônia para o Rio de Janeiro, mudando também a fisionomia da cidade. Entre outros aspectos, esboçou-se aí uma vida cultural. O acesso aos livros e a uma relativa circulação de ideias foram marcas distintivas do período. Iniciou-se então uma nova era no Brasil que seria defini-

tiva para a Arte e Arte Educação. Abriam-se também teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas.

A Missão Artística Francesa, que aportou nos trópicos em 25 de março de 1816 e tinha como objetivo dar início ao ensino da Arte no Brasil, acontecimento que estava vindo a par das diversas instituições públicas que foi implantado por D. João VI. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2016): Após a criação do Reino Unido de Portugal e Algarves, Dom João VI e seu ministro Antônio de Araújo Azevedo, conhecido como Conde da Barca, tiveram a preocupação de instituir a educação formal, que após a expulsão dos jesuítas, responsáveis pelo sistema educativo no Novo Mundo, ainda no primeiro período da colonização, tinha ficado negligenciada. Dessa maneira, articularam a vinda do grupo ao Brasil para empreender o projeto de institucionalização do ensino da arte.

Os Franceses que desembarcaram aqui no Brasil estavam com as ideias de um movimento que na Europa era muito famoso, o Iluminismo que se libertava da igreja católica e trazia o saber acadêmico e científico. O Iluminismo caracterizou-se pela importância dada a razão. Com isso, a razão encaminharia o homem à sabedoria e o conduziria a verdade. A maior expressão da manifestação aconteceu com o Iluminismo Francês, a partir daí propagou-se por todo o mundo ocidental. Joachim Lebreton foi o líder da Missão Francesa e também foi secretário do Instituto de França, também foi diretor de Belas Artes do Ministério do interior, foi um dos que estavam à frente do recém-criado Museu do Louvre (1793), esse museu era um acervo que foi resultado das conquistas em países que Napoleão Bonaparte havia conquistado.

Com a queda de Napoleão e a volta dos Bourbon ao poder, os bonapartistas do Instituto de

França caíram em desgraça (ANA MAE BARBOSA, 1978, p. 17).

Alexandre Van Humboldt, um naturalista alemão, esteve no Brasil e recebeu do embaixador de Portugal que estava residindo na França, a incumbência de levar artistas aos artifícios franceses para assim organizar o início do ensino da Arte no Brasil e também a incumbência de uma Pinacoteca.

Em 1816, o navio francês trazia em sua tripulação os principais representantes da arte: pintores Jean Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay; os escultores Auguste Marie Taunay, Marc Ferrez e Zéphérin Ferrez; e o arquiteto Grandjean de Montigny. Segundo BARBOSA (1978), esses artistas tinham como incumbência fundar e colocar em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que foi assim designada pelo decreto de 12 de agosto de 1816. Logo com o tempo teve seu nome alterado para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, pelo decreto de 12 de outubro de 1820. Novamente foi alterada para Academia de Artes, durando apenas um mês e novamente alterada pelo decreto de 23 de novembro de 1820 para Academia de Artes. Logo após a proclamação da república foi oficialmente chamada de Escola Nacional de Belas Artes.

A Arte nesse período apenas servia à grande massa nobre da sociedade, deixando de lado o trabalhador e pessoas de pouca renda. Era vista como sinônimo de refinamento, praticada pelas classes abastadas para preencher horas de lazer.

Os escravos entre nós são empregados não só nos mais pesados ofícios e serviços secundários das fábricas, mas também nas artes mais delicadas e indústrias mais apuradas, como o fabrico

dos chapéus, joias, móveis, nas casas de modas, tipografias, etc. Arredar tão desvantajosa concorrência das fábricas e oficinas é uma das medidas mais úteis que se pode tomar em favor do desenvolvimento da indústria nacional, como também de não maior alcance é propagar o ensino artístico pelas classes operárias. (FERREIRA apud BARBOSA, 1978, p.28)

BARBOSA (1978) relata que Manuel Araújo Porto Alegre foi o agente que procurou estabelecer uma ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, esse fato ocorreu quando ocupou a direção da Academia Imperial de Belas Artes no ano de 1855. Essa reforma pretendia unificar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, denominados como: O Artesão e o Artista, assim frequentando as mesmas disciplinas bases como comprova o artigo 78, do título VIII, do Regulamento de 1855: As aulas de matemática aplicada, de desenho geométrico, de escultura de ornatos, que fazem parte do ensino acadêmico, têm, por fim, também auxiliar os progressos das Artes e da Indústria nacional.

Conforme o Artigo 79: Haverá sempre nestas três aulas duas espécies de alunos, artistas e os artífices, os que se dedicam às Belas Artes e os que professam as Artes Mecânicas.

BARBOSA (1978) diz que a formação do artista era mais abrangente e coesa com outras disciplinas, incluindo a parte teórica, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica, de acordo com o artigo 18 seção II: A aula de Desenho Geométrico será dividida em duas séries, a primeira complementar da cadeira de matemática (frequentada por todos os alunos) e, a segunda, de aplicações do mesmo desenho à indústria, conforme a profissão ou destino dos alunos.

No início do século XX, obtivemos um prolongamento do que já vinha sido feito no período da república, ideias filosóficas, políticas e pedagógicas estavam embasando o movimento republicano, refletindo sobre o ensino da Arte nas escolas.

Havia uma preocupação em relação ao ensino da Arte no início do século XX, havendo discussões sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias. Essas reformas estavam baseadas nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883, em seus projetos de reforma do ensino primário e do secundário, e no idealismo positivista extensamente divulgado no país. O ensino da Arte nesse período se baseava apenas no ensino do desenho e suas técnicas que, para os neoclássicos, era o artista um gênio que obtinha uma inteligência superior, que através do desenho seria limitada, domada pela razão, teoria, convenções da composição para melhor entender a tradição e a história.

Em 1856, um diretor-geral dos estudos da Província da Bahia propôs um projeto de lei que serviria para reorganizar aquela província, a obrigação positiva do ensino do desenho em todas as escolas públicas tanto das cidades como das vilas e aldeias (BARBOSA, 1978).

Convém considerar o desenho como uma linguagem que exprime nossas percepções por meio de linhas, sombras e cores do mesmo modo porque as exprimimos por meio de palavras e frases. [...]. Ao deixar a escola primária deveriam os meninos saber tanto de desenho como de escrita, isto é, escrever uma ideia ou um objeto por meio de linhas e sombras como sabem fazê-lo por meio da escrita ordinária (BORGES apud BARBOSA, 1978, p.35).

Segundo (BARBOSA & COUTINHO, 2011), em 1901 houve uma reforma educacional com os

liberais ganhando a corrente positivista, durante a luta pela reforma na Escola Nacional de Belas Artes (1890), que foi consubstanciada no código Epiácio Pessoa. Podemos ver que essa lei reproduz fielmente as propostas de Rui Barbosa para o ensino do desenho.

Alguns conteúdos permaneceram imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda hoje podemos ver resquícios deles nas aulas de Arte.

O modernismo teve bastante reflexo na Arte Educação brasileira. A Semana de 22 foi um marco que de imediato não refletiu tanto no ensino da Arte, porém podemos ver que o ensino da Arte volta a ser discussão, isso se deve a modernização educacional que estava acontecendo. Agora a escola se torna o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido como Escola Nova (BARBOSA & COUTINHO, 2011)

Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo e ensino de aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a escola nova defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar, ligando imaginação e inteligência. (BARBOSA & COUTINHO, 2011, p. 15). BARBOSA & COUTINHO (2011) afirmam que, no final da década de 1920 e início de 1930, "foram aplicadas as primeiras tentativas de escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes. Em São Paulo, foi inaugurada a Escola Brasileira de Arte divulgada através de Theodoro Braga", um dos mais ilustres professores da instituição. A ideia partiu da professora que atuava na rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho, tendo apoio de Isabel Von Illhering, que era presidente de uma sociedade beneficente chamada "A Tarde da Criança."

O Estado Novo interrompeu o desenvolvimento da Escola Nova, houve perseguição de educadores e criou o primeiro impasse ao desenvolvimento da Arte Educação. É o início da pedagogização da Arte na escola, pois podemos ver a partir daí uma reflexão acerca da Arte Educação vinculada à especificidade da Arte.

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, que permeou o movimento de valorização da arte criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral, orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. (BARBOSA & COUTINHO, 2011, p. 22)

Segundo BARBOSA (1983), não havia universidades de Arte, sendo assim os professores recorriam às escolinhas de Arte, um movimento que ocorreu no Brasil desde 1948, que tentava desenvolver a autoexpressão dos alunos através do ensino da Arte. Naquela época, havia 32 escolinhas, a maioria era particular, oferecendo cursos para crianças e adolescentes e também cursos de Arte Educação para professores e artistas.

Segundo BARBOSA & COUTINHO (2011), o ano de 1964 trouxe para o Brasil um cenário de mudanças drásticas em todos os seguimentos com a ditadura militar, houve perseguição de professores, escolas foram fechadas e escolas experimentais foram desmembradas. As escolas e as disciplinas de Arte recebiam sugestões de tema para desenhos que faziam alusões a comemorações cívicas, religiosas e outras festas impostas pelo novo governo.

Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte (BARBOSA & COUTINHO, 2011. p. 27).

No ensino público continuou o aprendizado do desenho geométrico, quase idêntico ao do código de Epitácio Pessoa, em 1901. Já no fim da década de 1960 e início de 1970 em algumas escolas especializadas em ensino de Arte iniciaram-se as experiências e desenvolvimento dos processos mentais que envolviam a criatividade. De acordo com BARBOSA & COUTINHO (2011), um certo contextualismo social começou também a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire na experiência da Escolinha de Arte de São Paulo.

Ainda na década de 60, na Inglaterra, foram lançados os fundamentos da DBAE (Discipline Based on Art Education), que estava em busca, "com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura do nacional e de sua História, a solidificação da consciência da cidadania do povo" (SILVA, 1999). O ensino da Arte necessita das quatro instâncias do conhecimento: Produção, crítica, estética e a história da Arte, apresentando a inclusão de características comuns da prática artística, que está envolvida a incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, improvisação, visualização e os dinamismos nos processos de pesquisa.

2. Ensino de Arte e formação docente

Apresento alguns dados relacionados com a regulamentação do ensino da Arte e também sobre a formação docente. Segundo ANA MAE BARBOSA (1983), a lei federal, LDB no 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961, instituiu o ensino de Artes nos níveis de 1° e 2°

graus da Educação Básica, porém não previu que os professores e artistas preparados pelas escolinhas de Arte não poderiam lecionar, que por sua vez só poderia ser feito por um docente com grau universitário, sendo assim obrigando o governo a criar curso específico no ensino da Arte.

De acordo com BARBOSA (1983), os cursos de Educação Artística foram criados em 1973, compreendendo um currículo que poderia ser aplicado em todo o país. O curso pretendia preparar os docentes em apenas dois anos (licenciatura curta) e, ao concluir o curso, os professores estariam capacitados para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico. Ficou inviável que em apenas dois anos um curso universitário pudesse preparar um professor com tantas habilitações, sendo assim mais tarde passando a ser de quatro anos.

Pode parecer muito estranho que uma ditadura tenha incentivado a obrigatoriedade do Ensino da Arte nas escolas públicas, porém tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, (nº 5692/71), que pretendia formalizar jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos.

Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois, as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade, nem formava técnicos assimiláveis

pelo mercado. (BARBOSA&COUTINHO, 2011, P.27)

Com a chegada da década de 1980, ocorreram muitos movimentos contra a ditadura militar cujas manifestações sociais contribuíram para que os professores tivessem consciência de ações políticas, houve conscientização de que a escola deveria trabalhar mais em um contexto sociocultural, que fossem despertadas habilidades em que o aluno desenvolvesse um lado crítico, social e uma capacidade para interpretar as informações.

Neste período o movimento Arte-Educação se constrói, formado por professores de Arte da educação formal e não formal com a finalidade de buscar a valorização dos mesmos, conscientização, a qualidade do ensino de arte (BRASIL, MEC, 1997.p. 25).

A educadora Ana Mae Barbosa inovou, nos anos de 1980, o ensino da Arte, com a sua metodologia, que segundo a mesma devem ser levadas em conta as seguintes dimensões: apreciação, produção e contextualização. A metodologia triangular parte do princípio de que através da produção de Arte, a criança age inteligentemente acerca da criação de imagens visuais. O seu surgimento objetiva a melhoria do ensino da Arte na busca do melhoramento do mesmo, buscando também uma aprendizagem significativa. Como podemos ver na revista Por Artes (2014):

[...]. A proposta Triangular é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem do tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993 no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Pau-

lo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município. (BARBOSA & COUTINHO, 2011. p. 50)

A História da Arte consegue ajudar as crianças a compreenderem o lugar e o tempo em que as obras estão situadas; a análise ou a leitura de obra de Arte familiariza a criança com a gramática visual (BARBOSA, 1983).

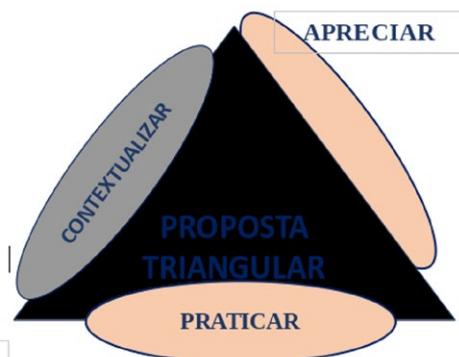


Figura 1: A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemático, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (BARBOSA, 1991, p.32).

BARBOSA (1991) afirma que o ensino da Arte não está para tornar o aluno um artista, mas sim parte de uma educação integral, ajudando a desenvolver outras áreas do conhecimento, uma vez que os estudantes precisam mobilizar diversas habilidades, como a capacidade de interpretação, criatividade, imaginação, e os aspectos afetivos e emocionais, além da própria inteligência racional e das habilidades motoras.

Foi na década de 1990 que a comissão Inter-

nacional sobre a Educação para o século XXI, da organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual educadores do mundo inteiro colaboraram, formulou o Relatório Jacques Delors – RJD, publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000).

Segundo esse relatório, a educação ao longo da vida está baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, para adquirir instrumentos da compreensão; aprender a fazer para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, essencial que integra as três anteriores (BARBOSA & COUTINHO, 2011. p. 70).

Com a chegada da constituição de 1988, mudanças ocorreram no ensino da Arte que vigoram até os dias atuais, em cujo documento estão explícitos os direitos dos cidadãos que estavam vindo com as mudanças políticas e sociais. Nesse período é que começa a luta pela obrigatoriedade do ensino da Arte nas intuições educacionais do Brasil, sendo promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 20 de dezembro de 1996. Um período importante para o ensino da arte com a Arte sendo inserida no currículo escolar e educação formal. A Lei no 9.394/96 no seu art. 26, § 2o, afirma: "o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos."

Sobre o artigo 26, a LDB afirma que: Os currículos do ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da

clientela (BRASIL, 1006, p. 15).

Segundo BARBOSA & COUTINHO (2011), a história do Ensino da Arte no Brasil foi se construindo a partir de apropriação de modelos de estrangeiros, transformando para as nossas necessidades, desde a instauração da Academia Imperial de Belas Artes até a formalização da Arte como área do conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cada modelo se sustenta em concepções de arte educação, explícitas ou implícitas, cabe a nós professores analisar e avaliar a pertinência dessas concepções, procurando entender os contextos que as constituem.

3. A Arte nas séries iniciais: o que diz a BNCC?

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) no que concerne aos Ensinos Fundamental I e II foi aprovada e homologada em dezembro de 2017. No ano seguinte houve a aprovação do documento para o Ensino Médio. A BNCC é um documento normativo que veio para definir um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais em que todos os estudantes devem desenvolver.

Segundo o texto da Base, este documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1.º do Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

O documento de Arte está centrado nas principais linguagens artísticas: Artes Visuais,

Dança, Música e Teatro. Tais linguagens encaixam os saberes referentes aos produtos e fenômenos artísticos, segundo o documento da Base: A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (BRASIL, MEC, 2016.)

A BNCC de Arte propõe que as linguagens articulem seis dimensões do conhecimento. Criação é a dimensão que trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. Quando se refere à Crítica, fala que essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Na dimensão da Estesia, se articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. Expressão é a dimensão que emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. Já a Fruição se refere à dimensão que implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. Por último e não menos importante há a Reflexão, que é a atitude de perceber, analisar e interpretar

tar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

Essas dimensões buscam auxiliar o professor e facilitar o processo de aprendizado do ensino da Arte, devendo assim integrar os conhecimentos do componente escolar. As Artes possibilitarão aos estudantes explorar múltiplas culturas, dialogar com o diferente e conhecer outros espaços, ampliando assim os limites escolares e criar formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas ou simbólicas (Secretaria da Educação Básica Base Nacional Comum Curricular Brasília, DF, 2016).

Cada uma das quatro linguagens da Arte, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, constituirá uma unidade temática que reunirá objetos do conhecimento e habilidades articulados as seis dimensões apresentadas. Além dessas, há também uma última temática chamada de Artes Integradas, que explora as relações e articulações entre linguagens e suas práticas, inclusive possibilitando o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

As habilidades são separadas em dois blocos: do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º, com o objetivo de que as escolas e professores consigam organizar seus currículos e propostas pedagógicas com adequação aos seus contextos. Conforme a Base:

Cumprir destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016. p. 195)

Podemos considerar essas hipóteses em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área da de linguagens. O componente de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas competências específicas, como explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas, produções artísticas e culturais do seu entorno social.

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira.

Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte, mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.

Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo de forma crítica e problematizadora modos de produção e de circulação da arte na sociedade, problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes e analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Segundo a Base, quando os estudantes ingressam no Ensino Fundamental, vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação

Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Nessa etapa, o ensino da Arte deve assegurar aos estudantes, possibilidades de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por vários meios, entre a ludicidade, que assim proporcionará uma experiência de continuidade com a educação infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2016, p. 197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, buscou percorrer a história da Arte educação no Brasil e como influenciou na educação atual, fazendo assim da Arte uma disciplina de extrema importância para o desenvolvimento da criança. A arte acompanha a humanidade há séculos, é a mais viva expressão da cultura, das vivências e das experiências pela qual a sociedade passou e vem passando. Por isso, levar esse mundo de história, de lembranças, de ancestralidade para dentro do ambiente escolar é de extrema importância, ainda mais em se tratando de uma escola que atende alunos carentes que, pela sua condição social, não tem acesso a esse tipo de informação, como acontece em grande parte do Brasil.

A partir dessa perspectiva, a sala de aula é sim o local no qual o professor deve explorar todos os recursos disponíveis para estimular seus alunos a conhecer Arte, analisar, pensar, refletir, relacionar, a olhar para suas próprias produções artísticas e ver o que elas têm em comum com as manifestações já existentes.

Para finalizar, todo o esforço envolvido para a execução e elaboração desse artigo, oportunizou uma profunda reflexão do quanto o ensino da arte é de extrema importância nas escolas, do poder transformador que a arte tem sobre a sociedade, pois faz as pessoas terem um olhar e uma atitude mais sensível diante dos fatos e acontecimentos. A arte é, definitivamente, uma forma atemporal de expressão.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, Anna. Definição de Arte. Info Escola, s/a. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/> Acesso em: 22, abril 2022.
- ANGER, Susanne K. Ensaio filosófico. São Paulo, Cultrix, 1971. (Trad. Jamir Martins.)
- _____. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais / Ana Mae Barbosa (org.) – 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARSLAN, Luciana Mourão e IAVELBERG, Rosa. O Ensino de Arte no início do século XXI. IN_____: Ensino de Arte. São Paulo: Thomson Learning. 2006. p. 1-13.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.
- _____. Imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. (S.1: s.n.-, 1991.
- _____. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. 12/10/1998. 2015. (1:27:15). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WL9KbV4ifA8>. Acesso em: 23, abril. 2022.
- _____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BELTING, H. A imagem autêntica. Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 15, abril 2022.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Re-

solução no 2, de 10 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com.docman&task=doc> Acesso em: 10, abril 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 16, abril 2022.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. - 7. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://presrepublicaJusbrasil.com.br/legislacao/108164/les-de-diretrives-o-base-de-61-lei-4024-61>>. Acesso em: 05, abril 2022.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 07, abril 2022.

_____. Lei no 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007 . Acesso em: 23, abril 2022.

_____. Lei no 13.278, de 02 de mai. 2016. Altera o § 60 do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15, abril 2022.

_____. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato_2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18, abril 2022.

DUARTE-JÚNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papyrus, 1986.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp. 1996.

LOWENFELD, Viktor, BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.

_____. A criança e sua arte. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

____.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. Teoria e prática do ensino de arte, a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MISSÃO FRANCESA NO BRASIL COMPLETA 200 ANOS. Cultura, 2016. Disponível em: <http://cultura.cov.br/missao-artistica-francesa-no-brasil-completa-200-anos>. Acesso em: 05, abril 2022.

OSTROWER, Foygo, Petrópolis: Editora Vozes, 6. ed. /1997, p. 200.



CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO MÉDIO

Vanda Ramos Mesquita¹

RESUMO

O artigo tem o objetivo de mostrar que o ensino de Arte está alicerçado em dois pilares: a formação estética e o desenvolvimento cultural, importantes no ensino médio para a construção de conhecimentos através da diversificação de linguagens e meio de expressão e comunicação. Durante anos o ensino da arte se resumia em tarefas pouco criativas e repetitivas. Desvalorizada na grade curricular, as aulas não tinham muita continuidade no decorrer do ano letivo. As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. Inicialmente os alunos não eram considerados produtores e, por isso, era o professor que dirigia seu trabalho e explicava o que deveria ser feito. No decorrer das últimas duas décadas as concepções sobre o ensino de Artes foram mudando os conceitos e funções ao longo do tempo. Considerando que a arte é impulsionada a transgredir, seguindo um movimento em que os artistas não partem do zero, mas seguem do que já foi alcançado buscando transpor novos limites. Nesse sentido, no ensino de arte não pode simplesmente comparar os conceitos da arte que temos hoje com os que tiveram os artistas da renascença ou até mesmo do modernismo.

Palavras-chave: Artes, Desenvolvimento cultural, Ensino Médio

ABSTRACT

The article aims to show that art education is based on two pillars: aesthetic training and cultural development, which are very important in high school for the construction of knowledge through the diversification of languages and means of expression and communication. For years the teaching of art has been reduced to little creative and repetitive tasks. Devalued in the curriculum, classes did not have much continuity throughout the school year. Activities ranged from connecting dots to copying geometric shapes. Initially the students were not considered producers and, therefore, it was the teacher who directed their work should be done. Over the past two decades, conceptions about teaching Arts have changed the concept and functions over time. Considering that art is driven to transgress, following a movement in which artists do not start from scratch, but follow what has already been achieved in order to overcome new limits. In this sense, in art education you cannot simply compare the concepts of art that we have today with those that had artists from the Renaissance or even from modernism.

