



Saberes & Conhecimento

Organizadora:
BETIJANE SOARES DE BARROS

**PRÁTICAS
EDUCACIONAIS**

Volume 3


OLYVER
EDITORA

Saberes & Conhecimento

A coletânea Saberes & Conhecimento possibilita aos estudantes, professores, pesquisadores e todos aqueles envolvidos no âmbito educacional um olhar crítico sobre algumas questões como: a influência das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem; os avanços nos estudos das práticas educacionais e inclusivas; contextos e nuances psicológicos da educação; habilidades necessárias para a docência, entre outros diversos tópicos baseados em estudos e teorias fundamentais para a melhor compreensão dos temas citados, tornando esta coletânea indispensável no processo de aquisição do conhecimento.

ISBN 978-65-81450-13-7



9

786581

450137


OLYVER
www.editoraolyver.org



INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
DE ALAGOAS

imas



SABERES &
CONHECIMENTO
PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Volume 3

DIREÇÃO EDITORIAL: Maria Camila da Conceição
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira / Jeamerson de Oliveira
DESIGNER DE CAPA: Jeamerson de Oliveira
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Radjane Moraes
IMAGEM DE CAPA: <https://br.pinterest.com/>

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Olyver estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2019 Editora Olyver
Aldebaran | Tv. José Alfredo Marques, Loja 05
Antares, Maceió - AL, 57048-230
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S170p

BARROS, Betijane Soares de

Saberes & Conhecimento: *práticas educacionais* – Volume 3. [recurso digital] / Betijane Soares de Barros. – Maceió, AL: Editora Olyver, 2019.

ISBN: 978-65-81450-13-7

Disponível em: <http://www.editoraolyver.org>

1. Interdisciplinidade. 2. Escola. 3. Professor. 4. Educação. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

BETIJANE SOARES DE BARROS (ORG.)

SABERES & CONHECIMENTO

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Volume 3

Maceió-AL
2019



DIREÇÃO EDITORIAL

Maria Camila da Conceição

COMITÊ CIENTÍFICO EDITORIAL

Prof. Dr. José Adelson Lopes Peixoto

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL

Prof. Dr. Edson Hely Silva

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Constantino José Bezerra de Melo

Secretaria de Educação de Pernambuco - SEE-PE

Prof. Dr. Francisco Pereira Sousa

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª. Francisca Maria Neta

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL

Profª Drª. Ana Cristina de Lima Moreira

Universidade Estadual de Alagoas | UNEAL

Profª Drª. Andrea Marques Vanderlei Ferreira

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Laís da Costa Agra

Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ (Brasil)

Prof. Dr. Siloé Soares de Amorim

Universidade Federal de Alagoas | UFAL (Brasil)

Profª Drª. Nara Salles

Universidade Federal de Pelotas | UFPel (Brasil)

Profª Drª. Urânia Auxiliadora Santos Maia de Oliveira

Universidade Federal da Bahia | UFBA (Brasil)

Prof. Dr. Fernando José Ferreira Aguiar

Universidade Federal de Sergipe | UFS (Brasil)

Profª Drª. Karina Moreira Ribeiro da Silva e Melo

Universidade de Pernambuco | UPE (Brasil)

SOBRE A AUTORA



BETIJANE SOARES DE BARROS -

Possui Doutorado em Ciências da Educação e Doutorado em Ciências da Saúde, Mestrado em Ciências da Saúde, Especialização em Ciências Biológicas e Especialização em Neuropedagogia, Graduação em Ciências Biológicas.

Curriculum Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO	10
---	----

Gemima Maria Reis de Souza
Samuel Ferreira dos Santos
Lucineide Maria de Jesus Santos
Carla Mirian dos Santos
Luciana Maria da Silva
Sandra Maria Pontes
Elizabeth Calheiros Borges
Amara Maria de Lima Buarque

CAPÍTULO 2

INDISCIPLINA: O GRANDE DILEMA DOS PROFESSORES NA ATUALIDADE.....	18
---	----

Jôse Lidiani Leal Barbosa

CAPÍTULO 3

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
---	----

Débora de Araújo Duarte
Simone Cerqueira Rocha
BARROS, Betijane Soares de

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO COMO FORMA INOVADORA E INTEGRALIZADORAS DE MÚLTIPLOS CONHECIMENTO: UM MOSAICO DE DISCIPLINAS UNINDO E CONSTRUINDO O CONHECIMENTO.....	51
--	----

Elisângela Oliveira Tavares
BARROS, Betijane Soares de

CAPÍTULO 5

SER UM PROFESSOR DE DIREITO

FASCINANTE 85

Bernard Pereira Almeida

CAPÍTULO 6

O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO

BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEI 13.104 /2015

E SUA EFICÁCIA, OU NÃO EM COIBIR AS
PRÁTICAS DE CRIME DE FEMINICÍDIO..... 91

Carla Waleska Gomes de Araujo

CAPÍTULO 7

LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA DA

MULTIPLICIDADE DE SUPORTES..... 119

Lucília Maria da Silva Soares Barbosa

Luci Souza de