Keywords: Arts, Cultural development, High School

¹ - Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia. ramosmesquitavanda@gmail.com

INTRODUÇÃO

O termo Arte gera muitas especulações e artistas, historiadores, intelectuais, populares buscam em diversas formas conceituar a Arte como uma dimensão de conhecimento humano que não pode ser negado no âmbito escolar. Inúmeras, contraditórias e divergentes são as respostas quanto à conceituação de Arte, porém todos, dentro de suas especificidades e limitações do conhecimento, definem Arte e sabem identificar algumas produções da cultura em que vivem como sendo objetos de Arte. A concepção moderna de conhecimento racional estabelece uma divisão entre a racionalidade e sensibilidade, razão e emoção, ciência e arte. Na escola esta separação é compreensível, uma vez que o processo educacional se orientou e orienta no sentido da transmissão de conhecimento objetivo, racional e universal, sendo a arte considerada, na maioria das escolas apenas como atividade lúdica tendo como finalidade, a vivência artística, o prazer recreativo é relevante entender como esta via (ensino/aprendizagem) se processa no trabalho docente quanto às escolhas metodológicas utilizadas e em que concepções elas se fundamentam.

A arte é reflexo direto do tempo em que foi criada, é cultura. Por meio dela é possível situar a história e mesmo entender o que se passava em determinada sociedade e em determinado período. Assim, de uma forma subjetiva e ao mesmo tempo objetiva, é possível trabalhar uma série de outros temas relacionados às disciplinas do currículo básico, enriquecendo a aprendizagem.

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela trás para o desenvolvi-

mento da criança. Conforme diz Almeida:

A maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar? (2012, p. 48)

O professor deve proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do aluno. Considera-se a abordagem qualitativa a mais adequada para responder aos objetivos propostos, uma vez que procura centrar a atenção na especificidade, no individual, almejando sempre a compreensão dos fenômenos estudados.

1. O Ensino da Arte no Ensino Médio

O ensino de Arte no Ensino Médio deve desenvolver para os alunos um olhar diferenciado, sensível e crítico e promover espaço para manifestações espontâneas, através de atividades nos mais variados campos: artes visuais, cênicas, música; dança e outros, sempre com a orientação dos professores.

Profissionais da educação devem entender que a produção de Arte na escola deve ter sempre um contexto, promovendo a inclusão do educando no mundo. Precisam também pensar na organização dos trabalhos, compreendendo o que é Arte e qual a sua importância nas aulas. Sabemos que nossos alunos são oriundos de

uma sociedade onde existe uma multiplicidade de culturas, por isso é de suma importância que as instituições de ensino médio promovam uma “educação em arte” que contribua para formar cidadãos conhecedores da Arte, elaborando propostas diversificadas com o intuito de melhorar a qualidade da Educação Escolar artística e estética de maneira que este ensino tenha um papel significativo na vida dos educandos.

A Arte deve compor os conteúdos de estudo e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes. As vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análises do processo artístico nas modalidades artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais, devem abordar os componentes do processo artístico (artistas – obras – público – modos de comunicação) e suas maneiras de interagir na sociedade. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 17)

De acordo com Ferraz (1999, p.17) a arte precisa ter conteúdos de estudos e estimular atividades que possam ajudar na formação dos discentes. De acordo com a vivência dos estudantes a arte se interage junto a eles.

Nas escolas de ensino médio deve se abrir um espaço para que os alunos entendam o processo artístico e a história, que constituem de novos saberes artísticos e estéticos. Ao longo dos anos a história do ensino de artes no Brasil vem se originando através da constituição de práticas pedagógicas artísticas em diversos momentos.

Uma referência importante para compreender o ensino de Arte no Brasil é a célebre missão Artística Francesa, trazida em 1816, por Dom João VI, quando foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, que

após a proclamação da República passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho com a valorização da cópia fiel e utilização de modelos europeus. (MARTIN ET al. 1998, p. 10)

Martin (1998, p.10) relata que a vinda de D. João VI em 1816 foi um passo importante para o ensino de Arte no Brasil, pois no mesmo ano foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, anos depois com a Proclamação da República passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes onde eles valorizavam toda cópia e utilização fiel dos modelos europeus.

Principalmente no Estado de Minas Gerais, o Brasil passava pela explosão do estilo Barroco, porém o estilo assumido pelas elites e classes dirigentes como “mais moderno” foi o Neoclassicismo. Nessa época a Arte era considerada “artigo de luxo”, acessível apenas à elite privilegiada e, nesse tempo, não se valorizava nenhuma produção artística que não .

A partir dessa época, o ensino da Arte centrava-se no autoritarismo (valorização do produto e da figura do professor como dono absoluto da verdade). Nessa fase, a ênfase estava no desenho e ensinava-se a copiar modelos. Todos elaboravam o mesmo desenho e o professor os avaliava segundo critérios de boa coordenação motora, precisão, técnica, limpeza e ordem nos trabalhos, acreditando que contemplando esses itens os alunos estariam preparados para a vida profissional, uma vez que eram em sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos com o objetivo de servir à ciência e à produção industrial utilitária.

Por volta dos anos 1970/1980 a situação se agravou e essa disciplina passou a ter um caráter indefinido. Assim, em 20 de Dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394) estabeleceu

em seu artigo 26 parágrafo 2º que o ensino da Arte passaria a ser obrigatório em todos os níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte estabeleciam que a área passasse a ser designada Arte e não mais Educação Artística, com conteúdos ligados à cultura artística e não simplesmente como atividade. Desta forma, o conhecimento sobre a Arte tornou-se ponto principal, articulando-se em três eixos: criação/produção, percepção/análise e conhecimento da produção artístico-estética da humanidade (histórica e culturalmente). Segundo os PCNs de Arte, esses três eixos denominam-se: produção, fruição e reflexão.

Nesse sentido, no ensino de arte não pode simplesmente comparar os conceitos da arte que temos hoje com os que tiveram os artistas da renascença ou até mesmo do modernismo.

O ensino da arte passa ser concebido como área de conhecimento, que segundo Barbosa (2010, p.17) começa a se entender “o conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como intermediário entre arte e público”, de onde nasce também a Proposta Triangular no ensino da arte, hoje revista e compreendida como uma maneira de valorizar o fazer artístico consciente e informado, o estudo da arte erudita e popular, assim como a ampla contextualização dela.

Conscientes de sua função social, arte/educadores pós-modernos são participantes da Pedagogia Crítica e engajados na produção artística contemporânea, o que implica reconhecer, explorar e conciliar-se com o Pós-Modernismo, um paradigma cultural e movimento estilístico (BARBIERI, 2012).

As pedagogias críticas adotam a arte de acor-

do com a perspectiva multicultural. Este enfoque consiste em algo além do que apenas incluir unidades e lições sobre outras culturas no currículo escolar, implica centrar nosso interesse nos grandes temas e funções da arte, que são interculturais e transculturais. Implica também não deixar passar a oportunidade de incluir exemplos de culturas locais e de arte, relacionados com temas próximos da vida dos estudantes (LINO, 2012, p. 140).

Atualmente a escola é responsável pela transmissão do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar o aluno a ser criativo e pensante com objetivo de formar cidadãos críticos.

A escola é vista como um espaço de livre articulação de ideias. Diante dessa constatação, o educador necessita criar situações para romper barreiras entre teoria e prática, repensar sua prática. Tal prática exige do professor conhecimento da realidade de sua escola, assim, poderá coordenar e dirigir ações conjuntamente com todos os indivíduos, prepará-los o ambiente para um processo de mudança em que terão que se adaptar, de forma gradual. Outro fator relevante é envolver a comunidade escolar, vista como uma tarefa complexa, pois articulam interesses, sentimentos e valores diversos.

O objetivo principal do trabalho com linguagens artísticas no ensino médio é fazer com que os alunos adquiram sensibilidade e aprendam a lidar com sons, melodias, ritmos, imagens, formas, cores, falas, gestos, bem como ter acesso às obras produzidas por artistas e por elas próprias.

As atividades que são propostas com o intuito de promover a expressividade dos educandos devem ser muito bem pesquisadas, eles precisam estar familiarizados tanto com os materiais utilizados como com o processo do fazer artístico.

No ensino médio, primeiramente, os professores precisam verificar o que os alunos já sabem, a forma como se expressam que tipos de trabalho gostam de produzir; ver e escutar e posteriormente propor atividades que façam sentido para elas. Os educadores devem trabalhar para desenvolver a imaginação do alunado e isso pode ser feito através de jogos simbólicos, narrativa de histórias e trabalhos diversos com desenho, música e teatro.

Quanto mais diversificadas forem as propostas de trabalho com os alunos mais elas ampliarão suas percepções sensoriais, articulando as linguagens que já conhecem ou até mesmo criando novas linguagens.

A defesa do ensino de arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/ criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural dessa atividade na sociedade. (TOURINHO, 2002, p. 31)

Tourinho (2002, p.31) ressalta que nenhuma declaração sobre arte é desprezível, qualquer distração dos métodos de atividade artística requer a um tratamento em especial na sala de

aula, onde há diversas opiniões diferentes na qual cada um pode se basear naquilo que vê de uma releitura ou crítica.

A palavra 'arte' semanticamente possui vários significados e pode, por exemplo, expressar travessura, ou seja, a criança que fez uma travessura, simultaneamente fez uma "arte". Como aponta Feist (2003), tanto a arte quanto a travessura requerem imaginação, criatividade e despertam diversificados sentimentos. A arte pode exprimir ainda o uso de habilidade para conseguir um fim, atividade voltada para o belo.

A arte também é comumente concebida como produto da criatividade humana que corresponde a identidades culturais. Nessa perspectiva, a abordagem sociológica de Bourdieu (1998) traz a contribuição de que essas identidades culturais constituem o capital cultural, o qual se pode identificar como responsável pela diferença de aproveitamento nas escolas.

O homem é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele se configura em sua experiência de viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre relaciona e forma.

Portanto, "o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando" Como necessidade existencial, a criatividade é um potencial inerente a todo ser humano, e não um atributo exclusivo de alguns poucos homens privilegiados. As potencialidades e a criatividade dos homens não se restringem à arte, elas constituem

o próprio viver de cada homem. E, nesse sentido, o criar só pode ser entendido de modo global, integrado ao viver humano. (OSTROWER, 2002, p.13)

Sendo assim, a arte passa a ser um conhecimento pouco difundido e pouco compartilhado tanto no meio social quanto nas escolas, tornando-se mais uma forma de exclusão social e cultural, ao passo que os menos favorecidos economicamente se mantêm distanciados da Arte.

No campo da produção visual, a arte do ensino médio e em outros níveis de ensino deve-se cultivar a expressão do aluno no sentido de promover experiência voltada inicialmente para o modo exploratório, a fim de que eles possam se apropriar de diferentes procedimentos. Dessa forma, o aluno pode compreender alguns aspectos das linguagens visuais como contraste, tamanho e cor acabam por relacioná-los a outros aspectos de outras linguagens através da leitura, fruição e produção de atividades organizadas culturalmente com a pintura, a escultura, a fotografia e a colagem. As Artes Visuais estão presentes no dia a dia do indivíduo. Quando rabiscam ou desenhavam nas paredes ou no chão, na areia, nos muros utilizando-se de materiais que sempre encontram por acaso, como gravetos, carvão, pedrinhas e outros, estão na verdade trabalhando sentimentos e pensamentos através da organização de diferentes linhas, formas, pontos, traços, volume, espaço, cor e materiais.

O ensino da arte no ensino médio não é promover atividades de recreação, expressão criativa ou treino de habilidades motoras, mas principalmente que através da disciplina os alunos ampliem seus conhecimentos teóricos sobre ela, conhecendo como se produz uma obra de arte, passando pela apreciação do produto pronto, analisando cada aspecto envolvido

e refletindo acerca do contexto histórico que envolve uma obra.

Com isso, a criança engajada em trabalhos artísticos desde o período fundamental consegue potencializar o processo de aquisição do conhecimento científico e técnico associados às suas capacidades de criação e inovação, sendo possível “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2007, p. 46)

Freire (2007, p.46) afirma que a criança envolvida nos deveres artísticos desde a educação infantil consegue reforçar seus conhecimentos para o processo da aprendizagem associando sua capacidade no ensino médio.

A Educação Artística está próxima a postura sociopolítica da educação e se volta para a democracia. O professor deve realizar ter o papel de líder de grupo democrático com o objetivo principal de orientar os alunos ao estudo de situações significativas na disciplina ou área. Tal situação infere na troca de experiências, e respeito pelas ideias dos outros.

Em uma sala de aula democrática, as ideias do professor e dos alunos. Alunos e professor aprendem juntos. Mesmo o professor tendo um domínio na matéria, a situação é preparada de modo a aguçar os alunos a pensarem e agirem por si próprios.

A Educação Artística adota uma aproximação de aprendizagem que enfatiza a proposta na experiência e no comportamento humano. Assim sendo, é destacar-se em uma atmosfera mais amigável e confiante que a posição imperativa, uma aprendizagem mais significativa que com o emprego do "deixar fazer".

Ao contrário das outras posições, na democrática, os alunos apresentam mais iniciativas e trabalham muito mais ágeis e os alunos aprendem mais em uma sala de aula não autoritária. Situações de aprendizagem democrática parecem produzir mais permanências e mudanças.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN, 2000, p. 15)

PCN (2000, p.15) ressalta ainda, que a educação em arte ajuda o crescimento do pensamento artístico que se define em dar um sentido a experiência do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Arte ajuda no desenvolvimento de habilidades do conhecimento de diversas áreas de estudo. Ela faz parte do conhecimento humano por suas múltiplas combinações de ideias, produções e emoções na área do conhecimento.

Os educandos ao desenvolverem conhecimentos artísticos fazem relações entre o processo de criação e sua reflexão pessoal sobre diversas linguagens. Passam a manifestar seu ponto de vista, colocando-se como conhecedores e produtores de Arte. Assim, no ensino médio, o educando aprendiz de Arte, terá um sentimento de competência para criar e interpretar objetos artísticos e aprenderá a Arte de modo a compreendê-la como produção social e histórica, mantendo uma atitude transformadora, buscando seu aprendizado dentro e fora da

escola por meio do contato permanente com todos os tipos de manifestações artísticas.

É importante lembrar que o estudo representa apenas o início de sua trajetória para a construção de conhecimentos sobre arte. Portanto devido a importância do papel da Arte na vida das pessoas e da sociedade, ela tem o próprio espaço reservado na educação geral e escolar. Dessa forma o conhecimento sobre a arte se torna um ponto principal na produção da arte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais-(ENSINO MÉDIO)* 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em 16/11/2019.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*. Brasília. MEC/SEF, 1996.
- BARBIERI, Stela. *Interações: Onde está a Arte*. São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, A. M. T. B. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, _____, *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultix, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FEIST, Hildegard. *Pequena viagem pelo mundo da arte*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- LINO, Dulcimarta Lemos. *As artes*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *A didática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOURINHO, A. C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de Arte*. *Ictus – Periódico do PPGMUS/UFBA, Bahia*, v. 4, 2002.



FILMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Paula Galvão de França¹

RESUMO

O presente artigo trata da importância do uso de filmes (filmografia/séries, filmes animados, curta metragens) no ensino, mais especificamente na disciplina de História, destacando a utilização do mesmo como recurso didático/escolar atrativo em uma geração que possui como principal fonte de informação o meio audiovisual.

O objetivo é evitar a evasão escolar por desistência/desinteresse e auxiliar o docente a explorar de forma lúdica os conteúdos curriculares de forma a atender o Plano Nacional de Educação (PNE) e aos diversos tipos de necessidades educacionais existentes em sala, despertando novamente no educando o interesse pelo ensino formal, possibilitando que o docente se atualize constantemente com as exigências das novas gerações, deixando de utilizar uma metodologia de ensino engessada para usar práticas moldáveis e acessíveis às turmas. O tema será desenvolvido através de um intenso levantamento bibliográfico, buscando informações científicas sobre o uso de metodologias alternativas no ensino, como é o caso do uso de filmes em geral. Conclui-se, dessa forma, que os resultados alcançados estão de acordo com a necessidade de investigação.

Palavras-chave: Ensino-lúdico. Filmes. Evasão escolar. História.

ABSTRACT

This article deals with the importance of using films (filmography/series, animated films, short films) in teaching, more specifically in the discipline of History, highlighting its use as an attractive didactic/school resource in a generation that has as its main source of information and the audiovisual medium.

The objective is to avoid school dropout due to dropout/disinterest and to help the teacher to explore the curriculum contents in a playful way in order to meet the National Education Plan (PNE) and the different types of educational needs existing in the classroom, awakening again in the educating the interest in formal education, enabling the teacher to constantly update himself with the demands of the new generations, ceasing to use a rigid teaching methodology to use practices that are moldable and accessible to the classes. The theme will be developed through an intense bibliographic survey, seeking scientific information on the use of alternative methodologies in teaching, such as the use of films in general. It is concluded, therefore, that the results achieved are in accordance with the need for investigation.

Keywords: Teaching-ludic. Movies. School dropout. History.

1 - Pós-Graduação em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles (2021); Licenciatura Plena em História pela Faculdade Campos Eliseos – FCE (2020); Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Mundial (2019); Pós-Graduação em Educação e Neurociências pela Faculdade Mundial (2017); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2016); Especialização em Arte Educação pela Universidade de São Paulo (2000); Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1999); Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Mackenzie (1998); Professora de Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; E-mail: anamandre553@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O artigo objetiva descrever a importância em trabalhar filmes como recurso pedagógico e sua importância para que o ensino se torne, de fato, aprendizagem. Assim, expressa reflexões que venham propiciar ao leitor oportunidades de repensar o ensino, e refletir a respeito desse recurso. Constitui-se de uma pesquisa que, por meio de ideias de vários autores escritas em livros, artigos, periódicos e outros, contribuíram para que diversos profissionais da área da educação e sobretudo de História pudessem analisar as relações históricas e didáticas adentradas nessa disciplina. Sabe-se que a articulação entre a ludicidade e a educação se tornou importante técnica de ensino, agregou novos saberes e ajudou a adotar novas metodologias e experimentações para o fazer docência (conjunto de práticas adotadas pelo professor em sala), e isso não somente na disciplina de História e não apenas em sala de aula, levando o ensino para tudo aquilo perceptível, transformando todo o campo multissensorial em coadjuvante da didática em sala de aula.

Refletir sobre a importância da utilização de filmes como recurso pedagógico para o ensino de História entrou em debate, em vista da crescente rejeição do jovem à educação formal. Esse artigo se dedica a mostrar de que forma esse recurso pode contribuir na construção do conhecimento em História, em um processo recíproco ao molde escolanovista, no qual professor e aluno produzem e transmitem conhecimentos e a escola não sendo vista como um processo industrial (dada a sua mecanização), formando cidadãos única e exclusivamente para o mercado de trabalho, mas sim, como uma preparação para a própria vida em sociedade.

A problemática nasce da necessidade de

romper com os ideais do ensino tradicionalista no ensino regular, mais especificamente na disciplina de História, buscando igualar as oportunidades existentes e isso só seria possível através da educação democratizadora. Só assim serão formados jovens conscientes e aptos para agir em prol da sociedade em que vivem. Portanto, é fundamental que o docente adquira uma certa autonomia e saia da sua zona de conforto, sendo inovador em suas práticas educacionais, para que seja capaz de engajar sua sala de aula e criar uma sólida relação professor/aluno, estimulando-os a buscar o conhecimento mesmo fora de sala de aula. Portanto, esse artigo evidencia assuntos já destacados nessa introdução, e divididos em três partes teoricamente fundamentais, abordando o tema central da pesquisa que é a História e o ensino com filmes.

A primeira parte refere-se a um breve histórico da evasão escolar enquanto problemática do analfabetismo, apontando a ludicidade como aliada nesse processo de melhor compreensão dos conteúdos. Já na segunda parte, está especificado um pouco sobre o ensino nas escolas, e reflexões sobre o aprender. Na terceira descreveu-se sobre o tema principal que são os filmes como recurso pedagógico.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, a qual aponta uma visão geral da temática estudada, dificuldades, possibilidades, e outras reflexões.

1. A Educação pede socorro: A triste realidade da evasão escolar

A educação formal no Brasil foi metamorfoseando-se ao longo dos séculos. O início da sistematização do ensino no período colonial foi marcado pela influência religiosa na educação formal, a qual perdurou por vários séculos até as Reformas Pombalinas, qual teve como

finalidade a implementação do ensino público no País. Dessa forma, destacamos uma questão importante para a compreensão da instrução pública no Brasil Colônia: a tentativa da Coroa Portuguesa e do governo colonial local em abrandar o desenvolvimento da instrução pública da população brasileira. Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da educação brasileira – a destruição e substituição das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira. (ALMEIDA 2000, MACIEL, 2006, p. 05).

Nesse cenário de mudanças, diversas foram as influências políticas e educacionais sofridas, onde os maiores prejudicados foram as pessoas de baixa renda que careciam de oportunidade de ensino, que há mais de 500 anos ficaram à margem da sociedade escolhendo entre trabalho para prover seu sustento ou estudar, gerando em 2017, um índice assustador divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017) mostrando que mais de 7% da população com mais de 15 anos de idade é analfabeta, ou seja, 11 milhões de brasileiros não sabem ler ou escrever. Quanto a isso Rezende (2017, p. 06) diz que: O conceito de analfabetismo sofreu alterações[...]. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE considera alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional[...]. Usando este segundo critério nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais. Outro dado alarmante

divulgado pelo instituto é que de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há aproximadamente 25 milhões de jovens de 14 a 29 anos fora das salas de aulas (O GLOBO, 2017), e que de acordo com levantamento feito pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) além da necessidade de trabalhar há também um desinteresse pela escola. A causa evidencia um dos principais desafios da educação brasileira: a atratividade, pois 19,7% das pessoas não estão no sistema educacional por falta de interesse (O GLOBO, 2017), isso mostra que a evasão escolar é uma realidade a ser combatida.

Quanto ao processo de aprender/ensinar, Belloni (2014) fala sobre o papel da comunidade escolar face às constantes transformações que ocorreram na educação e como o processo midiático se envolve na formação da criança e do adolescente. Ainda, corrobora com a ideia de que: Se é bem verdade que as mídias não substituem a intersubjetividade das crianças, sua criatividade ou autonomia, é necessário não esquecer que, no mínimo, estas máquinas maravilhosas fornecem conteúdos (imagens, símbolos, valores, modelos, representações) de que as crianças se apropriam e que elas reelaboram, criando suas culturas de pares, contribuindo assim, para a reprodução da cultura de suas sociedades. (SARTORI, 2007, p.61, BELLONI, 2014, p.113). Nesse sentido, as mídias geram algo próprio no imaginário da criança, uma consciência/modo de pensar/agir individual que a partir de um determinado momento poderá externar-se em suas ações rotineiras. Assim, cabe a escola dosar de que forma e qual o papel dessas mídias poderiam exercer na formação dos jovens educandos, transformando essas experiências vividas em conhecimento que também poderá ser aplicado em sala relacionado com o querer dos alunos, afinal ser criança na geração atual é estar

interligado aos meios midiáticos pois, segundo Sartori (2014) nasceram na era digital. Ao professor cabe assumir o papel de protagonista da sua própria formação, enfrentar novos desafios, refletindo sobre sua própria prática, para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino/aprendizagem. A utilização construtiva dos vídeos/filmes educativos propicia dentro do ambiente escolar uma mudança de paradigma, uma mudança que visa a aprendizagem e não o acúmulo de informações. Para Perrenoud (2002, p.128), preparar o aluno para as novas mídias tecnológicas é [...] formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Sendo a educação um elemento crucial para o desenvolvimento da sociedade, e responsável por moldar e transformar o homem, tornando a principal agente da construção da sua história. Ela vai ajudar a entender os diferentes modelos de sociedade estabelecidos ao longo dos séculos, o porquê e como aquela configuração social chegou de fato àquela forma em dada época. A história como parte importante da educação é responsável por estudar o passado para entender o presente e suas complicações para o futuro. Com o ensino de história não seria diferente, pois o professor precisa ser polivalente e possuir uma gama de informações para uso adequado de cada ferramenta pedagógica que se encontra atualmente disponível evitando sempre, cometer o erro do anacronismo em sala de aula. Há muito se vem discutindo a utilização do cinema na educação. Alguns estudiosos como Jonatas Serranos e Francisco Venâncio Filho, já por volta de 1930 defendiam o uso dessa ferramenta. As mudanças na educação, decorrentes des-

se período, ajudaram a acalorar as discussões sobre a utilização de filmes [...] como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular [...] (INCE, 2018, p. 01). Alguns anos depois, Anísio Teixeira notabilizaria o tema criando uma filмотeca no Distrito Federal, além de ter sido criado, em 1936, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). (MALAFAIA, 2014).

De acordo com a taxonomia de Ferrés (1996) há diversos modos de se utilizar de mídias/filmes/vídeos em sala de aula, na intenção de auxiliar o docente. São elas: a) aula vídeo, onde o docente é substituído pelo vídeo que será exposto, o que segundo o autor teria a equivalência de uma aula expositiva; b) aula-vídeo apoio: se equipararia a dispositivos que atualmente são utilizados como apoio pelo professor em sala como slides, pdf's, folhetins, jornais e etc.); c) vídeo-programa-motivador: destinado a utilização das mídias em trabalhos. d) vídeo-programa mono conceitual: onde é desenvolvida uma ideia relativa a um assunto específico (filmografias, filmes históricos). O cinema e escola vêm se relacionando há muitas décadas, sem, contudo, se reconhecerem como parceiros na formação geral: ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto a leitura das obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2002, p.17). Atualmente, grande parte da população utiliza os meios audiovisuais como principal fonte de conhecimento histórico. A força e a abrangência da linguagem imagética, sendo de qualquer natureza, é uma das principais características do mundo moderno (NASCIMENTO, 2008, p.10).

É conhecido o desinteresse dos jovens em relação aos livros e artigos dispostos. Como demonstrado no último levantamento do Instituto Pró Livro (IPL), 80% dos adolescentes de

11 a 17 anos (24,3 milhões) liam por obrigação escolar. Desse montante mais da metade afirmou que o motivo era devido ao tédio dos livros escolares, enquanto 6 milhões sequer abriram um livro nos últimos três meses. (IPL, 2012). Muitos dos entrevistados admitiram que não se sentiam atraídos ou estimulados a iniciarem a leitura, optando muitas vezes pelos filmes/vídeos que contassem o assunto e que isso se dava pela maior facilidade de associar e compreender uma imagem à assimilação de longos textos de difícil compreensão. Sobre isso o blog Revista (2016) discorre: Muitos dos que não gostam de ler apontaram como justificativa a falta de tempo, preferem outras atividades como filmes, sentem-se cansados e são um tanto impacientes. Também disseram achar os livros cansativos e entediantes – em outras palavras, acham os livros com gosto de chuchu. Sendo assim, o professor deve estar atento ao que está acontecendo no universo do educando e ir além do conteúdo em sala. Entretanto, não há a necessidade de abandonar os livros, mas sim a necessidade de associar os dois, afinal a educação através dos livros também pode ser prazerosa para o aluno, assim como filmes e outras mídias da atualidade, Sodré (BENICÁ, 2016, p.66) [...] como potencializadora das capacidades leitoras de populações iletradas e como material de ensino nas escolas, apesar do interesse mercadológico que não elimina os benefícios dela. Dados de uma pesquisa realizada pelo iG Gente (2018), com jovens das mais variadas idades mostrou que [...] por mais atarefados que sejam, sempre tiram um momento para se dedicarem a filmes e séries; 37% deles assistem todos os dias, enquanto 28% reservam um tempo entre uma e três vezes na semana [...] (OLIVEIRA, 2018).

O que chama atenção nesse grupo é que se destacam por assistir diariamente. A pesquisa procura demonstrar como o brasileiro se informa. Para isso, foram feitas 18.312 entrevistas

em 848 municípios, entre os dias 5 e 22 de novembro. A pesquisa fez a seguinte pergunta: Por que os brasileiros apertam o botão ligar da TV? De acordo com o resultado, 79% dos entrevistados usam o veículo para se informar, 67%, como forma de entretenimento, 32 % quando estão com o tempo livre e 19% acompanham algum programa específico. A confiabilidade da mídia também foi medida pela pesquisa; segundo os entrevistados. Quem confia sempre ou muitas vezes nesse tipo de informação representa 58% da amostra (CHAGAS, 2014). Como foi revelado, anteriormente, pelo IPL (2012), o hábito da leitura/estudo do brasileiro é insuficiente e cabe a escola/professor agir para mudar essa realidade.

Um primeiro passo de suma importância em direção a essa mudança seria ponderar sobre a obrigatoriedade da leitura, a qual tira do aluno o poder sobre o que pode ou não ler, sobre o quê, como fazer e quando ler. Oferecendo uma maior autonomia de escolha bibliográfica, o aluno terá a curiosidade instigada por essa emancipação (podendo escolher o que lhe diverte), entrando em um ciclo no qual lê/estuda História simplesmente por gostar, e não apenas porque lhe foi imposto. Ao professor de História cabe influenciar esse interesse, nos livros e conteúdos relacionados a História, porém não de forma impositiva, já que isso poderia gerar aversão ao tema. A linguagem do vídeo responde à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Os vídeos são dinâmicos, dirigem-se antes à afetividade do que à razão sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos

e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN Nogueira. 2009 p.157).

Os filmes, nesse contexto inicial em uma análise não assistida pelo professor, despertariam o que Aristóteles veio a chamar de pathos (sentimentos, emoções e reações a que todos os seres humanos estão dispostos a sofrer). O pathos relaciona-se às emoções provocadas por uma ação dramática nos espectadores ao longo da apresentação de uma peça teatral. Conforme se nota, o pathos (patético) é um modo de recepção que pode conduzir à catarse. (JUNIOR, 2010, p.1). Assim, o público é como que levado a se identificar com um evento perturbador. No aluno, pela imediatividade sensitiva provocada pelas imagens (símbolos), o pathos surge injetando uma gama de informações sentimentais como a raiva, medo, paixão, passividade, sofrimento, subjugação, enfermidades e afins, que a princípio viria de forma desordenada, não sendo o ideal educacional buscado pela escola pela falta de ethos (credibilidade) e logos (racionalidade) que os símbolos se apresentam. A essas sensações descritas por Aristóteles como provocadas pela pathos, numa analogia com a realidade educacional atual, Mello (1998), descreveu esses sentimentos e sensações outrora atribuídos a pathos como fruto da indicialização simbólica. A ação simbólica, em essência, nos remete ao poder de interpretação que pode suscitar um suporte de comunicação, à possibilidade de agregar significações ao sentido corriqueiro e principal das mensagens. No entanto, a ação simbólica exercida é um mecanismo que transforma símbolos em índi-

ces, já conhecido, ou encaixa o desconhecido nos rituais cotidianos, isto é, a indicialização (MELLO, 1998. p.11).

Como salientado nos dados, a nova geração se distancia cada vez mais da sala de aula e se aproxima do mundo tecnológico. De acordo com o Comitê de Gestão da internet (CGI, 2017) dados revelados pelo Centro Regional de Estudos sobre o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2017) em 2015, com 2 mil entrevistados de 9 e 17 anos, mostrou que 82% dos jovens nessa faixa acessavam a rede de internet todos os dias, em vários aparelhos eletrônicos e com as mais diversas finalidades. Em 2013, o índice era de 63%. Devido a esse amplo alcance da rede, os padrões de comportamento da geração nem - nem (RAINHO,2018), (jovens que não trabalham, não estudam ou ambos) só tende a agravar. A massa enorme de informações fragmentárias, atomizadas, cria inquietações e tensões, que se prestam a manipulações dos “massmedia”, dentro da estrutura da indústria cultural, e reforçam duas necessidades. Por um lado, a necessidade de organizar tantas informações dispersas, e por outro, dar lhes um sentido, uma coerência, um a valorização, o que é feito fabricando os imaginários sociais, que vão canalizar e dar respostas a essas inquietações e tensões criadas pelos “massmedia”. Uma espécie de círculo vicioso. Deste modo, as representações da vida social, as identidades grupais, as imagens da autoridade, os valores do status quo são reforçados, através desse exercício do poder simbólico. (MELLO, 1998. p.10).

Essa geração com valores morais e éticos altamente distorcidos, veiculados pelos programas televisivos sensacionalistas, reality show, séries, filmes, conteúdos irrestritos na internet e televisão poderiam ser trabalhos sob um novo olhar. Há ainda uma informação importante a ser dita no que se refere ao uso inconsciente

das mídias televisivas. Percebe-se que os padrões comportamentais e cognoscíveis por ela moldados assumem um caráter preocupante, reforçando estereótipos que podem oprimir ou iludir o adolescente, criando padrões como no caso de filmes com super-heróis, onde a justiça é feita com as próprias mãos através da força bruta. A respeito do uso do simbolismo consciente desenvolvido na personalidade da criança, a formação e o desenvolvimento da consciência simbólica (que investiga o motivo, que busca o sentido) é amplamente mobilizada pela consciência icônica (intuitiva, elaboradora de juízos não definitivos). E ressalta a possibilidade de democratização do conhecimento (PENTEADO, 1991. p.50, MELLO, 1998. p.9).

Com isso, a sensação de vivenciar a realidade, o faz de conta e as situações caricatas apresentadas nos filmes, podem atuar de forma benéfica como um agente aliado para o desenvolvimento da mente jovem em formação. O simbolismo através de índices (indicialização) com filmes, séries e desenhos priorizando unicamente a inter-relação conteúdo/espectador onde predomina os signos gestuais, linguagem coloquial, cores chamativas e sons, levaria o espectador/aluno a buscar o simples, usual. Sendo assim, durante a comunicação por esse método, o docente deve agir de forma antagônica à indicialização. Toda a indústria cultural vem operando com signos indiciais e, assim, provocando a formação e o desenvolvimento de consciências indiciais. Isto é: tudo, signos e consciências e objetos, é efêmero, rápido, transitório; não há tempo para a intuição e o sentimento das coisas, nem para o exame lógico delas: a tônica consiste apenas em mostrar, indicar, constatar. Com o que ocorre com o índice, de certo modo o que é dado ao receptor é alguma coisa já conhecida. Não há revelação, apenas constatação, e ainda assim um a constatação superficial (PENTEADO, 1991. p.67). A utilização da simbologia consciente afasta

o aluno desse processo indicializador descrito por Penteado (1991) como superficial, pois através da abstração, o acesso ao simbólico/cognoscente reprime o índice, gerando valorização do sentido (significância) em detrimento do sentido (sensação) e a isso Mello (1998) denominou desindicialização (processo contrário a indicialização).

2. O Professor-pesquisador e a arte de inovar o ensino através de filmes

No progresso educacional, as crianças por muitas vezes acabam dando maior credibilidade ao que é visto nas mídias, afinal, como foi citado, elas começam a interagir desde cedo, sofrendo sua influência e moldando a própria personalidade. E esses, possuem vantagem se comparado a escola, pela facilidade que os jovens possuem em conseguir acesso, por celular, computador, tablet, televisores e pela enorme difusão de conteúdo. Por esse motivo, o corpo escolar e até os responsáveis acabam tendo um certo preconceito e findam por considerar a utilização dessas mídias como adversárias da escola, quando na realidade a utilização de mídias/filmes em sala possibilita um ensino e uma aprendizagem mais criativa, autônoma, colaborativa e interativa (FARIA, 2001, p.64).

O propósito da utilização de filmes é que o docente atue sem deixar de lado todo aparato material/imaterial e simbólico fornecido pelos filmes, seja através das falas, imagens, do que é revelado ou oculto, sempre contextualizando com o assunto em sala. A ideia de desindicialização (referida no capítulo anterior) acaba utilizando esses conteúdos/símbolos fornecidos pelos filmes como um dos meios de informação. Assim, deve-se integrar um trabalho de educação com a mídia, em que o docente atua utilizando os filmes em conjunto com os livros escolares como um referencial problemático.

Indica que é com o fim do diálogo gerado pelos atos de seus heróis, conflitos e oposições semânticas em que eles se integram que alcançam sua significação emblemática. É este fim que permite ao relator desempenhar sua função simbólica, que lhe dá sentido (REQUENA MELLO, 1998. P.12.).

E para que isso funcione, deve-se considerar todo conjunto material e simbólico que os filmes podem fornecer. Sendo interessante que os docentes também assumissem o papel de comunicólogos, desenvolvendo um amplo interesse sobre o funcionamento das mídias massivas, e aplicassem projetos de educação voltados para essa área em sala de aula que também pudessem ser aplicados em casa. Mergulhando na realidade deles, os docentes conseguem apresentar para os jovens, por exemplo, uma determinada corrente de pensamento, o intuito da obra para tal época, entre outros conceitos de difícil transmissão, mas que através do uso da imagem, se torna facilitado. Os conhecimentos, as explicações e as lições só tem valor se ligadas às experiências pessoais. Só o educador que conhece intimamente a criança e a sua natureza psicológica, suas tendências e possibilidades, poderá ajudá-la a desenvolver ao máximo sua personalidade, em função das necessidades do meio a que pertence. Das experiências extrai as técnicas manuais e intelectuais a utilizar, os conteúdos a ensinar e a modalidade de educação (ELIAS, 2004, p.4).

Michael Schudson (1978) falou algo semelhante a respeito do jornalismo, considerando que a informação veiculada pelas notícias no jornal agiam como uma espécie de produto, o qual seria decorrente da ação síncrona de três esferas: pessoal, social e cultural. Porém, essa análise realizada por Schudson (1978) pode ser aplicada as demais mídias, no caso estudado, filmes como recurso pedagógico na educação formal. Desta forma, Weber (2003) destacou que [...] cada produto jornalístico, cada obra de ficção, cada peça

publicitária, sofreria influência das pessoas que as produzem, das organizações das quais essas pessoas fazem parte e da configuração cultural em que estão inseridas. (WEBER, 2003, p. 01). Com esse conceito em mente a utilização de filmes seria um incentivo aos docentes, pois oportuniza a abordagem de diversas correntes de pensamento, como posto no capítulo anterior, não permitindo dessa forma que o aprendizado fornecido aos discentes fique restrito a visões de sociedade, distribuídas de forma inconsciente pelas demais mídias sem nenhum entendimento daqueles símbolos fornecidos, formando indivíduos ingênuos a críticos alheios a questões que deveriam ser de suma importância e que acreditam cegamente em todo produto gerado pelas mídias. Por isso se torna de extrema importância saber de que forma esses meios funcionam e interagem com seus públicos, cabendo ao docente mediar a interação entre essas plataformas de conhecimento e o imagético de seus alunos de forma objetiva, apartidária e senso crítica.

A chegada do filme no ambiente escolar foi uma encantadora novidade: momento de transição da linguagem estática para a linguagem em movimento, mudança de sinais que propiciou reflexões profundas no modelo pedagógico do falar/ditar do mestre, que vinha sendo implementado desde os primórdios da educação [...]. A arte cinematográfica veio ao encontro da possibilidade de veicular a cultura às gerações analfabetas, uma vez que os códigos imagéticos visuais independem do sistema da escrita, que segue uma estrutura gramatical e ortográfica complexa. Sem contar, ainda, que o ensino era centrado na figura do professor, que, através de exposições, quase sempre orais, narra o saber histórico aos educandos. O filme trouxe essa perspectiva de mudança.

(CARVALHAL,2009, p. 25)

Os filmes (mesmo para os não-estudantes) são vistos como um insight do mundo exterior, uma fuga do eu interior, objeto de desejo e admiração, mexendo com o imaginário do público e ganhando o mundo em suas mais variadas formas. Dada a difusão dessa mídia, ela chegou em sala de aula, seja pelos comentários inoportunos sobre o último filme ou série em sala de aula, por alunos que buscam nos filmes alternativas para não serem forçados a ler algum livro solicitado em sala de aula ou outras tantas formas de penetração no ensino que essa mídia produz. Contudo, não se deve esperar que o aluno consiga abstrair tudo apenas dela, a escola é a rede de apoio que se alia a ela com profissionais preparados para lidar com esse enorme catálogo de opções, afinal, não se deve esperar que ela sozinha seja a resolução para os inúmeros déficits relacionados ao ensino-aprendizagem citados aqui.

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações [...] ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional (MORAN, 1993, p. 02). Nessa gama de opções que a utilização do vídeo em sala ou extracurricular pode proporcionar, o professor pode aproveitar a oportunidade para sugerir aos alunos produções apoiadas pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Canuto, com uma visão instrumental e pragmática, colocava que o cinema poderia resolver os problemas de educação do país e que [...]a sua proposta de moralização do cinema, com propósitos educativos, estava fortemente apoiada na atuação do Estado – único que seria capaz,

nos termos de Canuto, de resolver o conflito do cinema contra cinema e conduzir a um bom termo, isto é, às legítimas finalidades educacionais. Cabe lembrar que a relação entre cinema e educação [...] não se restringe exclusivamente às ações desencadeadas nos bancos escolares. A visão com relação à educação possui uma abrangência maior, e por isso o cinema é posto com o um fator de educação e com o um elemento civilizador da sociedade brasileira (SALIBA, 2003; CATELLI, 2005. p.11). Assim, a utilização no ensino desse material pode ser realizada através de curta metragens, que falam sobre as peculiaridades regionais, filmes folclóricos, históricos baseados em grandes obras literárias, acontecimentos mundiais históricos, movimentos populares ocorridos no País nas mais variadas épocas e localidades, sobre a importância, exaltação e respeito pelo patrimônio histórico-cultural, esse último dando espaço a discussão sobre a preservação da memória nacional. Há outras produções que de acordo com Carvalhal (2009, p.25) podem servir como um apoio às disciplinas das instituições de ensino, à divulgação de aplicações da ciência e da tecnologia, às pesquisas científicas nacionais e ao trabalho de instituições nacionais.

Ainda com caráter de entretenimento há mais de 2400 produções no INCE de gêneros variados (RIBEIRO, 1944), produções do eixo místico, religioso que pode ser usado para debates com turmas que estão neste tópico específico, fazendo uma analogia de forma a complementar o assunto em questão. Outra opção educativa constantemente atualizada que pode ser acessada por celular, tablet e computadores é o Banco de Conteúdos Culturais (BCC, 2018) que, desde 2009 vem oferecendo opções culturais no seu catálogo audiovisual que o professor pode utilizar como fonte. O Banco de Conteúdo Cultural oferece acesso a importantes conjuntos de obras audiovisuais, que podem

ser contextualizadas e compreendidas à luz de outros conteúdos da Cinemateca Brasileira, também disponíveis no site, como fotos, cartazes e documentos textuais.

A partir de 2018, consulentes e pesquisadores podem usufruir de funcionalidades que permitem maior interação entre as imagens em movimento e os demais tipos documentais disponíveis no site. Permitindo uma oferta de conteúdo mais qualificada e ampliando o alcance das informações e temas dentro do extenso conjunto documental presente no site, as obras audiovisuais publicadas na seção Filmes podem ser acessadas de forma simples, ou em buscas específicas, com resultados de pesquisas ampliados para outros vídeos e tipos documentais. Desta forma, até os conteúdos audiovisuais avulsos publicados no Banco de Conteúdos Culturais, decorrentes de atualizações pontuais, estarão neste amplo arcabouço informacional. Sob outra perspectiva, muitas obras audiovisuais também se encontram organizadas em grupos específicos na seção Coleções. Nesse caso, os recortes das coleções Atlântida, Vera Cruz, INCE, Filmes silenciosos, TV Tupi, entre outros, têm por objetivo apresentar aos pesquisadores e consulentes uma breve introdução desses conjuntos, com uma pequena contextualização histórica das obras e da sua trajetória dentro da própria Cinemateca Brasileira. Os materiais audiovisuais ora disponibilizados é resultado dos trabalhos conjuntos entre os setores de Documentação e Pesquisa, Preservação e Laboratório, no âmbito de diferentes projetos executados pela Cinemateca Brasileira e instituições parceiras. Vale destacar que os conteúdos ofertados referem, até o momento, as obras cuja titularidade pertence à União ou que estejam de domínio público. Os desafios doravante concentram-se em articulações com realizadores/produtores, possibilitando a disponibilização de mais conteúdos audiovisuais que, ainda que não pertençam à

instituição, foram preservados ou digitalizados através de projetos fomentados com recursos públicos.

Os conteúdos digitais integram o acervo da Cinemateca Brasileira e são fruto de diferentes programas e projetos de digitalização executados pela instituição nas últimas duas décadas. A partir de atualizações e versões posteriores, serão incluídos novos materiais, ampliando o acesso e as possibilidades de pesquisa pelos usuários do Banco de Conteúdos Culturais (BCC, 2018).

Dessa maneira a escola, ao proporcionar essa experiência aos educandos, concretiza sua função democratizadora de acesso ao conhecimento e cultura. Acrescenta-se a esse cenário, uma atuação direta do Ministério da Cultura (MinC) nos debates e nas definições de políticas públicas em prol da democratização do acesso a bens culturais. No âmbito das ações do MinC, destacavam-se, à época, o portal Cultura Digital e também as discussões sobre o Marco Civil da Internet e a Reforma da Lei de Direito Autoral. Além disso, o BCC relaciona-se diretamente à Meta 40 do Plano Nacional de Cultura, que trata da digitalização e disponibilização de obras do acervo da Cinemateca (BCC, 2018). Todo aparato citado pelo BCC (2018) torna a sala de aula do professor de História, um ambiente de entretenimento, informação e ludicidade, os aparelhos reprodutores de mídia, sendo dispositivos de acesso consciente ao conhecimento crítico, fazendo com que as problemáticas trazidas por eles através de ícones sejam desindexializadas na escola, recebendo uma significância além da mera estética superficial.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado uma análise qualitativa-descritiva. Nesse

nicho considera-se que tudo pode ser mensurado como censos, pessoas, dados, opiniões e informações podem ser analisados e inseridos na pesquisa (SILVA, MENEZES, 2005), através dos dados levantados pelo IBGE, PNAD, plataformas de streaming e outros a fim de frisar a importância da adoção de novas práticas de ensino, que revelaram o desgosto pela leitura, desinteresse pela própria formação, alienação midiática (ao que se denominou indicialização) e a alta taxa de analfabetismo em idade escolar. Tais fontes mostram que a geração atual possui como principal fonte de conhecimento o meio audiovisual. Dada a grave constatação dos reais motivos que causam a evasão escolar entrou em ação uma extensa pesquisa documental e bibliográfica desenvolvendo uma investigação a partir de dissertações, artigos, páginas da internet, blogs e reportagens, de modo a confirmar a eficácia da utilização de filmes para o ensino de História. Foram usadas bibliografias em sua grande maioria de autores da área da educação, história, cinema e jornalismo que já debateram esse tema em outras épocas, frisando autores da atualidade dispostos a trazer à tona novamente a questão para erradicar o ensino mecanizado que induz o aluno a fugir da escola (ZAMBONI, 2011).

Com isso, foi descoberto que os filmes podem ultrapassar a barreira de produto mercadológico indicializador, para servir de coadjuvante Pedagógico, e o cinema escola está tão intrínseco à vida escolar quanto o livro. Elucidou-se com isso, questões acerca do uso de novas metodologias de ensino que possam ser aplicadas de forma consciente em sala de aula, tendo como base para essa fundamentação seus interesses e passatempos fora da escola, contexto social em que estão inseridos, idade entre outros fatores. (SANTOS, 2010).

Na primeira etapa do desenvolvimento, a metodologia utilizada foi uma abordagem narrati-

va-explicativa, Clandinin e Connelly (2000, p.20 PAIVA, 2018 p.3), cita que definem pesquisa narrativa como uma forma de entender a experiência em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. Outra forma de fazer pesquisa narrativa é descrita por análise narrativa, um tipo de estudo que reúne eventos e acontecimentos e produz uma história explicativa.

Assim descrevendo de maneira sucinta a trajetória da educação no País, a importância da ludicidade visando romper com o tradicionalismo que engessa as práticas pedagógicas. Logo após, foi fornecido dados estatísticos como supracitado para comprovar os argumentos acerca do problema proposto e por fim fez-se uma análise-reflexiva sobre as práticas de ensino através do uso de filmes em busca da democratização do acesso ao conhecimento sendo a escola a ponte entre o professor, aluno e ensino, tendo os filmes como coadjuvantes no processo educacional e as consequências do uso do mesmo em sala de aula no processo de formação cognoscente dos alunos (COELHO e VIANA, 2010), constatando que é um importante aliado quando contextualizado e analisado criticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país de grande potencial latente que, entretanto, parece ter dificuldades em inserir métodos didáticos contemporâneos na rede pública de ensino, bem como em manter sua juventude interessada no ambiente esco-

lar. É inquestionável, portanto, a pertinência de iniciativas para aumentar a integração do aluno com seu ambiente social, gerando engajamento escolar e maior retenção.

Conforme foi levantado, o jovem atual se interessa mais pelas mídias audiovisuais do que pela literária e ignorar esse fato é permitir que tais mídias se perpetuem em sua formação educacional de forma irreflexiva. O processo de indicialização torna-se um problema quando o jovem recebe informações dessa maneira, pois o mantém na ilusão de conhecimento e cabe ao professor direcionar o discente para que reflita sobre o conteúdo recebido, não aceitando cegamente qualquer informação e nesse processo de desindicialização, o professor deve usar dos materiais didáticos e livros como fonte sinérgica de aprendizagem.

Adicionalmente, é papel do professor sugerir fontes de pesquisa confiáveis, sendo que neste trabalho, pode contar com bancos de dados e projetos de filmes que, além de produzirem interesse no aluno, abordam temas pertinentes à sua formação, como aqueles produzidos com incentivo do INCE e os constantes do BCC.

REFERÊNCIAS

BCC. BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS. Cinemateca brasileira. Disponível em: <http://www.bcc.org.br>. Acesso em: 02, mar 2022.

BELLONI, M.L. Infância, Mídias e Educação: Revisando o conceito de socialização. *Perspectiva: Florianópolis*, v.25, n.1, 2007.

BENICÁ, M.M. ADAPTAÇÕES DE LIVROS PARA O CINEMA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES. IN: *Revista Práticas de Linguagem, JUIZ DE FORA*, v.6, n.1, p.66, jan./jun. 2016.

CATELLI, R.E. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea, *Porto Alegre, Intexto*, v.1, 2015, p.11.

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação TIC Kids Online Brasil – 2017 Crianças e adolescentes. 2017. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em: 04, mar 2022.

CGI – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Cres-

ce o percentual de crianças e adolescentes que procuraram informações sobre marcas ou produtos na internet. Disponível em: <https://www.cgii.br/noticia/releases/cresce-o-percentual-de-criancas-e-adolescentes-que-procuraram-informacoes-sobre-marcas-ou-produtos-na-internet/>. Acesso em: 10, mar 2022.

COELHO, R.M.F.; VIANA, M.C.V. A utilização de filmes em sala de aula: um breve estudo no instituto de Ciências Exatas e Biológicas da UFOP. IN: *Revista Educação Matemática da UFOP*, 2010.

DUARTE, R. Cinema e Educação: Entre filmes, amigos e informação teórica: a formação técnica de cineastas no Brasil. IN: *Rev. Educação em Foco, Juiz de Fora*, 2002, v.6, n.2, p.17.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.54.

INCE. Instituto Nacional de Cinema Educativo. IN: *SITE FIOCRUZ*. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3>. Acesso em 15, mar 2022.

IG – Gente. CULTURA: À vontade com status de "viciados", jovens de hoje assistem cada vez mais séries. *Juho de 2018*. Disponível em: <https://gente.ig.com.br/cultura/2018-06-08/jovem-vicio-por-series.html>. Acesso em: 20, mar 2022.

INEP, instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017*. Abril. 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em, 25, mar 2022.

JUNIOR, J.A.C. Pathos. 2010. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pathos>. Acesso em, 15, mar 2022.

MALAFEIA, W.V. Cinema e Educação: O instituto nacional de Cinema Educativo e a série *Brasilians de Humberto Mauro*. 2014.

MACIEL, L.S.B; NETO, A.S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. IN: *Educação e Pesquisa, SÃO PAULO*, v.32, n.3, p.1-9, dez.20.

MELLO, E.R. Os caminhos Cruzados da escola e a televisão. 1998. p.8 -14. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/mello-elson-caminhos-cruzados.pdf>. Acesso em: 23, mar 2022.

MORAN, J. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo, Ed. Pancast, 1993. p.33.

NASCIMENTO, J.C. Cinema e ensino de História: realidade escolar proposta e práticas na sala de aula. *Revista de história e estudos culturais, Bahia*, v.5, 2008. p.10.

NOGUEIRA. Letal. O VÍDEO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR. *Revista Perspectiva Online*, v.3. ed.19, 2009.

OLIVEIRA, I. À vontade com status de "viciados", jovens de hoje assistem cada vez mais séries. 2018. Disponível em: <https://gente.ig.com.br/cultura/2018-06-08/jovem-vicio-por-series.html>. Acesso em: 18, mar 20



CIDADE DE DEUS E O CORTIÇO: ESPAÇOS DA EXCLUSÃO

Anderson Gonçalves Pereira

RESUMO

O presente artigo é um estudo comparativo da construção do espaço nos romances *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. *O Cortiço* narra o cotidiano dos habitantes de um cortiço localizado no Rio de Janeiro, no final do século XIX. A análise do espaço visa investigar a sua importância na obra, e função para o desenvolvimento do enredo. Em *Cidade de Deus* retrata-se a construção de um conjunto habitacional no bairro Cidade de Deus, localizado no Rio de Janeiro, no século XX. A análise desse espaço visa apontar como ao longo da trama o local passa por um processo de degradação social e espacial. Por fim, será feita uma comparação entre os dois romances para mostrar como o autor realista-naturalista, e como o autor contemporâneo retratam esses espaços de exclusão, e quais aspectos dessa exclusão são destacados por autor. Palavras-Chave: Literatura, Espaço, Violência.

ABSTRACT

The present study is a construction of space in the novels *O Cortiço*, by Aluísio Azevedo and *Cidade de Deus*, by Paulo Lins. *O Cortiço* narrates the life of the inhabitants of a tenement located in Rio de Janeiro. The analysis of the space aims to investigate the importance of that element in the narrative, and its role in development the plot. *Cidade de Deus* portrays the building of a joint housing

in the district Cidade de Deus, located in Rio de Janeiro. The analysis of this space is designed to point how the frame, the place changes a process of social and spacial. Finally, the present study will show how the realistic naturalist and how the contemporary author, and as the author portray the contemporary spaces of exclusion and pointing out what aspects of this exclusion are detached by each author.

Keywords: Literature, Space, Violence.

INTRODUÇÃO

Uma narrativa é formada por um conjunto de elementos. Esses elementos são: enredo, personagem, espaço, tempo e narrador. Por serem compostas por um conjunto de elementos, algumas narrativas privilegiam um elemento em detrimento de outro. Pode-se, por exemplo, ter um romance no qual as personagens terão maior destaque do que os espaços onde ocorrem os fatos, e outras obras darão maior ênfase ao narrador do que à personagem, portanto, é importante atentar ao modo como o autor de cada obra aborda cada um de seus componentes ao longo de sua composição.

De maneira singela o espaço pode ser definido como o lugar onde os fatos acontecem. Quando se pensa em uma narrativa, nota-se que há vários tipos de espaços, como: rural, urbano e que esse espaço pode ser real ou fictício. Além disso, o es-

paço pode ter múltiplas funções, pois os lugares possuem diferentes significações ao longo do tempo.

Diante desse fato, este trabalho pretende estudar o espaço nos romances *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, e destacar a sua importância como componente da narrativa.

1. O Espaço em *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo

A análise do espaço no romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo visa investigar como o autor trata esse elemento da narrativa em sua obra, qual é a importância dada a ele, e a sua função para o desenvolvimento do enredo.

Para analisar a construção do espaço na obra, selecionaram-se alguns fragmentos dela, que retratam a origem do cortiço, sua ascensão e o seu declínio, até o surgimento de um novo cortiço totalmente diferente do anterior.

Localizado na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, o cortiço é propriedade de João Romão, um português, dono de um armazém situado no bairro de Botafogo. Ao longo da narrativa descobre-se, que, João Romão, recorre a meios ilícitos para comprar um terreno, nele, constrói duas casinhas e assim ele inicia seu grande projeto imobiliário.

Rapidamente o cortiço cresceu. O seguinte trecho retrata de forma objetiva como o local se tornou imponente:

E durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente. E ao lado o Miranda assustava-se, inquieto com aquela exuberância brutal de vida, aterrado defronte daquela floresta implacável que lhe crescia junto da casa, por debaixo das

janelas, e cujas raízes piores e mais grossas do que serpentes, minavam por toda a parte, ameaçando rebentar o chão em torno dela, rachando o solo e abalando tudo. (AZEVEDO, 2007, p. 28)

Nota-se claramente na passagem anterior que o cortiço é apresentado como um lugar próspero e exuberante, porém é ameaçador e terrível. Apesar de ser inanimado parece ter vida, pois ele cresce, ganha forças, e ameaça.

Por meio de recursos estilísticos como a prosopopeia, o cortiço parece estar vivo: “E durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente.” O uso da comparação é outro recurso estilístico presente no texto. A comparação entre o cortiço e outros elementos contribui para que o local tenha um aspecto ameaçador, nota-se que o espaço é comparado a uma selva, ou seja, um ambiente considerado assustador, fechado, sombrio e até mesmo cheio de mistérios. Essa comparação começa em um macrocosmo, a selva, e vai para o microcosmo, a árvore. O cortiço é como uma árvore que cresce, e o crescimento é constante. Essa árvore possui raízes grossas, semelhantes às serpentes, comparação que reforça o aspecto negativo da habitação.

Na seleção de adjetivos usados para caracterizar o local, deve-se atentar para a carga semântica que eles possuem, e pode-se verificar que a seleção vocabular reforça o aspecto ameaçador do cortiço. Os verbos rebentar e minavam, também revelam o poder de destruição, e o emprego dos verbos no gerúndio (rachando e abalando) dão movimento à cena descrita e expressam de modo objetivo o crescimento descontrolado da habitação coletiva. É importante destacar, que, no trecho analisado o narrador revela a reação da personagem Miranda, um burguês, rival de João Romão

e proprietário de um sobrado localizado ao lado do cortiço. Percebe-se que Miranda fica assombrado quando vê o crescimento da habitação coletiva. Trata-se, portanto, da representação de um olhar da burguesia em relação aos pobres, por isso o local é visto como ameaçador, pois a pobreza é uma ameaça para a burguesia.

Em seu período de ascensão o cortiço é habitado por muitas pessoas, sendo praticamente todas as pessoas humildes e carentes. O próximo trecho mostra um pouco da relação entre os habitantes do local e o meio onde estão inseridos. Nele, narrador descreve os primeiros momentos do dia dos habitantes do cortiço São Romão:

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns após os outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escoria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não molhar: via - se lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o lato do casco, os homens, esses não se preocupavam em não molhar a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contras as palmas das mãos. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem tréguas. Não demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas. (AZEVEDO, 2007, p.37).

Com base na passagem verifica-se que as condições de vida no cortiço eram ruins. É possível chegar a essa conclusão porque todos viviam aglomerados, tomavam banho em bicas coletivas, usavam latrinas coletivas, e as crianças fazia suas necessidades fisiológicas próxima da horta ou pelo quintal. As condições de higiene eram péssimas.

Quando aponta as péssimas condições de higiene do local, o autor do romance já começa a usar a sua obra como um instrumento de denúncia social, característica presente na corrente naturalista. Outra característica da corrente naturalista é a aproximação do ser humano ao animal, que poder ser confirmada observando-se o léxico usado no texto e a carga semântica das palavras empregadas para referir-se aos habitantes do local.

Os vocábulos homem e mulher são substituídos por macho e fêmea, palavras que normalmente são empregadas para diferenciar o gênero dos animais. Outros vocábulos usados como cara, em vez de rosto, pelo em vez de cabelo e casco invés de pele, também reforçam no ser humano aspecto de animal, ou seja, há a presença do zoomorfismo.

O texto ainda destaca a sensualidade das mulheres que viviam no local. Quando o narrador faz referência as partes do corpo como: pescoço, braço, coxas; as mulheres, mesmo de modo inconsciente, revelam o seu poder de sedução e que elas estão expostas a todo tipo de assédio naquele local. Verifica-se a intenção de destacar a sensualidade feminina até mesmo no momento da realização de trabalhos domésticos.

É importante enfatizar como o trecho é marcado pela movimentação. O cortiço desde cedo já acorda agitado. O emprego dos verbos entrar e sair, e abrir e fechar faz com que a cena

descrita tenha uma movimentação, contribuindo para que o leitor tenha uma ideia de como o lugar é agitado. Assim é o cotidiano dos habitantes do cortiço. Um local habitado por negros, brancos, portugueses, italianos que convivem em ambiente marcado pela miséria.

Por misturar pessoas de origens e culturas distintas no mesmo local, há no espaço um clima muito hostil. Era quase impossível não haver conflitos entre os moradores do cortiço. Constantemente ocorriam brigas que só tinham fim com a chegada da polícia, que não era bem-vista no local.

O fragmento a seguir leva o leitor a compreender os motivos pelos quais a polícia não era bem-vista no cortiço:

A polícia era o terror daquela gente, porque, sempre que penetrava em qualquer estalagem, havia grande estrupício: à de evitar e punir o jogo a bebedeira, os urbanos invadiam os quartos, quebravam o lá estava, punham tudo em pólvora. Era uma questão de ódio velho. (AZEVEDO, 2007, p.122)

São evidentes no trecho os motivos pelos quais a polícia era odiada pelos moradores; percebe-se claramente um abuso de autoridade na descrição da ação da polícia quando entram no cortiço “quebravam tudo e agrediam seus moradores”. A passagem também faz uma denúncia à presença de hábitos viciosos que existiam dentro daquele espaço, como o do jogo e da bebida, e que eram combatidos de maneira violenta e rigorosa pela polícia.

Os vícios, principalmente o da bebida, eram uma das maneiras usadas pelos habitantes do cortiço para escapar de seus sofrimentos e decepções. Em um ambiente miserável, lotado de pessoas, de etnias, culturas e hábitos dife-

rentes, era impossível que não houvesse desavenças e pequenos embates; e foi por conta de uma dessas desavenças que se iniciou a fase de declínio do cortiço São Romão.

O declínio do cortiço aumentou quando outro cortiço foi construído na mesma rua. Esse cortiço passou a ser concorrente direto do cortiço de João Romão, e logo, a rivalidade entre ambos surgiu. Eram os habitantes do Cabeça de Gato contra os do Carapicus. Tal desavença agravou-se depois que alguns habitantes do cortiço São Romão apelidado de Carapicus, pagos por Jerônimo, assassinaram o malandro Firmo. A morte do malandro provocou a ira dos habitantes do Cabeça de Gato.

Durante uma briga que se iniciou no cortiço São Romão, entre duas moradoras, um grande alvoroço ocorreu no local. Os Cabeças de Gato aproveitaram o momento para invadir a estalagem e vingarem a morte de Firmo. Uma grande batalha estava iminente, mas durante a confusão uma das moradoras do Carapicus provocou um incêndio que resultou em uma tragédia no São Romão. O trecho a seguir retrata o momento de declínio do cortiço:

Desferiram-se navalhadas, jogaram-se as cabeçadas e os voa-pés. Par a par, todos os capoeiras tinham pela frente um adversário de igual destreza que respondia a cada investida com salto de gato ou uma queda repentina que anulava o golpe. De parte a parte esperavam que o cansaço desequilibrasse as forças, abrindo furo à vitória, mas um fato veio neutralizar ainda uma vez a campanha. Imenso rebentão de fogo gargalhava-se de uma das casas do fundo, o número 88. E agora o incêndio era a valer. (AZEVEDO, 2007, p.180)

O incêndio provocou não só uma grande des-

truição, mas também a morte de alguns de seus habitantes. Depois do incêndio, o cortiço é reconstruído, pois o vendeiro havia colocado a propriedade no seguro, e com o dinheiro da indenização construiu-se um novo cortiço. Esse novo cortiço passou a ter um aspecto totalmente diferente do antigo. Primeiramente, houve um aumento no número de casa, de cem, passou para mais quatrocentos.

O novo cortiço abrigou alguns de seus antigos moradores, mas outros foram expulsos. Esse cortiço passou a ser habitado por pessoas de classes sociais mais elevadas. O local deixou de ser chamado de São Romão, o antigo São Romão deu lugar para Avenida São Romão.

Essa nova fase revela uma nova faceta da vida do ex-taverneiro João Romão. Agora ele será um futuro Visconde, vive rodeado por pessoas bem-sucedidas. A velha estalagem dá lugar a uma vila habitada por estudantes, artistas, pessoas que contribuirão para que o vendeiro não perca o seu status social. A nova fase encerra o processo de caracterização do espaço no romance *O Cortiço*.

Conclui-se então, que o espaço adquire tanta importância que pode ser considerado como a personagem central da obra, pois a trajetória do protagonista João Romão e das demais personagens está diretamente atrelada ao espaço. Nota-se também que o espaço possui vida própria, e parece submeter às personagens as mazelas e infortúnio que o ambiente onde estão inseridos impõe-lhes, sem que elas tenham condições de reagir, e acabam sendo vencidas pelo próprio meio.

2. O espaço em *Cidade de Deus*, de Paulo Lins

No romance *Cidade de Deus* o espaço ficcional analisado será o bairro *Cidade de Deus*, localizado na periferia do Rio de Janeiro. É nele que se passa a ação da narrativa.

A análise do espaço pretende apontar que ao longo da trama o local passa por um processo de degradação espacial e social.

Para apontar como se dá esse processo, será feita uma análise da construção do espaço na narrativa destacando as transformações ocorridas no bairro ao longo das três partes que compõem o romance: a história de *Inferninho*, a história de *Pardalzinho* e a história de *Zé Miúdo*. Em cada uma das histórias encontra-se a representação das etapas de construção do conjunto habitacional.

O processo de degradação do espaço na obra *Cidade de Deus* inicia-se na primeira parte. Nela, o narrador observador, posicionado próximo dos fatos, descreve que antes da construção do conjunto habitacional o local era uma fazenda de imigrantes portugueses onde vivam os donos das terras e os escravos que trabalhavam no local.

Na descrição das características físicas do espaço no passado, o ambiente é caracterizado como bucólico: “lugar onde o rio, dando areia, cobra-d’água inocente”, há presença de árvores, flores, frutas e lagos, é um lugar onde há “paz de quem não sabe da morte”. Há uma ênfase para os aspectos positivos do espaço. Apesar do destaque dos aspectos positivos do espaço, nota-se que mudanças ocorrem nele, pois segundo o narrador, “a vida era outra aqui neste lugar”, afirmativa que já dá indícios de que algo de diferente aconteceu ao longo dos anos.

Ao longo da trama esse espaço bucólico começa a sofrer alterações. O ambiente que é marcado pela presença de paisagens naturais, começa a ser modificado. Essa transformação se dá quando alguns funcionários da prefeitura chegam para iniciar as obras de construção de casas e apartamentos no local.

Durante a construção do conjunto a degradação física é visível, nesse momento a paisagem é totalmente modificada. A ação do homem foi determinante para o início da degradação do espaço físico, e agora surge ali a “neofavela de cimento, armada de becos bocas, sinistros silêncios, com gritos desesperos no correr das vielas e na indecisão das encruzilhadas.”

Acompanhado da degradação espacial, inicia-se a degradação social com a chegada dos novos moradores ao bairro. No trecho a seguir extraído do romance o narrador dá ao leitor a possibilidade de conhecer as várias características daqueles que foram destinados a ocuparem o conjunto habitacional construído pelo governo do Rio de Janeiro:

Os novos moradores levaram lixo, latas, cães vira-latas, exus e pomba giras em guias intocáveis, dias para ir à luta, soco antigo para ser descontado, restos de raiva de tiros, noites para velar cadáveres, resquícios de enchentes, birosas, feiras de quartas-feiras e as de domingos, vermes velhos em barrigas infantis, revólveres, orixás enroscado em pescoço, frango de despacho, samba enredo e sincopado, jogo do bicho, fome, traição, mortes, Jesus Cristos em cordões arrebitados, forró quente para ser dançado, lamparina de azeite para iluminar o santo, fogareiros, pobreza para se aquecer, olhos para nunca ver, nunca dizer, nunca olhos e peito para encarar a vida, despistar a morte, rejuvenescer a raiva, ensanguentar destinos, fazer a guerra e para ser tatuado. Foram atiradeiras, revistas Sétimo Céu, panos de chão ultrapassado, ventre abertos, dentes cariados, catacumbas incrustadas nos cérebros, cemitérios clandestinos, peixeiros, padeiros, missa de sétimo dia, pau para matar a cobra e ser mostrado, a percepção do fato antes do ato, gonorreias mal cura-

das, as pernas para esperar ônibus, as mãos para o trabalho pesado, lápis para as escolas públicas, coragem para virar a esquina e sorte para o jogo de azar. Levaram também as pipas, lombo para polícia bater, moedas para jogar porrinha e força para tentar viver. Transportaram também o amor para dignificarem a morte e fazer calar as horas mudas. (LINS, 1997, p.16-17).

A descrição dos novos moradores do bairro é fundamental para a caracterização do ambiente. Nota-se que os moradores são pessoas sofridas e certamente possuem diversos traumas. Tais traumas podem ser consequência das tragédias e de fatos ocorridos no cotidiano da periferia dos grandes centros urbanos. Como exemplos de traumas destacam-se: “soco antigo para ser descontados”, “resquícios de enchentes”, “fome”, “traição”, “mortes”, “pobreza para se aquecer” e “lombo para polícia bater”.

Sofriam de diversas doenças como verminoses e gonorreia. Eram vítimas de maus-tratos provocados pela própria polícia, e viviam em locais marcados pela violência, onde imperava a lei do silêncio, como revela o seguinte trecho “pobreza para se aquecer, olhos para nunca ver, nunca dizer, nunca olhos e peito para encarar a vida”.

Por meio da descrição dos objetos e das mazelas dos novos moradores, o espaço fica caracterizado como um espaço da miséria, como sendo um refúgio para os marginalizados. Cabe destacar que não é o espaço que caracteriza os habitantes, mas os habitantes que caracterizam o espaço.

A presença de moradores de diferentes áreas em um mesmo espaço trouxe como consequência, algumas dificuldades para o convívio so-

cial, porém, aos poucos as divergências entre os moradores diminuíram e dessa convivência entre pessoas de diversas regiões surgiram normas regras de convívio criadas pelos habitantes do local para atender as necessidades dessa nova comunidade.

Apesar da existência de vínculos de amizade, os bandidos não conseguiram se adequar a essa nova realidade como releva o narrador no seguinte trecho “Os menos afeitos à nova sociedade foram os bandidos.”

Nos anos 80, a criminalidade e o tráfico de drogas atingem o seu apogeu no bairro sob o comando do traficante Zé Miúdo, e uma guerra se instaura na região. O Conflito entre Zé Miúdo e Zé bonito faz surgir um clima de terror no bairro.

Durante o conflito, não havia mais segurança no local, todos estavam sujeitos aos perigos e expostos a todo tipo de violência que uma guerra oferece:

Miúdo liberara os assaltos, estupros, pagamentos de pedágio e roubos na área do inimigo. Em contrapartida, mesmo Bonito desaprovando, seus quadrilheiros fizeram a mesma coisa. As duas regiões foram demarcadas; quem nunca se envolvera com a criminalidade estava sujeito a morrer sem saber de uma hora para outra só por morar nessa ou naquela região. Qualquer um poderia ter laços de parentesco e amizade com o inimigo, por isso não era conveniente permitir o livre trânsito dos moradores de uma área à outra. A vigília aramada à luz do dia e a céu aberto era agora mais do que nunca necessária, tanto quanto a noturna. O armamento pesado adentrou na paisagem cotidiana dos habitantes locais. Os amigos não se procuravam mais, os paren-

tes não se podiam visitar. Cada macaco no seu galho. Era o que diziam. (LINS, 1997, p.332)

O conflito instaurado fez com que o bairro ficasse dividido territorialmente em duas regiões. Essas regiões confrontavam-se durante o dia e durante a noite, não havia trégua. Nessa fase o espaço atinge o seu estado máximo de degradação, ocorrem assaltos, sequestros e outros tipos de atos violentos foram liberados nas duas regiões da favela e não havia um responsável para fazer com que a ordem fosse restabelecida no local. Os moradores eram obrigados a se sujeitarem as leis impostas pelos bandidos, que violavam direitos garantidos a todos, como o “de ir e vir”, pois os moradores tinham que pagar uma quantia para circular no bairro.

Nessa fase a guerra atingiu até quem nunca se envolveu com a criminalidade, sendo assim, todos que vivam naquele espaço tornaram-se vítimas do conflito, que segundo o narrador já fazia parte da paisagem do local. Além de atingir os habitantes, o conflito também fez com que o bairro se tornasse um local encerrado, pois os moradores não tinham mais contato com os amigos e familiares moradores de outras regiões da cidade do Rio de Janeiro, agora viviam enclausurados naquele espaço deteriorado.

Conclui-se então, que, o conjunto habitacional não trouxe melhorias para a vida dos ex-favelados, pois havia no conjunto os mesmos problemas existentes na favela, como drogas, violência, e pobreza, portanto, só os barracos foram destruídos, mas favela a ainda existe. Um novo conceito de favela surgiu, a “neofavela de cimento”.

3. Do cortiço para a favela

Nos romances *O Cortiço* e *Cidade de Deus* os autores retratam dois espaços de exclusão: o cortiço e a favela. Em ambas as obras há a preocupação em descrever as características dessas habitações e como vivem os tipos sociais nesses ambientes marcados pelo desequilíbrio social e pela miséria.

Partindo desse aspecto comum aos dois romances, realizou-se uma comparação entre eles para destacar como o autor realista-naturalista e como autor contemporâneo retrata esses espaços de exclusão, e quais aspectos dessa exclusão cada autor destaca.

A obra *O Cortiço* pode ser classificada como um romance experimental. Nela o objeto de investigação é o cortiço carioca, e o objetivo do autor é retratar as mazelas que ocorrem no cotidiano dessas habitações e tentar explicá-las com base nas ideias, científicas, determinista e positivista. O autor comporta-se como se fosse um autêntico cientista na descrição desse espaço físico.

Em *O Cortiço* os fatos são narrados em terceira pessoa e de maneira cuidadosa. O narrador observa sem participar diretamente da história, mas procuram destacar com minúcia os aspectos físicos dos locais, pois há uma preocupação em retratar fielmente a realidade dos fatos que ocorrem nesses espaços.

O narrador realiza uma análise como se fosse um cientista que decompõe uma “substância” em partes e descreve cada elemento constituinte dessa “substância”. No caso do cortiço esta “substância” analisada é o espaço, o narrador faz um exame no espaço e mostra para o leitor as partes que estão sendo examinadas. A análise começa no espaço físico. Após a descrição espacial, o narrador retrata os tipos humanos que habitavam o local. O narrador descreve de modo minucioso, como cada um

dos habitantes se comportava no espaço. É importante destacar que o narrador destaca os aspectos negativos do lugar.

Conforme afirma Jaguaribe (2007), o escritor naturalista no século XIX, por meio da observação empírica deveria revelar, por meio de uma palavra literária transparente, os mecanismos da sociedade e o comportamento humano nas engrenagens do social. Como se vê, na obra *O Cortiço* essa intenção é confirmada.

Na obra *Cidade de Deus*, o autor descreve o espaço da exclusão e faz de sua obra um instrumento de denúncia social. A obra retrata a experiência conturbada das periferias dos grandes centros urbanos metropolitanos.

Há a intenção de retratar a “vida como ela é”, pois são inúmeros os relatos de fatos dramáticos que ocorrem na favela como: assaltos, violações, assassinatos, fatos correntes no cotidiano das periferias dos grandes centros urbanos. Nota-se que a representação do espaço ficcional no romance aproxima-se muito do espaço real, fazendo com que o leitor não consiga estabelecer um limite entre o real e o ficcional.

Em *Cidade de Deus* também se verifica uma tendência comum das narrativas que tratam da violência marginal, a tendência de intensificar “o efeito do real” pelo uso do choque. Segundo Jaguaribe (2007), o choque do real é produzido pelas estéticas do realismo literário e cinematográfico que visam dar conta das conflitivas experiências da modernidade urbana no Brasil:

Defino o “choque do real”, como sendo a utilização de estéticas realistas visando suscitar um efeito catártico no leitor ou espectador. Busca provocar o incômodo e quer sensibilizar o espectador-leitor sem recair, necessariamente, em regis-

tros grotescos, espetacular ou sensacionalista. O impacto do “choque” decorre da representação de algo que não é necessariamente extraordinário, mas que é exacerbado e intensificado. São ocorrências cotidianas da vivência metropolitana, tais como violações, assassinatos, assaltos, lutas, contatos eróticos, que provocam forte ressonância emotiva. (JAGUARIBE, 2007, p. 100)

O romance *Cidade de Deus*, narra com muita eficiência a crescente onda de violência que tem assolado da população brasileira. É evidente no texto contemporâneo a intenção do autor em provocar o espanto e a denúncia social, aguçando o sentimento crítico do leitor em relação aos fatos narrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comparamos o texto realista-naturalista e o texto contemporâneo, encontramos diversas semelhanças entre eles em relação aos aspectos da exclusão retratados: percebe-se que em ambos os textos pretendem-se fazer um retrato fiel da realidade do espaço descrito neles. Além disso, ambos os narradores procuram retratar dando destaque para a miséria existente nesses locais, pois as obras revelam os dramas, e as mazelas e o desequilíbrio social dos habitantes do cortiço e da favela. Em ambos os relatos há uma preocupação com a denúncia social.

Existem algumas divergências em relação ao modo como cada autor retrata essa exclusão. O autor realista-naturalista procura inspecionar a existência humana motivado por intuítos científicos, para comprovar que o ser humano está condicionado ao trinômio: herança, ambiente e momento. Na obra contemporânea a intenção do autor é usar a arte para chocar. Os fatos são revelados com o intuito de incomo-

dar e sensibilizar o espectador-leitor, por isso há uma preferência em retratar fatos que causam grande abalo emocional.

A comparação entre as duas obras serviu para mostrar que pouco se tem feito para mudar a situação dos habitantes dos espaços de exclusão e também para revelar o quanto o elemento da narrativa espaço é importante para o desenvolvimento do enredo de ambos os romances. Por retratar dois aglomerados urbanos localizados no Rio de Janeiro, em momentos históricos diferentes, foi possível perceber que no século XIX muitos viviam nos cortiços expostos a diversos tipos de doenças associadas diretamente às condições de miséria e aos vícios, e eram estigmatizados e considerados marginais.

Mais de cem anos depois, o quadro continua o mesmo, o que mudou foi só o tipo de habitação. Atualmente os moradores das favelas é que são considerados marginais. Agora é na favela que as minorias vivem expostas a todos os tipos de dificuldades.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- JAGUARIBE, Beatriz. *O choque do real: estética, mídia e cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Ana Paula Galvão de França¹

RESUMO

O presente artigo busca apresentar o conceito de alfabetização científica e do letramento científico, no contexto do processo de ensino aprendizagem, por meio do estudo dos referenciais bibliográficos que analisam a concepção do ensino de ciências. O estudo teve como foco a aprendizagem contextualizada em prol do desenvolvimento de competências e habilidades que resultem na possibilidade da formação do sujeito crítico, reflexivo e que promova intervenções em prol da solução de problemas sociais. Esse trabalho visa apresentar por fim, o estudo da temática no contexto das aprendizagens em todos os níveis do ensino fundamental. Compreender como se efetiva o processo de alfabetização científica na construção do conhecimento na área de ciências, contribui também para a formação inicial e continuada dos professores na área de Ciências e em especial na área de Biologia, por entender como fator relevante na delimitação de métodos e metodologias empregadas no ensino e que possui relação direta com a qualidade da aprendizagem.

Palavras chaves: Alfabetização Científica; Letramento Científico; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This article seeks to present the conceptualization of scientific literacy and scientific literacy, in the context of the teaching-learning process, through the study of bibliographic references that analyze the conception of science teaching. The study focused on contextualized learning in favor of the development of competences and skills that result in the possibility of training the critical, reflective subject and that promotes interventions in favor of the solution of social problems. This work aims to finally present the study of the theme in the context of learning at all levels of education fundamental. Understanding how the scientific literacy process takes place in the construction of knowledge in the area of science also contributes to the initial and continuing training of teachers in the area of Sciences and especially in the area of Biology, as it is understood as a relevant factor in the delimitation of methods and methodologies used in teaching and which has a direct relationship with the quality of learning.

Keywords: Scientific Literacy; Scientific Literacy; Science teaching.

1 - Pós-Graduação em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Salles (2021); Licenciatura Plena em História pela Faculdade Campos Elíseos – FCE (2020); Pós-Graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Mundial (2019); Pós-Graduação em Educação e Neurociências pela Faculdade Mundial (2017); Graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2016); Especialização em Arte Educação pela Universidade de São Paulo (2000); Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1999); Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Mackenzie (1998); Professora de Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; E-mail: anamandre553@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Propiciar ao aluno a oportunidade de desenvolver e aprimorar habilidades na área das ciências naturais, demanda que se objetive uma aprendizagem com foco na reflexão, leitura, escrita e argumentação.

Todavia, a construção dessas habilidades, se relacionam a efetividade do percurso de ensino aprendizagem que objetive a apropriação de competências que possibilitem o uso do conhecimento científico no contexto social.

Essa finalidade está intrinsecamente relacionada as interações entre as ciências, tecnologia e sociedade.

Para tanto, esse trabalho procurou apresentar as questões relacionadas a alfabetização científica, no contexto da aprendizagem das ciências, que venham a proporcionar o conhecimento que permita ao indivíduo o entendimento sobre o mundo em que vive.

Esse conhecer compõe ações relacionadas ao fazer científico em prol da sociedade, na constituição de um cidadão crítico e participativo. O pensar cientificamente, demanda um conhecimento contextualizado, com base em estudos atualizados e que levem em consideração a realidade da globalização.

Contudo, é importante destacar que a alfabetização científica não se restringe aos anos iniciais da escolarização, perpassando por toda a vida do sujeito, em prol do ser social reflexivo e crítico, que compreenda o contexto, problematize e proponha soluções ou objetive o estudo e levantamento de dados.

Chassot (2002) descreve a importância da compreensão da linguagem científica, inclusive nas questões relacionadas à educação ambiental, pois, entender a ciência, contribui

no controle ao se prever transformações que ocorrem na natureza. Assim, esse texto tem como proposta, buscar fundamentação teórica que propicie o entendimento das demandas em relação ao processo de ensino que propicie a alfabetização científica. Fundamentação essa que representa conhecer diferentes posicionamentos sobre a temática, na busca por respostas em relação a diferentes questões que possam abarcar o que se objetiva.

A pesquisa foi desenvolvida com base bibliográfica, tendo como aportes teóricos os estudos de Chassot (2002), Sasseron e Carvalho (2008) e Pizarro, Junior (2015) que abordam as temáticas sobre a alfabetização e/ou letramento científico, apresentando estudos e discussões sobre o processo de ensino aprendizagem na área das Ciências Naturais.

Esse artigo, no entanto, não se propõe a definição de metodologias ou indicações sobre abordagens em prol do processo pedagógico, buscando, enfim, subsidiar o estudo da temática, por meio de referências que ampliam o compêndio do tema e permitam estudos mais aprofundados em busca da efetivação da aprendizagem da Ciência.

1. O ensino de Ciências e o processo de alfabetização científica

A análise sobre o processo de ensino aprendizagem em inúmeros momentos da escolarização, representou uma proposta de ensino com foco na transmissão de conteúdos, que tinham na quantidade de páginas repassadas aos alunos, e ou, nos conhecimentos com base no saber de cor, a representatividade da eficiência pedagógica, que caracterizou o ensino nas décadas de 80 e 90 do século passado aqui no Brasil. Segundo Chassot (1998) tinha, na figura do professor o sujeito de ensinar e o aluno como passivo à ação do sujeito.

Em contrapartida a esse ensino focado na transmissão de conteúdos, pesquisadores e teóricos da educação, principalmente na área de ciências, delimitada como ciências naturais, fato a ser contraposto em outro momento, procuram propor um processo pedagógico que promova uma aprendizagem significativa, contextualizada e advinda a partir de situações do cotidiano. No entanto, estabelecer um ensino nesse sentido demanda uma aprendizagem iniciada, ainda na infância, por meio de abordagens que possam despertar o interesse no conhecimento. [...] Em outras palavras, favorecendo uma maior ressonância entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”, a atribuição de significado ao que se faz na escola, por parte do aluno, pode constituir-se numa dimensão que potencializa a aprendizagem. Este parece representar um potencial insuficientemente explorado no processo de ensino aprendizagem. Hegemonicamente as pesquisas, as práticas didático-pedagógicas têm focalizado a dimensão cognitiva, secundarizando aspectos ligados ao interesse, à atribuição de significado, à motivação. Talvez este “reducionismo” seja uma das causas dos generalizados fracassos em termos de aprendizagem e também limitador no processo de formação de um cidadão crítico, participante na sociedade em que está inserido. [...] Por fim, receio que, se a postulada Alfabetização Científico- T e c n o l ó g i c a estiver calcada no paradigma propedêutico/disciplinar/conceitual, continuaremos fazendo a mesma coisa, apenas mudando o rótulo. Jogar, para dentro da ACT, a perspectiva propedêutica, um ensino unicamente disciplinar, bem como conceber os conteúdos como um fim em si, significa, no meu entender, manter intocável o “núcleo duro” de um “paradigma” colecionador de anomalias, de fracassos. (Auler, 2003, p. 13-14)

Uma das questões a ser tratada nesse artigo se refere ao processo de aprendizagem ainda na

educação infantil, ou mais tardiamente durante a alfabetização e letramento na língua materna. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem na área de ciência demanda também um processo de alfabetização científica.

Jenkins (1999) delimita que a estruturação do currículo de ciência, demanda considerar que a biologia, a química e a física, já possuem conteúdos estabelecidos, assim, é preciso considerar assuntos, sobre os quais a ciência ainda não encontrou respostas satisfatórias ou a busca pela ampliação do conhecimento estabelecido.

Sendo assim, o processo de alfabetização científica pode ser considerado como parte da didática das ciências. Como descrito por Aguilar (1999) que delimita a alfabetização científica a partir do conhecimento dos fazeres quotidianos da ciência, da linguagem científica e da codificação das crenças aderidas a ela. Muitas dessas crenças, segundo o autor, se estabelecem por meio de informações ou aprendizagens imprecisas ou incompletas. Assim, cabe a alfabetização científica procurar corrigir ou consolidar ensinamentos incompletos ou incorretos.

Chassot (2002) retoma a descrição sobre a ciência na perspectiva do conhecimento advindo de uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres em prol de explicar o mundo natural. No entanto, defende que o entendimento da ciência se faz pela compreensão da linguagem que está relacionada a alfabetização científica.

Em relação ao ensino de ciências é possível estabelecer um questionamento em relação a divisão do conhecimento pelo ensino disciplinar. Além disso, ao se considerar ciências como uma linguagem estabelecida por homens e por mulheres, temos uma área também das ciên-

cias humanas, mas, ocorre mesmo que em um discurso interdisciplinar uma compartimentação das ciências da natureza dissociando essa das ciências humanas.

Ao se considerar a ciência por meio da linguagem científica e da alfabetização científica, se pressupõe o entendimento do mundo visível, natural. Como descrito por Chassot (2000) a alfabetização científica deve ser considerada como “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”

Assim, poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade (Furió et al., 2001)

2. O conceito de alfabetização e/ou letramento científico

A definição pelo termo alfabetização ou letramento científico tem em seu cerne, a análise do uso dos termos com base nas propostas, estudos e discussões de inúmeros autores. Ao delimitar a análise das propostas de autores brasileiros, Sasseron e Carvalho (2008) delimitam que, teremos de um lado os que usam o termo Letramento Científico, procurando delimitar o conceito com base nas pesquisas de Ângela Kleiman e Magda Soares. Sendo assim, temos que Kleiman (1995) comenta sobre a complexidade do conceito, mas, adota sua definição como sendo “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos”. (p.19) Neste contexto, Soares (1998) define o con-

ceito como o “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita”. (p.18)

Sasseron e Carvalho (2008) delimitam que preferem a expressão “Alfabetização Científica” com base nas ideias de Paulo Freire, associando a alfabetização à estruturação de possibilidades de desenvolver a capacidade de organizar o pensamento de maneira lógica, resultando na construção de uma consciência crítica em relação ao mundo em que habilita. Segundo Paulo Freire “a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto”. (1980, p.111)

No entanto, Sasseron e Carvalho (2008) trazem como base para a alfabetização científica alguns pontos denominados por Laugksch (2000), como eixos estruturantes, que norteiam o processo de alfabetização científica. Segundo o autor, o primeiro eixo se relaciona à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais. Em consequente, o eixo que se refere a “compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” relacionado a análise e compreensão de problemas do cotidiano. E por fim, o terceiro eixo que compreende o “entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente”.

Assim, Sasseron e Carvalho (2008) destacam que:

[...] emerge a necessidade de um ensino de ciências capaz de fornecer aos alunos

não somente noções e conceitos científicos, mas também é importante e preciso que os alunos possam “fazer ciência” sendo defrontados com problemas autênticos, nos quais a investigação seja condição para resolvê-los. (p.335)

A perspectiva do desenvolvimento de uma alfabetização científica que venha a assumir como compromisso o desenvolvimento da ciência, em uma perspectiva da aprendizagem, com base em uma relação de desenvolvimento, tanto da ciência como da sociedade, é apontado por Rurd (1998) que apresenta a preocupação do desenvolvimento de uma alfabetização científica por meio da problematização, relacionando o contexto do cotidiano e a busca do entendimento e de soluções revertidas para a própria sociedade.

Assim, o desenvolvimento do processo de alfabetização científica permeia o ingresso na escolarização formal. Lorenzetti e Delizoicov (2001) ao considerar as contribuições da alfabetização científica até mesmo para a aprendizagem da leitura e da escrita defendem que:

[...] a premissa de que a alfabetização científica pode e deve ser desenvolvida desde o início do processo de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever. Nesta perspectiva, o ensino de ciências pode se constituir num potente aliado para desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que contribui para atribuir sentidos e significados às palavras e aos discursos. (LORENZETTI & DELIZOICOV, 2001, p.57)

Por fim, delimitar o conceito de alfabetização científica ou letramento científico parece se relacionar a fundamentação teórica que subsidia os processos de ensino e aprendizagem, portanto, essa discussão não se delimita nes-

se estudo, sendo apenas um referencial que possa possibilitar estudos futuros.

3. O ensino de Ciências

Considerando o aspecto inerente ao papel da ciência não apenas no ambiente escolar, mas, na sociedade como um todo, faz-se imprescindível que o aluno compreenda todos os elementos que constituem a produção de tais conhecimentos, não apenas de maneira reduzida, com foco em conceitos, fórmulas e teorias, mas de forma significativa.

Nesse sentido, Sasseron e Carvalho (2008) destacam que:

(...) para o início do processo de Alfabetização Científica é importante que os alunos travem contato e conhecimento de habilidades legitimamente associadas ao trabalho do cientista. As habilidades a que nos referimos também devem cooperar em nossas observações e análise de episódios em sala de aula para elucidar o modo como um aluno reage e age quando se depara com algum problema durante as discussões. Acreditamos existir alguns indicadores de que estas habilidades estão sendo trabalhadas e desenvolvidas entre os alunos, ou seja, alguns indicadores da Alfabetização Científica, que devem ser encontrados durante as aulas de Ciências e que podem nos fornecer evidências se o processo de Alfabetização Científica está se desenvolvendo entre estes alunos. (p. 337-338)

Portanto, ao se considerar que o campo científico amparado pelo uso das tecnologias, é atualizado constantemente, se torna fundamental que o aluno, como sujeito pensante e atuante, seja também um indivíduo que se apropria do conhecimento, buscando informações, proble-

matizando e atuando enquanto membro de uma sociedade.

Nesse sentido, a perspectiva do desenvolvimento do processo de alfabetização científica e posterior promoção da ampliação do fazer pedagógico na área de ciências, não apenas a análise reflexiva das práticas de ensino são fundamentais, mas tão importante quanto, se destaca o papel das abordagens e metodologias que possam promover a aprendizagem, fundamentada em um aprender significativo.

Uma das dimensões do processo pedagógico faz referência ao papel do professor como mediador, que perpassa não somente em relação a escolha da metodologia adequada, mas, fundamentalmente no conhecimento adquirido e constantemente atualizado, em relação ao saber científico.

Neste contexto, Pizarro, Junior (2013) destacam que o professor necessita saber como fazer a inserção da linguagem científica e essa inserção se relaciona a sua formação e conhecimento na área de ciências. Segundo o autor:

O professor dos anos iniciais se destaca por possuir uma formação geral que abrange não apenas as Ciências Naturais, como também os demais conteúdos curriculares, fazendo com que sua formação profissional inicial seja considerada (por vezes) superficial e de pouco conteúdo. (PIZARRO, JUNIOR, 2013, p.02)

A reflexão acerca da formação do professor se relaciona diretamente, não apenas aos elementos metodológicos e prática pedagógica, mas principalmente na compreensão das diferentes abordagens que venham a garantir que o estudante desenvolva habilidades cognitivas, de leitura e de escrita para reconhecer a ciên-

cia em diferentes suportes, além de debater sobre o conhecimento que foi adquirido, como descrito por Pizarro, Junior (2015, p.211).

No entanto, no aspecto que se relaciona as habilidades adquiridas por meio da alfabetização científica, se destaca, segundo Norris e Philips (2003), a importância da alfabetização e letramento em seu sentido fundamental. Portanto adquirir conhecimento científico se relaciona diretamente a capacidade de leitura e interpretação.

Neste contexto, buscar alternativas para promover a aprendizagem na área de ciências, perpassa por oportunizar aos alunos, ainda em processo de alfabetização, meios de expressar o conhecimento adquirido, garantindo participação e assim propor diferentes registros que explicitem a aprendizagem.

Pizarro, Junior (2015) destacam que:

Nesse sentido, novamente as práticas dos anos iniciais em Língua Portuguesa, como as rodas de conversa, os desenhos para ilustrar histórias ou para tentar expressar o que aprenderam, a leitura de textos do gênero texto científico pelo professor para ser debatido pelos alunos, a posição do professor como escriba para a produção de textos coletivo do gênero texto científico – garantindo a participação dos alunos que ainda não estão plenamente alfabetizados – prestam um serviço essencial também para o ensino de Ciências. O professor que conseguir articular essas práticas e valorizar diferentes registros também para avaliar o aluno, parece estar no rumo certo para promover a alfabetização científica de seus alunos. (p.216)

De fato, o processo de alfabetização científi-

ca, representa fator fundamental na aprendizagem de ciências, nesse sentido, as ações em prol da consolidação dessa aprendizagem perpassam pelo contínuo do processo de letramento científico, que não se esgota no processo de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.

4. O processo de letramento científico e o ensino de Biologia

Ao considerar que a definição de uma pessoa alfabetizada cientificamente, abarca mais do que o descrito por Hurd (1998), que apresenta a definição de um indivíduo que possui conhecimento de conceitos científicos.

Aragão (2019) destaca que a definição “vai além, de incluir o conhecimento sobre a natureza da ciência; a compreensão de que a ciência está inserida em um contexto, podendo exercer e sofrer influências de outras dimensões, como a tecnologia e a sociedade; e o conhecimento sobre a história e a filosofia da ciência” (p.7)

Aragão (2014) defende que é necessário compreender os principais conceitos, princípios e teorias da ciência, além da instrumentalização para a aplicabilidade do conhecimento nos contextos científicos e históricos, além do social e ambiental. E por fim, entender a Natureza da Ciência em suas normas, métodos científicos investigativos e a natureza do conhecimento científico.

No Brasil, podemos destacar que a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em 2017, a referência ao objetivo do ensino de Ciências é definida pelo termo letramento científico. Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capa-

cidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. (BRASIL, 2017, p.319)

Neste contexto, o fazer pedagógico se fundamenta no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem com foco na apreensão de habilidades que objetivem a consolidação, seja, da alfabetização ou do letramento científico, durante todo o processo de escolarização.

No entanto, a definição da abordagem ideal, perpassa por critérios diversos, mas, se fundamenta na formação do professor, formação essa que norteia a opção metodológica, elemento essencial para que se objetive a aprendizagem.

Na perspectiva de subsidiar outros estudos referentes a temática da alfabetização e/ou do letramento científico, buscou-se identificar o processo de ensino subsidiado pela formação em Biologia completar, ou não, ao curso de Pedagogia, considerando a atribuição de cada área em relação ao ensino nas séries iniciais ou finais do ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, compreender o processo de letramento científico na perspectiva de abordagens diferenciadas, que tenham como base o ensino de Biologia ou de ciências com foco em uma aprendizagem significativa e contextualizada, tem como base a formação do professor.

Ao se considerar as mudanças em relação aos conhecimentos na área de ciências, Campos (2011), destaca que a velocidade de propagação das informações em relação ao resulta das pesquisas seja na área de Biologia, o ensino demanda a construção de novas estratégias que objetivem a aprendizagem com foco

na compreensão de novos conhecimentos que interligam diversos espaços da sociedade contemporânea.

O desafio de promover um ensino contextualizado que possa representar maior participação dos alunos, com foco no letramento científico, demanda dos professores, especificamente na área de Biologia, mudanças metodológicas, principalmente em relação aos métodos de investigação que subsidiem o levantamento e resolução de problemas, a partir de hipóteses construídas a partir de situações contextualizadas.

A efetivação de um ensino de Biologia que atenda uma aprendizagem eficaz e significativa, busca, segundo Moreira (2004):

[...] fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar os problemas raciocinando cientificamente, identificando aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências. (p. 1)

Por fim, cabe destacar que as mudanças no ensino de Ciências e de Biologia, demandam independentemente da metodologia escolhida, propiciar aos alunos, meios de aprender e utilizar os conhecimentos adquiridos de maneira a favorecer a aplicabilidade no contexto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que as mudanças sociais, demandam ações efetivas no contexto do ensino e da aprendizagem, no que se relaciona a valorização das competências relacionadas a formação de sujeitos alfabetizados e letrados cientificamente. Faz-se necessário estabelecer

procedimentos em relação ao processo didático, que ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, promova o desenvolvimento de uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades referentes a alfabetização e ao letramento científico.

Nesse sentido, cabe aos professores das diferentes áreas que abarcam as Ciências, implementar ações didáticas que respondam as demandas inerentes de um currículo integrado, com base no avanço das tecnologias e no conhecimento científico que se atualiza constantemente.

Por fim, essa demanda, também se reflete na constituição dos cursos de formação inicial e continuada de professores das áreas afins, considerando a necessidade do aprofundamento no estudo das especificidades da alfabetização e do letramento científico.

Esse artigo procurou apresentar alguns elementos que fundamentam a temática e assim subsidiar outros estudos que contemplem o processo de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, T., (1999). Alfabetización científica para la ciudadanía. Madrid: Narcea.

ARAGÃO, Susan Bruna Carneiro. Alfabetização científica na formação inicial de professores de Ciências: análise de uma unidade curricular planejada nessa perspectiva. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2019.

_____. Alfabetização científica: concepções dos futuros professores de Química. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física,

- Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2014.
- AULER, D. (2003). Alfabetização científico-tecnológica: um novo “paradigma”? Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências. Acesso em 16 fev., 2022, <https://www.scielo.br/j/epec/a/jp44NGpsBjLPrhgMz6PttHq/?format=pdf&lang=pt>
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de fev. 2022.
- CAMPOS, Casemiro de M. Gestão Escolar e Docência. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: editora Unijuí, 2000.
- _____. (1998a). Fazendo uma oposição ao presenteísmo com o ensino da filosofia da ciência e da história da ciência. *Episteme*, v. 3, n° 7, p. 97-107.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
- FURIÓ, C., VILVHES, A., GUIASOLA, J., ROMO, V., (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o propedéutica? *Enseñanza de las ciencias*, v. 19, n° 3, p. 365-376.
- HURD, P. Scientific literacy: new minds for a changing world. *Science Education*, v. 82, n. 3, 1998. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199806\)82:3%3C407::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-G](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/(SICI)1098-237X(199806)82:3%3C407::AID-SCE6%3E3.0.CO;2-G) Acesso em: 28 jan. 2022
- JENKINS, E. W. Practical work in School Science. In LEACH, J. & PAULSEN, A. C. (ed.) *Practical Work in Science Education – Recent Studies*. P.19- 32. Roskilde University Press, Dinamarca, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAUGKSCH, Riidiger C. Scientific Literacy: A Conceptual Overview. University of Cape Town. Africa, 2000.
- LORENZETTI, L. DELIZOICOV, D. (2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em educação em ciências. Acesso em 02 fev., 2022, <https://www.scielo.br/j/epec/a/N36pNx6vryxdGmDLf76m-NDHng=pt>
- MOREIRA, Marco Antonio. Investigação Básica em educação em Ciências: uma visão pessoal. *Revista Chilena de Educación Científica*, Chile, v.3, n.1, p. 10-17, 2004.
- NORRIS, S. P; PHILLIPS, L. M. How Literacy in Its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy, *Science Education*, v.87, n.2, 224-240 In: SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M.P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências(Online)*, v.16,n.1,2011. Disponível em:http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_D254/v16 Acesso em 08 fev. 2022.
- PIZARRO, Mariana V.; LOPES JUNIOR, Jair. Indicadores de alfabetização científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de ciências nos anos iniciais. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 208-238, 2015.
- SASSERON, L.H.; CARVALHO, A.M.P. de. Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 13, n. 3,



EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO E REGISTRO DE PESQUISA EM TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO¹

Ana Maria Gentil

RESUMO

O presente artigo relata a trajetória de grupos de alunos que concluíram o curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2021. Descreve o processo de construção do Projeto de Pesquisa e a sua execução. Ao apontar as dificuldades, as descobertas e as conquistas dos educandos, o artigo explicita as aprendizagens ocorridas e as transformações necessárias para concretizar um trabalho científico e o seu registro escrito. O texto avalia o caminho percorrido pelos alunos na direção da construção de um trabalho científico, que aproxima sujeitos – pesquisadores e a realidade educacional, com o objetivo de formar estudantes que possam aprender a pesquisar o processo pedagógico no cotidiano das instituições educativas e nos espaços em que são elaboradas as políticas públicas educacionais.

Palavras – chave: Educação Superior. Pesquisa. Realidade Educacional.

ABSTRACT

This article reports the trajectory of groups of students who completed the Pedagogy course in the first semester of 2021. It describes the process of building the Research Project and its execution. By pointing out the difficulties, discoveries and achievements of the students, the article explains the learning that took place and the transformations necessary to carry out a scientific work and its written record. The text evaluates the path taken by the students towards the construction of a scientific work, which brings together subjects researchers and the educational reality, with the objective of training students who can learn to research the pedagogical process in the daily life of educational institutions and in the spaces in which they work. that public educational policies are drawn up.

Keywords: Higher Education. Search. Educational Reality.

1 - O presente texto foi elaborado por mim, Ana Maria Gentil, como forma de registro da avaliação do trabalho de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso das alunas do oitavo semestre do Curso de Pedagogia. O planejamento e a construção de todo o processo foram realizados de forma conjunta com professores e sob a coordenação da Professora Dra. Rosângela Aparecida dos Reis Machado, coordenadora do curso de Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este texto objetiva relatar a experiência inicial de investigação e análise da realidade educacional feita por alunos da Educação Superior, do quarto ano do curso de Pedagogia da FAEP, no primeiro semestre de 2021. Descreve a trajetória de orientação dos grupos de alunos, na organização e execução do Projeto de Pesquisa, considerando os conhecimentos adquiridos em estudos realizados durante os semestres anteriores e uma breve retomada sobre o “verdadeiro espírito científico”, que deveria estar presente nos quatro meses de observação e análise de situações e concepções no universo das instituições educativas e das políticas públicas educacionais. Explicita também o caminho atribulado da construção de um Artigo, que pretendeu possibilitar a interação com interlocutores do meio educacional, não apenas para apresentar resultados, mas, principalmente, para fazer provocações, desencadeando um movimento permanente de ação – reflexão – ação em todos os participantes do processo e nos leitores dos textos produzidos pelos educandos. Pretende apresentar as formas alternativas de investigação planejadas conjuntamente por professores e alunos, considerando que havia alguns obstáculos provenientes do fechamento das escolas, devido à pandemia e o percurso de aulas remotas vivenciadas, desde março de 2020, pelos educandos.

1. Trajetória dos educandos e a aprendizagem do processo de investigação da realidade educacional

Iniciamos apresentando aos alunos os princípios da investigação mais criteriosa da realidade e a relação entre o método científico e as partes desenvolvidas na construção e execução de um Projeto de Pesquisa, tendo em vista a parcialidade e a incompletude das observações, comparações, análises e sínteses

necessárias para a concretização da proposta de exploração do meio educacional.

Nos encontros iniciais, trabalhamos os materiais presentes na plataforma de estudos, disponibilizados aos alunos, bem como, outros textos fornecidos pelos professores, que tratavam do “Método Científico” e da “Produção Científica”. Nesses momentos, retomamos as ideias de Gaston Bachelard: “Para o espírito científico, todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta” e “Diante do real, aquilo que cremos saber com clareza ofusca o que deveríamos saber” (Bachelard, 1996, pp 14 e 18)

O passo seguinte foi a construção de um objeto de pesquisa, desencadeada a partir de uma inquietação diante da realidade educacional vivenciada nos estágios ou em experiências diversificadas, ao longo da trajetória escolar pessoal e familiar. Nessa fase de organização do Projeto de Pesquisa, a dificuldade era o processo de desvinculação da herança disciplinar e da tendência dos educandos em escolher temas gerais e amplos para investigar. O estudo parcial do conteúdo do texto “A Promessa”, do livro “A imaginação sociológica”, de Wright Mills, foi uma das estratégias utilizadas para pensar com os alunos a formulação de uma pergunta. Discutimos alguns trechos do texto, tais como: “Uma perturbação é um assunto privado: a pessoa sente que os valores por ela estimados estão ameaçados” (MILLS, 1965, p. 15). Ao conversarmos com os alunos sobre as inquietações pessoais, tratamos da interpene-tração entre os momentos escolares vivenciados particularmente de diferentes formas e as questões educacionais e históricas presentes na sociedade. Assim, concluímos que para a pesquisa os alunos deveriam considerar que: “uma questão é um assunto público: é um valor estimulado pelo público que está ameaçado” (Op cit, p. 15).

A partir das discussões realizadas sobre a definição do problema, passamos a delinear as perguntas necessárias para o desencadear da pesquisa. Como exemplo, utilizamos as reflexões de um grupo que pretendia tratar amplamente da relação entre a família e a instituição de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Esse grupo justificou a escolha ao considerar a necessidade de compartilhamento entre Centro de Educação Infantil e familiares, no cotidiano do atendimento aos bebês. Para auxiliar no delineamento do problema, conversamos, via Google Meet, com a professora Doutora da UNICAMP, Maria Aparecida Guedes Monção, cuja pesquisa realizada no doutorado foi feita em um Centro de Educação Infantil (CEI), procurando investigar a gestão e a relação com as famílias. Após interlocuções com a professora doutora, o grupo resolveu que investigaria a relação com as famílias, a partir de uma pesquisa documental. Por sugestão da interlocutora, o grupo escolheu alguns materiais impressos e distribuídos pela Prefeitura Municipal de São Paulo, em diferentes gestões. A questão foi formulada para pensar sobre o interesse público: Como as quatro gestões escolhidas abordaram em seus documentos a relação que deveria ser estabelecida entre CEI e famílias? Destacamos aqui, que para compreender melhor a dinâmica das administrações municipais, convidamos a pessoa que foi Diretora de DOT – Educação Infantil e Supervisora Escolar, participando das políticas públicas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Professora Mestre Sonia Larrubia Valverde, que expôs as concepções e ações desencadeadas pelo órgão central e pelas administrações regionais nas quatro gestões.

Apontamos também a trajetória de outro grupo, em que a escuta das falas dos familiares foi significativa para os alunos da Pedagogia. Antes de discutir sobre a formulação do problema, procuramos saber qual o motivo da es-

colha. Chamou a atenção dos professores, a justificativa do grupo que defendia a pesquisa sobre o brincar na Educação Infantil e as famílias, pois problematizaram as falas de algumas delas: “as escolas de Educação Infantil não ensinam as crianças, só brincam” e “não ouvem os pais e suas necessidades.”. Essas falas delinearão perguntas sobre a relação entre as crianças, o brincar, as famílias e as instituições de Educação Infantil

A construção do problema no Projeto de Pesquisa foi, desta forma, um processo significativo de aprendizagem para os professores e os alunos envolvidos. O outro desafio, desta trajetória, foi o levantamento de hipóteses, que foram traçadas pelos educandos, após conversas e leituras de material escrito. Inicialmente, elas ficaram muito semelhantes ao que seria o objetivo da pesquisa. Elas continham aspectos que demonstravam certezas sobre as respostas que seriam encontradas e não encaminhamentos para a investigação. Como exemplo apresentamos hipóteses de dois grupos indicando escritas, que precisaram ser reformuladas: “Pesquisar e divulgar o método de alfabetização de crianças autistas” e “Indicar como deve ser feito o trabalho com as questões de gênero nas escolas”.

A reconstrução dessas hipóteses, depois do delineamento do problema, foi uma das etapas mais difíceis. As escritas tiveram que ser reformuladas em diferentes momentos da pesquisa. Com as hipóteses provisoriamente organizadas, as alunas traçaram os objetivos e o levantamento da Bibliografia. Muitos títulos foram procurados inicialmente pelos educandos e pelos professores orientadores e, posteriormente, ampliados pelos pesquisadores de diferentes áreas, que participaram de diálogos e entrevistas com os membros de cada grupo. Os próximos passos foram as entrevistas estruturadas e não estruturadas com pesquisa-

dores e estudiosos e com professores e gestores de escolas públicas. A escolha de escolas públicas se deve ao fato da maior facilidade do contato e da abertura para discussões sobre o cotidiano do trabalho dessas escolas, feito com as crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Nessa etapa, os grupos acessaram as plataformas digitais junto a professores e fizeram perguntas elaboradas anteriormente, ouviram explicações e responderam questionamentos dos interlocutores. Destacamos o exemplo do diálogo sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil, com a Professora Doutora Suely Amaral Mello, da UNESP de Marília, que trouxe reflexões inéditas para as alunas sobre esta etapa da Educação Básica. Após isso, os alunos reformularam o problema, hipóteses, objetivos e complementaram suas referências bibliográficas. O estudo sobre a função simbólica da consciência e sobre a escrita como uma representação de segunda ordem, trazido pela professora especialista na área, provocou uma transformação no olhar e nas propostas de investigação e análise do grupo, tanto em relação aos materiais escritos quanto ao que é realizado nas escolas. A conversa com a professora Elisângela, de uma escola de Educação Infantil da cidade de São Paulo, desencadeou um olhar complementar sobre o problema, considerando as práticas reais. Estabeleceu algumas certezas e provocou mais dúvidas. O grupo manifestou o desejo de realizar futuros estudos e dar continuidade às investigações, no espaço escolar e fora dele.

Apresentamos um depoimento desse grupo de alunas: “Essas pesquisas foram muito importantes no nosso grupo, porque nos ajudaram a mudar o nosso olhar. No início, pensávamos de uma forma e, no final, chegamos a uma conclusão provisória bem diferente daquilo que pensávamos.”

2. As marcas da pesquisa divulgadas: registro escrito e apresentação oral

A construção do artigo, explicitando a pesquisa realizada, foi outro desafio, considerando os obstáculos enfrentados por qualquer autor no registro escrito de pesquisas e na organização de textos que sejam lidos e compreendidos por diferentes interlocutores. Elaboramos com os alunos um roteiro para o registro das observações e análises realizadas, sejam as obtidas nas referências bibliográficas, sejam os dados coletados nos diálogos com pesquisadores e estudiosos das diferentes áreas, professores e gestores das escolas.

Assim, realizamos vários encontros virtuais com os alunos para organizar e reorganizar o texto do artigo, elaborar as considerações finais e a introdução. Os encontros foram importantes para que os alunos reconhecessem a relevância do registro escrito, revisado e reelaborado, para comunicar aos leitores os conflitos, as descobertas, as dúvidas, os obstáculos e as dificuldades daqueles que estão, inicialmente, planejando e executando uma investigação e análise da realidade. Destacamos que alguns artigos encaminharam propostas de ação concreta para as instituições educativas. Essa trajetória culminou com a apresentação online dos trabalhos realizados para uma banca de mestres e doutores internos e externos. A organização da apresentação e as análises e críticas dos integrantes da banca foram essenciais para a reformulação de diferentes partes do texto escrito. Possibilitou outras reflexões sobre o problema, as hipóteses, as referências bibliográficas e até sobre o texto de apresentação, que, de alguma forma, reproduzia partes do artigo. Ao preparar um texto para falar e apresentar para interlocutores experientes e qualificados, os alunos vivenciaram mais um momento de aprendizagem sobre a construção de um Projeto de Pesquisa e a investiga-

ção e análise da realidade educacional.

Após a apresentação dos trabalhos, os artigos foram reorganizados, considerando as orientações da banca examinadora. Alguns deles foram selecionados para serem publicados na Revista da Faculdade .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que essa experiência tenha sido uma ação embrionária para um processo de iniciação científica, principalmente no que se refere ao estudo da relação sujeito – objeto de pesquisa e da provisoriedade e incompletude das considerações sobre as observações, análises e sínteses obtidas. Os educandos vivenciaram momentos reais de busca de delineamento do problema, de levantamento de hipóteses e da procura de confirmações provisórias, organização de objetivos, cronograma e até uma forma inicial de revisão da literatura. Conseguiram, em alguns momentos, definir e comparar as linhas metodológicas e conceituais de alguns autores com a ajuda dos interlocutores externos, pesquisadores e estudiosos das diferentes áreas.

Acreditamos que o processo de acompanhamento permanente do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos professores e a construção do projeto e da pesquisa com os alunos desencadearam, em muitos deles, um desejo de olhar de forma atenta para a realidade educacional, seja como professor, gestor ou observador/ pesquisador. As interrogações e descobertas geradas na pesquisa foram determinantes para a formação de futuros docentes que poderão ser pesquisadores da sua própria prática ou buscarem uma continuidade da vida acadêmica como investigadores do contexto político e social, das ideias, do imaginário e das práticas educacionais.

Assim, mesmo acreditando na necessidade do rigor e da coerência na pesquisa fundamentada no método científico, precisamos considerar que a herança educacional, que fragmenta a realidade e apresenta aos alunos conhecimentos amarrados em disciplinas herméticas, dificulta o olhar dos educandos para a totalidade da realidade. Precisamos continuar o movimento, ao longo dos semestres do curso para romper com a disciplinaridade na interação com o objeto de estudo, embora seja necessário o aprofundamento dos estudos em disciplinas específicas, que podem ser “âncoras” para o estudo da realidade e legitimar a pesquisa.

Portanto, ao avaliar o trabalho realizado com as experiências de investigação e análise da realidade educacional, consideramos que os objetivos alcançados vão além da formação de profissionais competentes. Procuramos formar sujeitos pesquisadores, que buscam formular perguntas sobre a realidade e vincular isso aos estudos realizados, em um movimento integrado, de idas e vindas, entre teoria e prática, como exercício da práxis. Pretendíamos que os educandos exercitassem o olhar atento para o contexto social e cultural, reconhecendo o movimento contínuo dos espaços e sujeitos investigados e, portanto, a complexidade da realidade, flexibilizando os recursos metodológicos para compreendê-la.

Propusemos vivenciar com os educandos momentos de olhar para um mundo complexo, pelos próprios olhos e pelos olhos de outrem, procurando pensar na preocupação com os problemas mais amplos da sociedade e as influências da educação na vida das pessoas. Acreditamos que, como para Sacristán (2011, p 223), será na prática cotidiana, que o docente formado construirá o seu saber profissional (conhecimento na ação ou experiencial). Portanto, o papel da Educação Superior é fornecer a interação com um arcabouço teórico e a vi-

vência de situações em que o educando deve observar e pensar sobre a realidade, interagindo dinamicamente os conhecimentos e as investigações.

Defendemos que o homem na interação com a realidade não consegue ficar indiferente. Precisa experimentar e atuar sobre ela. Bachelard (1996, p 29) afirma que: compreendemos a Natureza, quando lhe oferecemos resistência. Portanto, os educandos do último ano do curso de Pedagogia vivenciaram, de alguma forma, a construção de elementos teóricos e práticos para a educação, ao não permanecerem indiferentes aos movimentos presentes nas instituições educativas e nas políticas educacionais mais amplas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A Formação do Espírito Científico, RJ: Contraponto, 1996.

MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. SP: Zahar, 1965.

SACRISTÁN, José Gimeno [at al]. Educar por Competências: o que há de novo? SP: Cortez, 2011.

Artigos dos Educandos publicados na Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”

CAMARGO, Elielson Ferreira; LIRA, Renata Silva de; MORAES, Ricardo Araújo de. Racismo no ambiente escolar: preconceito enfrentado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, Volume 1 – número 17(junho de 2021), p. 70 – 77, São Paulo: INEQ/FAEP, 2021.

OLIVEIRA, Kelly Aparecida de; GARCIA, Elisângela Cardoso Noé; SANTOS, Ângela Maria Rodrigues de Freitas. Para que o berçário? Revista

“Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, Volume 1 – número 17(junho de 2021), p. 51 - 60, São Paulo: INEQ/FAEP, 2021.

PAIXÃO, Marinez Alves; RODRIGUES, Natália Queiroz; SANTOS, Irla Silva. O brincar é a atividade principal na Educação Infantil: o diálogo entre educadores e família. Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, Volume 1 – número 17(junho de 2021), p. 39 – 50, São Paulo: INEQ/FAEP, 2021.

VIANA, Larissa Paloma Azevedo; LEPORE, Terezinha Barbosa da Silva. Por que contar histórias para bebês? Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, Volume 1 – número 17(junho de 2021), p. 61 – 69 São Paulo: INEQ/FAEP, 2021.

XAVIER, Carol Félix; FONSECA, Bianca A. Ferreira de; BARBOSA, Raquel Lopes Lima. A imersão na cultura escrita na Educação Infantil: desafios e propostas. Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, Volume 1 - número 17(junho de 2021), p. 10 - 19, São Paulo: INEQ/FAEP, 2021.



REFLEXÕES SOBRE AS OLIMPIADAS CIENTÍFICAS NO BRASIL E O ESTÍMULO A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES

Ivan Olegário de Matos Júnior¹

Raphael Paulino Gimenes²

Vânia Aparecida da Costa³

RESUMO

Esse texto é uma construção coletiva que teve como inspiração a vivência prática de um trabalho desenvolvido por um estudante de Ensino Médio sobre as Olimpíadas Científicas durante seu projeto de Monitoria na ETEC Jaraguá. Além de trazer um breve histórico das competições no país e destacar estes eventos como uma possibilidade de ingresso no Ensino Superior, o texto traz reflexões sobre os sentidos pedagógicos e sociais para os participantes destas atividades.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa refletir sobre os sentidos pedagógicos e sociais das olimpíadas científicas existentes no Brasil para estudantes do ensino médio, trazendo um breve histórico de tais competições no país, destacando os avanços obtidos na abrangência e no número de participantes, a criação e expansão das vagas olímpicas como forma de acesso ao ensino superior e apresentando, ao final, uma relação com as principais competições do conhecimento nacionais e uma análise do uso das olimpíadas científicas como ferramenta de aprendizagem. Este texto foi construído coletiva-

mente como conclusão de um projeto de monitoria na disciplina de Sociologia na Escola Técnica Estadual Jaraguá nos anos de 2021 e 2022 pelo estudante Ivan Olegário de Matos Júnior sob a orientação do Professor Raphael Paulino Gimenes e da Professora Vânia Aparecida da Costa.

De acordo com a história citada no site da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) o termo “olimpíadas” (do latim olympiaas.adis), etimologicamente referente a disputas esportivas na Grécia Antiga segundo o dicionário Dicio, foi utilizado pela primeira vez para se referir a uma disputa de conhecimentos em 1894 na Hungria, no momento em que ocorriam as primeiras competições matemáticas, as quais se popularizaram pelo Leste Europeu e levaram a 1ª Olimpíada Internacional de Matemática (IMO), em 1959, na Romênia, a qual contou com a participação de 7 delegações de diferentes países, a partir da qual se difundiu pelo mundo a prática de competições do conhecimento, comumente denominadas olimpíadas científicas, nas quais alunos de diferentes anos do ensino básico e superior disputam provas teóricas, práticas e experimentais de diversas áreas do conhecimento.

1 - Estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Eletrotécnica da ETEC Jaraguá.

2 - Professor Especialista da ETEC Jaraguá e da EMEF Luiz David Sobrinho.

3 - Professora Doutora da Faculdade de Educação Paulistana – FAEP e ETEC Jaraguá.

1. Breve histórico das Olimpíadas Científicas no Brasil

Com base na matéria “Olimpíadas Científicas” disponível na aba “divulgação científica” do site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e nos dados disponibilizados no site oficial de cada competição se viabilizou a elaboração de um breve resumo da História das olimpíadas científicas no Brasil.

Foi com inspiração na experiência internacional que houve a realização no país da primeira olimpíada científica, a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM), criada em 1979, sendo organizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) para seleção dos alunos que integrariam a delegação brasileira para as olimpíadas internacionais, tendo início a tradição olímpica brasileira em competições do conhecimento, a qual se expandiu ao longo das décadas, atualmente abrangendo quase todas as áreas do conhecimento, com a 22ª posição dentre 23 competidores obtida pelo país em sua primeira participação na IMO (segundo o painel de ranking histórico disponível no site da competição) contrastando com as recentes vitórias alcançadas pelas delegações brasileiras.

Em 1986 foi realizada a primeira Olimpíada Brasileira de Química (OBQ), organizada pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo, no primeiro passo para expansão das áreas de disputa, com a década de 90 marcando o surgimento da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) organizada pela Sociedade Brasileira de Astronomia em 1998, e da Olimpíada Brasileira de Física (OBF) organizada pela USP de São Carlos em 1999.

De forma consoante ao observado na década

anterior, nos primeiros anos do século XXI ocorreu uma significativa elevação na quantidade de olimpíadas científicas no Brasil, com o Governo Federal apoiando tais iniciativas principalmente por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) o qual consolidou-se como principal financiador estatal segundo o informado na matéria “Olimpíadas Científicas” disponível no site da instituição, chegando a apoiar 8 olimpíadas diferentes por meio de chamamento público realizado em 2008.

Neste mesmo período constata-se a criação de uma nova divisão dentre as competições de cunho científico: a organização da 1ª edição da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas em 2005 pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), a qual inicialmente aceitava apenas a inscrição de escolas públicas, posteriormente sendo incrementado o sufixo “e Privadas” para a inclusão de instituições particulares de ensino em uma classe separada da competição, com a 1ª edição da OBMEP atingindo mais de 10 milhões de participantes por adotar uma postura mais universalista, a qual se seguiu na criação da Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP) em 2010, feita pela Sociedade Brasileira de Física (também responsável pela OBF).

No ano de 2019, anterior a pandemia, as olimpíadas científicas contaram com a participação de milhões de estudantes de todo o país, com destaque para a OBMEP que alcançou 99,84% dos municípios do país, especialmente abrangente entre as escolas públicas, contando com a inclusão de escolas particulares em uma competição separada, totalizando 17.774.936 alunos inscritos. Ao passo que a Olimpíada Nacional de Ciências, 2ª maior olimpíada científica do país em número de participantes, em sua 4ª edição (2020) contou com 1.920.963 parti-

cipantes de todas as regiões do país, demonstrando a grande abrangência e importância conquistada, com o país contando atualmente com Olimpíadas Nacionais nas mais diversas áreas do conhecimento, as quais além das disputas e premiações próprias, servem como etapas para o processo seletivo das delegações que representam o país nas competições internacionais.

Por outro lado, com o advento da pandemia de Covid-19 muitas competições se viram obrigadas a alterar suas dinâmicas de funcionamento, levando algumas das principais olimpíadas (incluindo a OBMEP) a adiar a edição de 2020 para o ano de 2021, ao passo que outras adotaram o formato remoto em todas as etapas como alternativa para não cancelar a competição, como foi o caso da ONC, a qual registrou a participação de mais de 2 milhões de estudantes segundo seu site oficial, estratégia utilizada também pela OBMEP na prova da 1ª fase no ano de 2021, registrando 17.774.936 participantes nesta modalidade de acordo com os dados disponibilizados na página da competição.

Outra tendência notável dos últimos anos tem sido o uso de tais competições como ferramenta de difusão do conhecimento para áreas extracurriculares, com o surgimento de novas olimpíadas científicas, muitas das quais provenientes de iniciativas privadas, como a Olimpíada Brasileira de Economia (OBECON) em 2018 e a Olimpíada Brasileira de Investimentos (OBInvest) em 2021, as quais visam popularizar conceitos de economia pouco abordados no ensino básico, abrindo caminhos para que os estudantes expandam seus conhecimentos, com um resultado positivamente surpreendente sendo o fato do Brasil haver participado e estado no pódio de todas as 4 edições da International Economics Olympiad (IEO), tendo conquistado por 3 vezes (2019, 2020 e 2021)

o primeiro lugar em equipes, além de diversas premiações individuais, em uma competição a qual contou com a participação de 44 delegações de diferentes países em sua última edição.

2. Olimpíadas Científicas e acesso ao Ensino Superior no Brasil

As chamadas “vagas olímpicas” são uma nova modalidade de acesso ao ensino superior, tendo sido adotada por um número ainda pequeno de universidades, entretanto, possuindo grande relevância por ser uma alternativa ao modelo tradicional de vestibulares, e pela adoção por algumas das principais instituições acadêmicas do país, incluindo universidades públicas e privadas.

Neste modelo de seleção, o qual é regido por edital própria de cada instituição, os candidatos costumam cadastrar as premiações recebidas e enviar os comprovantes requisitados, não sendo necessário participar do vestibular tradicional, com a universidade definindo os critérios de classificação, desempate e premiações aceitas, o qual majoritariamente obedece a uma hierarquização do nível das competições (quanto maior a abrangência da competição na qual o estudante foi premiado, maior sua pontuação para concorrer as vagas reservadas), além da existência de pesos diferentes para cada curso disputado, para valorização de olimpíadas e concursos ligadas a área de estudo almejada.

No ano de 2019 a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) foi pioneira na adoção do processo de seleção por vagas olímpicas, reservando 82 vagas, distribuídas em diversos cursos das áreas de exatas e biológicas, para estudantes que haviam sido medalhistas ou haviam tido um ótimo rendimento em competições de conhecimento do ensino médio, contando com

24 olimpíadas aceitas no edital.

Neste mesmo ano a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi a primeira universidade a adotar tal método no estado de São Paulo, reservando 90 vagas distribuídas em diversos cursos de exatas e biológicas, registrando nesta primeira edição 283 candidatos, participantes de 15 das 18 olimpíadas permitidas no edital.

Terceira instituição a adotar tal método, em 2019 a Universidade de São Paulo (USP) reservou 113 vagas em 60 cursos de graduação, incluindo a área de humanas, de forma a ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior para estudantes medalhistas, com a valorização das olimpíadas científicas sendo reafirmado pelo fato da universidade haver criado em 2018 sua própria prova, a Competição USP de Conhecimentos (CUCO), a qual convida alunos da rede pública a competirem com seus pares de mesmo ano escolar em uma competição na qual o aluno com melhor desempenho em cada série da escola recebe premiações como: visita monitorada a USP, certificado de premiação e isenção no vestibular da FUVEST (para alunos do 3º ano do ensino médio), visando aproximar alunos de escolas públicas do ambiente acadêmico, de forma que vejam a possibilidade de ingresso. Dados disponibilizado pela plataforma “Vem pra USP” indicam que 25% dos alunos de escola pública, ingressantes na universidade no ano de 2022, haviam participado da competição, comprovando assim a eficácia de competições do conhecimento como forma de estímulo ao desenvolvimento da educação pública.

Em consonância ao supracitado, em entrevista para a imprensa da Comvest em 2 de fevereiro de 2022, José Alves, diretor da organização responsável pelos processos de seleção da Unicamp, afirmou:

Os números mostram que o processo está se consolidando e que a modalidade é muito bem-aceita tanto pelos estudantes como pelas diversas associações científicas que organizam as olimpíadas. Para a Unicamp, o resultado é bastante positivo, já que os aprovados por essa modalidade apresentam um bom desempenho nos cursos.

Neste ano a modalidade registrou aumento tanto no número de vagas oferecidas quanto na quantidade de olimpíadas aceitas, sendo utilizada por 5 instituições públicas, as quais são: Instituto Federal do Sul de Minas (IFSUL-DEMINAS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), e 1 instituição privada, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) a qual reservou 5 vagas nos cursos de administração, com a Universidade de São Paulo (USP) informando por meio do seu site oficial que optou por não utilizar as vagas olímpicas nos últimos anos em razão do cenário pandêmico, o qual alterou a dinâmica das principais competições, ao passo que Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP) adotou uma postura contrastante, ampliando de 195 para 218 o número de vagas oferecidas e expandindo de 43 para 52 as competições aceitas, as quais vão de olimpíadas regionais a internacionais.

3. Participação dos alunos monitores na divulgação das Olimpíadas Científicas

A Escola Técnica Estadual Jaraguá, instituição do ensino médio integrado ao técnico, possui o programa de monitoria estudantil, na qual, alunos que possuam interesse especial em determinadas disciplinas e bom desempenho podem se voluntariar para atuar como monitores após serem avaliados pelos professores das

respectivas áreas.

O trabalho de monitoria consiste em auxiliar estudantes que tenham dificuldades de aprendizagem em alguma área de conhecimento e também elaborar materiais autorais com base em algum tema de interesse e que possa ser compartilhado com a comunidade escolar.

Durante o desenvolvimento das atividades de monitoria e com base em experiências positivas em Olimpíadas Científicas no Ensino Fundamental II, surgiu a ideia de realizar um levantamento sobre as competições disponíveis para participação de alunos do ensino médio e os benefícios que poderiam decorrer da expansão do envolvimento da escola em olimpíadas científicas.

A princípio, tais pensamentos se materializaram por meio de pesquisas nos sites das instituições oficiais responsáveis pela organização das competições, mídias de divulgação científica e páginas web do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), com as adaptações realizadas em algumas olimpíadas em razão da pandemia complicando a obtenção de dados precisos, entretanto por meio do uso de informações constantes nos editais de edições anteriores mostrou-se viável o desenvolvimento de uma apostila contendo resumos sobre as principais olimpíadas do conhecimento e concursos nos quais a escola ou os próprios estudantes poderiam inscrever-se de forma adaptada à realidade do ensino público, sendo adicionada também uma relação das instituições de ensino superior as quais haviam adotado as vagas olímpicas como opção de método de ingresso nos anos anteriores e o edital mais recente de cada uma.

Diante da boa aceitação por parte da Coordenação Pedagógica da escola, houve o incentivo do professor-orientador em elaborar uma

forma de divulgação mais direta, com a realização de uma apresentação sintetizada e aberta a toda a comunidade escolar sobre as principais competições escolares disponíveis para o Ensino Médio, com ênfase para a Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) a qual ficou sob responsabilidade da aluna monitora de Física Lavínia dos Santos Gois, medalhista de ouro na OBA 2021. As apresentações contaram com a participação dos professores Raphael Paulino e Vania Aparecida da Costa e tiveram grande engajamento dos estudantes.

Como continuação da proposta de divulgação das olimpíadas científicas está sendo desenvolvido pelo grêmio estudantil da Escola Técnica Jaraguá o projeto "Olympia", por meio do qual ocorre a divulgação mensal das competições com inscrições abertas e organização de grupos de estudos para as competições, tendo sido registrado um aumento substancial nas inscrições da Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB) e para Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) na escola, sendo portanto um bom indicador da influência que atividades desenvolvidas por alunos monitores podem alcançar.

4. Relação das principais Olimpíadas Científicas do país

Para o ano de 2022 é prevista a realização de dezenas de olimpíadas científicas nas áreas de ciências exatas, humanas e biológicas, com algumas delas possuindo uma disciplina específica como foco, enquanto outras são pensadas de forma multidisciplinar, com o levantamento a seguir se baseando em dados da edição de 2021, por conta de diversas competições não haverem divulgado um cronograma para o ano de 2022 até o presente momento.

Olimpíadas apoiadas pelo CNPQ/MCTI em 2021:

- IX Olimpíada Brasileira de Neurociências – OBN
 - IV Olimpíada Brasileira de Cartografia: Ciência e Arte – OBRAC
 - Olimpíada Brasileira de Robótica 2021 – OBR
 - 5ª Olimpíada Nacional de Aplicativos – ONDA
 - Olimpíada Brasileira de Soluções Sustentáveis para Água e Energia – OBSSAE
 - 3ª Olimpíada Científica Nacional sobre Oceanos e Ambientes Polares
 - Olimpíada Brasileira de Matemática – OBM
 - IPhCO – Olimpíada Internacional de Física e Cultura – FASE NACIONAL
 - 24ª Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica OBA
 - 10ª Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas – OBFEP
 - 11ª Olimpíada Brasileira de Agropecuária – OBAP
 - Olimpíada de Matemática dos Institutos Federais – OMIF
 - Olimpíada Brasileira de Informática 2021 – OBI
 - Programa Nacional Olimpíadas de Química – OBQ
 - XVII Olimpíada Brasileira de Biologia – OBB
- Olimpíadas por eixo do conhecimento:

Interdisciplinares:

- Olimpíada Brasileira do Saber (OBB)
- Olimpíada Brasileira de Ciências (OBC)
- Olimpíada Brasileira de Informática (OBI)
- Olimpíada Nacional de Ciências (ONC)
- Sapientia – Olimpíada do Futuro
- Competição USP de Conhecimentos (CUCO)

Exatas:

- Olimpíada de Matemática da Unicamp (OMU)
- Olimpíada Brasileira de Economia (OBE-

CON)

- Olimpíada Brasileira de Matemática Aplicada as Ciências Sociais (OBMACS)
- Olimpíada Brasileira de Investimentos (OBInvest)
- Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM)
- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP)
- Concurso Canguru de Matemática Brasil
- Olimpíada Internacional de Matemática Sem Fronteiras (OIMSF)
- Olimpíada Brasileira de Física (OBF)
- Torneio Brasileiro de Jovens Físicos (IYPT)
- Olimpíada Internacional de Física e Cultura (IPhCO)
- Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP)
- Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA)
- Olimpíada Brasileira de Química (OBQ)
- Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR)

Biológicas:

- Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB)
- Olimpíada Brasileira de Saúde e Meio Ambiente (OBSMA)
- Olimpíada Brasileira de Medicina
- Olimpíada Brasileira de Neurociência (OBN)

Humanas:

- Concurso de Ilustrações OBFEP
- Concurso de ilustrações da Olimpíada Camaleão de Química
- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
- Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL)
- Olimpíada Brasileira de Cartografia: Ciência e Arte (OBRAC)
- Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB)
- Olimpíada Geo-Brasil (OGB)

5. Olimpíadas Científicas como ferramenta de aprendizagem

Como apresentado nos tópicos anteriores as olimpíadas escolares no Brasil têm históricos e tradições bem diferentes e, conceitualmente, são muito plurais, apresentando mecanismos e propostas específicas. Isso é importante de ser ressaltado, pois a análise pedagógica deve partir dessa premissa. Se todas acontecessem com a mesma dinâmica de participação (individual ou coletiva, cobrança de conhecimento ou incentivo à pesquisa, questões abertas ou fechadas etc) e mudassem apenas nos temas, a crítica pedagógica seria mais simples, pois os propósitos educativos seriam os mesmos, alterando-se o conteúdo. Este cenário não é observado, pois como os eventos são organizadas por instituições e pessoas diferentes, conseqüentemente, os objetivos de cada uma acabam influenciados por diversas visões sobre a escola e a educação em geral, ou seja, por exemplo, as iniciativas olímpicas que aplicam provas individuais com questões de alternativas fechadas e premiam quem atingiu os primeiros lugares através de um ranking meritocrático baseado na quantidade de acertos é bem diferente das propostas que valorizam a atitude pesquisadora e colaborativa dos estudantes, premiando a criatividade e a inovação na solução de problemas. Assim, os resultados e conseqüências pedagógicas no desenvolvimento estudantil também são completamente diferentes.

Um caminho para uma análise inicial sobre a importância das Olimpíadas Científicas para o desenvolvimento dos estudantes é fazer um recorte para o Ensino Médio, para tanto, é necessário recordar o disposto no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre as finalidades do Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento

dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao analisar os itens descritos nos artigos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), pode-se notar que as Olimpíadas Científicas contribuem para atendimento às finalidades do ensino médio, de modo a estimular o próprio ethos formativo de quem participa, pois, querendo ou não, há uma imersão em um campo de conhecimento particular, e isso significa ser questionado sobre temas mais específicos, ser provocado por desafios mais relacionados com a dinâmica da área em questão, além de uma maior aproximação do que significa estudar e trabalhar naquele campo do conhecimento, por exemplo, como biólogo, historiador, física e assim por diante. Toda essa experiência muda a relação do estudante com o componente escolar, pois há uma abertura para novas possibilidades na construção da aprendizagem.

Além disso, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, para garantir a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é necessário que os estudantes sintam que podem aprender e

alcançar seus objetivos independente da sua trajetória de vida ou suas qualidades. Neste contexto a escola precisa estabelecer um compromisso de acolher a juventude, atendendo os seguintes itens indicados no texto da BNCC (As finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade):

[...] favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política; valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Diante do exposto ao longo do texto e analisando os itens descritos da BNCC pode-se afirmar que incentivar e apoiar a participação dos

estudantes em Olimpíadas Científicas é um caminho para iniciar o acolhimento do jovem e abrir oportunidades para o seu aprimoramento pessoal e profissional, pois o estudante é colocado como protagonista em sua aprendizagem na medida em que é incentivado a se aprofundar em uma área do conhecimento.

Em particular, no que se refere ao ambiente escolar é notável a mudança no engajamento estudantil nas atividades escolares, entretanto, os impactos da participação em olimpíadas na aprendizagem dos estudantes de modo aprofundado fica como proposta de pesquisa futura a análise delimitada por uma única olimpíada ou um comparativo de duas olimpíadas de formatos distintos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial a professora Mestre Ana Maria Gentil pelas contribuições no aprimoramento deste texto.

BIBLIOGRAFIA

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO. Programa Vem pra USP! registra recorde no número de aprovados na Fuvest e no Sisu. Vem pra USP, 21 de jun. de 2021. Disponível em: <https://vemprausp2.webhostusp.sti.usp.br/programa-vem-pra-usp-registra-recorde-no-numero-de-aprovados-na-fuvest-e-no-sisu/>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

BATISTA, J. et al. XXII Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica Observatório Nacional -ON/MCTIObservatório Nacional -ON/MCTI. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.oba.org.br/sisglob/sisglob_arquivos/Relatorio.pdf>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases

da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Olimpíadas Científicas. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 26 de ago. de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/popularizacao-da-ciencia/olimpiadas-cientificas>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

IMO – OFFICIAL .ORG. International Mathematical Olympiad historic, c2006. Página inicial. Disponível em: <<https://www.imo-official.org/results.aspx>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

LANDIM: 'não basta identificar jovens talentos, mas formá-los'. IMPA – INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA, 11 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://impa.br/noticias/nao-basta-identificar-jovens-talentos-mas-forma-los-diz-landim/>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

MAZZIELLI, Fabio. Unesp abre 195 vagas adicionais para participantes de olimpíadas. Jornal da Unesp, 29 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35190/unesp-abre-195-vagas-adicionais-para-participantes-de-olimpiadas>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

SANGION, Juliana. Procura pela modalidade vagas olímpicas na Unicamp cresce 82%. Imprensa Comvest, 2 de fev. de 2022. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/02/02/procura-pela-modalidade-vagas-olimpicas-na-unicamp-cresce-82>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

_____. Unicamp registra mais de 300 inscritos na primeira edição das vagas para medalhistas em olimpíadas. Imprensa Comvest, 17 de jan. de 2019. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2019/01/17/unicamp-registra-mais-de-300-inscritos-na-primeira-edicao-das-vagas-para>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

OBECON. OBECON: Histórico, c2021. Página inicial. Disponível em: <<https://obecon.org/>>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.

OBM – OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. Quem somos – Histórico, c2022. Disponível em: <<https://www.obm.org.br/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Denise. Olimpíadas Científicas: iniciativas que estimulam a busca pelo conhecimento. Modalidade pode ser opção de ingresso no ensino superior. Radio Unesp FM 105.7, 13 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.radio.unesp.br/noticia/6705>>. Acesso em: 3 de maio de 2022. Parabéns aos participantes! Fim da 1ª FASE da ONC 2020. Onciencias.org, 2020. Disponível em: <<https://oncencias.org/noticias/-parabens-aos-participantes-fim-da-1-fase-da-onc-2020>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

USP oferece vagas para alunos premiados em competições de conhecimento. Jornal da USP, 10 de set. de 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/institucional/usp-oferece-vagas-para-estudantes-premiados-em-competicoes-de-conhecimento/>>. Acesso em: 3 de maio de 2022.

VESTIBULAR | OLIMPÍADAS CIENTÍFICAS UNESP 2022. Fundação Vunesp, 21 de mar. de 2022. Disponível em: <https://www.vunesp.com.br/VNSP2203>. Acesso em: 3 de maio de 2022.



REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: OS ESTUDOS DE BIOGEOGRAFIA E USOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Washington Barros Gonzaga

RESUMO

O presente artigo discute os avanços, problemas e potencialidades da biogeografia, enquanto recorte da ciência geográfica. Evidenciando seu papel importante, o presente trabalho visa realizar uma abordagem bibliográfica do tema e trazer ao escopo da sala de aula conhecimento sobre o assunto.

Palavras-chaves: Ensino, Geografia, Biogeografia.

ABSTRACT

This article discusses the advances, problems and potential of biogeography, as a part of Geographical science. Evidencing its important role, the present work aims to carry out a bibliographic approach to the subject and bring knowledge on the subject to the scope of the classroom.

Keywords: Teaching, Geography, Biogeography.

INTRODUÇÃO

Certamente, quando Viadana (2003) evidenciou que um dos maiores problemas da biogeografia nacional é a falta de pesquisadores-geógrafos que se interessassem pelo tema, o mesmo não estava equivocado. Entretanto, parece que esse desestímulo pelo desenvolvimento de tal ramo de estudo da Geografia não é de hoje.

Melo Leitão (1945) em uma publicação intitulada de “Novos Rumos da Biogeografia” já havia destacado que um dos maiores problemas referentes à grande dificuldade na expansão dos estudos em Biogeografia se devia principalmente às relações que ela apresentava com a Biologia de um lado e, a Geografia do outro.

Ainda para esse autor, um outro problema enfrentado pela Biogeografia estaria ligado ao fato deste ramo da Geografia está, intimamente, dependente de outros ramos da Ciência, como a Meteorologia, a Paleontologia, Taxonomia, Geologia etc. Desta forma, é com a contribuição de Melo Leitão (1945), que se pode afirmar que os problemas enfrentados pela Biogeografia têm raízes muito mais antigas do que se possa imaginar.

Em 1946, Pierre Danserau, com um artigo intitulado de “Os Planos da Biogeografia” trouxe contribuições valiosas a este ramo da ciência geográfica. Ao buscar respostas aos problemas que até então a Biogeografia vinha enfrentando, dentro da Geografia, Danserau busca resposta a estes problemas nos métodos de análise que vinham sendo aplicados. A partir disso, este autor propõe cinco planos de análises para tentar minimizar os problemas existentes.

Num outro artigo, Danserau (1947) destacou um estudo realizado em um trecho da Serra do Mar,

no Estado do Rio de Janeiro, chamado de “Notas sobre a Biogeografia de uma parte da Serra do Mar”. Neste estudo, Danserau destaca inúmeros aspectos fitogeográficos das áreas de pesquisa e descreve uma metodologia muito intensa, baseada em observações de campo. Este estudo se assemelha muito àquela geografia descritiva e desbravadora de Alexander Von Humboldt do final do séc. XIX.

Por fim, uma das últimas contribuições aos estudos da Biogeografia no Brasil feitas por Danserau foi publicada em 1949, e se trata de um trabalho clássico. Nesta contribuição o autor procura mostrar as interdependências da Biogeografia em relação aos outros ramos do conhecimento geográfico, assim também como procura evidenciar os problemas e dificuldades metodológicas nos modelos de classificação e das conclusões às quais os biogeógrafos estavam chegando em relação a suas pesquisas.

Já em 1952, Magnanini publicou um artigo que visava analisar a situação da Biogeografia no Brasil até aquele momento. Nesta contribuição, Magnanini, destaca que somente conhecendo a situação da biogeografia se poderia formular um melhor equacionamento de suas necessidades, bem como analisar, de modo sistemático, suas características e problemas referentes às pesquisas e ao ensino.

Kuhlmann (1957) num artigo chamado de Paisagens Biogeográficas procurou esclarecer àquelas pessoas que se interessavam pelos estudos da Biogeografia, algumas noções objetivas das grandes paisagens biogeográficas do mundo, com um recorte particular para as paisagens Brasileiras. Vinte anos depois desta primeira contribuição, Kuhlmann (1977), com uma enorme maturidade científica, faz uma análise da forma de como a ciência biogeográfica vinha sendo construída, mostrando que praticamente todos os setores desse ramo da

ciência Geográfica (a Biogeografia) estavam sendo reunidos em três níveis ou conjuntos (ensemble), sendo eles:

- a) Conjunto Sistemático (Paleontologia, Evolução, Paleobiogeografia, Sistemática e Aerografia);
- b) Conjunto Fisiológico (Ecologia e Fitosociologia);
- c) Conjunto Fisionômico (Bioclimatologia e Fitofisionomia)

Em 1987, Thoppmair publicou um livro intitulado de “Biogeografia e Meio Ambiente” o qual serviu de aporte didático e para consulta da maioria dos estudantes dos cursos de Geografia, Agronomia, Ecologia Engenharia Ambiental etc., Para o próprio Thoppmair, este livro se trata do resultado de 20 anos de trabalho e pesquisa do tema no Brasil. Neste livro, o autor evidencia um capítulo para tratar, exclusivamente, dos problemas de Legislação Ambiental e para as formas de planejamento.

1. Contribuições gerais vinculadas a Fitogeografia

O primeiro trabalho publicado dentro da Biogeografia vinculando a fitogeografia foi realizado por Sampaio em 1940. Nesta obra, o autor debate questões primordiais como os modernos conceitos e os métodos de pesquisa referente à Fitogeografia, a situação da Fitogeografia no Brasil e o emprego de metodologias modernas (para sua época), Sugere medidas para promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das pesquisas no Brasil e indica bibliografia clássica sobre o tema.

Cinco anos depois de publicado este primeiro artigo, Sampaio (1945), publica uma obra intitulada de “Fitogeografia do Brasil”, nesta, o autor busca evidenciar o patrimônio florístico do Brasil e os problemas ligados à degradação

em face ao progresso econômico.

Uma outra obra a respeito da Fitogeografia do Brasil foi realizada por Santos em 1943. Nesta, o autor busca mostrar a paisagem vegetal brasileira e suas diversidades em quatro grandes conjuntos. Nestes ensembles fitogeográficos, Santos os chamam de zonas ou regiões fitogeográficas.

Em 1945, o famoso geógrafo francês Pierre Defontaines (1945), mostrou-se preocupado com as reservas florestais do Brasil e publicou um artigo intitulado de "A floresta a serviço do homem no Brasil". Neste, o autor mostra a vocação agro-florestal do Brasil e, ressalta, a importância de se desenvolver métodos racionais de exploração das florestas para evitar a degradação.

Em 1948, Danserau fez um estudo em que destacou a distribuição e a estrutura das florestas brasileiras, por meio das interpretações de fontes literárias disponíveis, acrescidas às observações e às pesquisas de campo. Um outro pesquisador que se dedicou a trabalhar com os traços fitogeográficos no Brasil foi Kuhlmann num artigo publicado em 1953. Neste, o autor discute a organização fitogeográfica Brasileira levando em consideração as noções básicas da bioclimatologia (baseado em propostas climáticas de organização fitológicas), na noção de classificação fitogeográfica e nos tipos de vegetação encontradas em todas as partes do território nacional.

Outro trabalho que vem corroborar com o desenvolvimento da fitogeografia no Brasil é o trabalho de Rizzini (1963). Nesta publicação, o autor buscou elaborar uma divisão fitogeográfica do país baseado numa síntese entre os atributos florísticos e sociais. A partir de compreensão da espacialização da flora e das formas de interação da sociedade com esta seria

criado um modelo de síntese fitogeográfica ou "geobotânica", como destacou o próprio Rizzini (1963, p.3).

Alguns anos após esta importante publicação, Rizzini (1976 e 1979) lança um livro em dois volumes chamado de "Tratado de Fitogeografia do Brasil". Nestes dois exemplares, Rizzini buscou fazer uma visão geral da fitogeografia brasileira, bem como corroborar para o desenvolvimento de pesquisas especializadas. O primeiro volume do livro de Rizzini buscou tratar dos aspectos mais ecológicos e o segundo em descrever os aspectos sociológicos e florísticos.

Em 1964, Romariz mostrou uma visão geral dos estudos fitogeográficos no Brasil. Neste trabalho a autora mostra a problemática da classificação e dos tipos de vegetação.

E, por fim, uma outra importante contribuição para o estudo da fitogeografia no Brasil foi feita por Ferri (1980). Neste trabalho o autor evidencia alguns problemas ecológicos e apresenta algumas metodologias de correção destes, além de apresentar uma sequência de mapas e cartas fitogeográficas do Brasil exemplificando os diversos tipos de vegetação, sua extensão espacial e distribuição.

2. Contribuições gerais vinculadas a Zoogeografia

O primeiro trabalho desenvolvido dentro da Zoogeografia foi publicado em 1946 por Ihering. Neste artigo o autor estuda a vida de algumas das espécies dos nossos animais. Trata-se de uma obra em que o autor buscou traçar uma biografia de cada uma das espécies de vertebrados até o reino dos protozoários, ou seja, o autor buscou estudar algumas espécies desde os mamíferos, passando pelos répteis, anfíbios até chegar a organismos vivos de or-

ganização biológica simples, como é o caso dos seres unicelulares.

Outro autor que trouxe uma importante contribuição ao estudo da Zoogeografia no Brasil foi Melo Leitão (1943). Nesta obra, o autor faz uma descrição pormenorizada da rica fauna da região amazônica do Brasil. É importante destacar que a base dos estudos de Zoogeografia de Melo Leitão teve suas raízes em nomes consagrados mundialmente dentro da Zoologia, como é o caso de SCATER (1857) e WALLACE (1876).

Melo Leitão (1946) também trouxe uma importante contribuição a zoogeografia com um estudo sobre as Zonas de Fauna da América Tropical. Neste estudo, o autor destaca a existência de uma estreita relação entre a vegetação e a fauna, ou seja, a flora servindo de elementos para a organização espacial da fauna. Entretanto, as maiores contribuições teóricas feitas à Zoogeografia no Brasil foram feitas por Kuhlmann (1953) e Azevedo (1958). O primeiro autor ao discutir o conceito e a definição de Biogeografia evidenciou que este se dividia em dois ramos, sendo o primeiro a Fitogeografia e o segundo a Zoogeografia. A partir de então, Kuhlmann (1953) mostrou a importância do clima na alimentação para a vida animal e passou a descrever e caracterizar os grandes quadros faunísticos do globo terrestre.

Já o segundo autor, elaborou um trabalho de caráter essencialmente teórico-geral, delineando as principais noções da Zoogeografia e procurando discutir algumas questões relacionadas à distribuição dos animais e sua influência na paisagem, passando em seguida a comentar o conceito e as definições de Zoogeografia, evidenciando que os animais sofrem influência do meio.

Já na década de 1960, o trabalho de Zooge-

ografia que ganhou destaque foi o de Vieira publicado em 1964 publicado na Revista Brasileira de Geografia. Este trabalho se tornou um clássico pelo fato de ter evidenciado o fato de que os animais vivem em ambientes que correspondem às suas características físicas e instintivas e por isso é muito importante conhecer as condições naturais dos habitats dos animais.

Já na década de 1970, os trabalhos que mais se destacam são os de Thoppmair (1973) e Santos (1978). No primeiro trabalho, o autor procurou analisar detalhadamente as influências do meio sobre as atividades das formigas (saúvas), desenvolvendo, uma pesquisa inteiramente voltada para os aspectos da Zoogeografia Ecológica. A importância deste trabalho se faz mediante a proposta metodológica que Thoppmair faz aos estudos zoogeográficos.

JSantos (1978) trouxe uma importante contribuição para o estudo de Zoogeografia da região Amazônica, pois este autor conseguiu elaborar um grande inventário das espécies faunísticas originárias da floresta equatorial.

Em 1983, Redford, trouxe uma importante contribuição aos estudos da fauna Brasileira com o desenvolvimento de seu trabalho sobre o levantamento de mamíferos do Parque Nacional das Emas. O que ganha destaque para esta pesquisa é sua base empírica e a lista de mamíferos descrita dentro da reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um breve levantamento bibliográfico foi apresentado dentro do presente artigo com o intuito de oferecer um material de consulta que pudesse ser rápido e ao mesmo tempo de fácil entendimento para consulta durante as aulas de Geografia voltadas ao ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, L.G. Noções de Zoogeografia. Boletim de Geografia. Ano XVI, n. 147, pp. 726-734, 1958.
- DANSERAU, P. Notas sobre a Biogeografia de uma parte da Serra do Mar. Revista Brasileira de Geografia. Ano IX n. 4. pp. 497-520, 1947.
- _____. A distribuição e a estrutura das florestas brasileiras. Boletim de Geografia. Ano VI, n. 67, pp. 34-44, 1948.
- _____. Introdução à Biogeografia. Revista Brasileira de Geografia. Ano XI n. 1. pp. 3-88, 1948.
- _____. Os planos da Biogeografia. Revista Brasileira de Geografia. Ano III. N. 2. pp. 189-210, 1946.
- DEFONTAINES, P. A Floresta a serviço do homem do Brasil. Boletim de Geografia. Ano III, n. 28, pp. 561-568, 1945.
- FERRI, M.G. Vegetação Brasileira. Edusp, 1980.
- IHERING, R. Von. Da vida dos nossos animais – Fauna do Brasil. Boletim de Geografia. Ano VI, n. 67, pp. 34-44, 1946.
- KUHLMANN, E. Paisagens Biogeográficas. Boletim de Geografia. Ano XV, n. 140, pp. 622-701, 1957.
- _____. Os grandes traços de Fitogeografia do Brasil. Boletim de Geografia. Ano XI, n. 117, pp. 618-628, 1953.
- _____. Noções de Biogeografia. Boletim de Geografia. Ano XXXV, n. 254 pp. 74-117, 1977.
- LEITÃO, C. M. Novos rumos da Biogeografia Revista Brasileira de Geografia. Ano VII. N. 3. pp. 445-470, 1945.
- _____. A Fauna Amazônica. Revista Brasileira de Geografia. Ano V. N. 3. pp. 343-370, 1943.
- _____. M. As zonas de fauna da América tropical. Revista Brasileira de Geografia. Ano VIII. N. 1. pp. 71-112, 1946.
- MAGNANINI, A situação da Biogeografia no Brasil. Revista Brasileira de Geografia. Ano XIV. N. 4. pp. 457-462, 1952.
- REDFORD, K.H. Lista preliminar de mamíferos do Parque Nacional das Emas. Revista Brasil Florestal, 1983.
- RIZZINI, C.T. Nota prévia sobre a divisão fitogeográfica do Brasil. Revista Brasileira de Geografia. Ano I. N. 25. pp. 3-64, 1963.
- _____. Tratado de Fitogeografia do Brasil. Edusp. Vol I, 1976.
- _____. Tratado de Fitogeografia do Brasil. Edusp. Vol I, 1979.
- ROMARIZ, D. A. Vegetação. In Azevedo, A. Brasil a Terra e o Homem, 1964.
- SAMPAIO, A. J. Fitogeografia. Revista Brasileira de Geografia. Ano II n. 01 pp. 59-78, 1940.
- _____. Fitogeografia do Brasil. Coleção Brasileira, 1945
- SANTOS, L.B. Aspectos gerais da vegetação do Brasil. Boletim Geográfico. Ano I, n. 5 pp 68-73, 1943.
- SANTOS, L.W. Inventário sobre a fauna: resultados preliminares de seu desenvolvimento na Amazônia. Boletim FBCN. Ano I, n.13 pp 54-56, 1978.
- TROPPEMAIR, H. Biogeografia e Meio Ambiente. Rio Claro. 1987
- _____. Estudo zoogeográfico e ecológico das formigas do gênero Atta Hymenoptera com ênfase sobre a *atta laevigata* no Estado de São Paulo. (tese de livre docência) FFCL de Rio Claro. 1973
- VIEIRA, M.C. A fauna Brasileira. Revista Brasileira de Geografia. Ano XXIV, n. 04 pp. 593-596, 1964.

PROJETO

EMPREGABILIDADE



Foco no aluno e no seu futuro profissional!

Saiba mais em: faep.edu.br/projeto-empregabilidade

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

CONHEÇA OS NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:

Serviço social

Estética e cosmética

Análise e desenvolvimento de sistemas

Para mais informações, acesse: faep.edu.br

**CONHEÇA
OS PROJETOS
DA FAEP SOCIAL**

www.faep.edu.br

FAEP  **SOCIAL**

UMA AÇÃO PRESENTE COM IMPACTO NO FUTURO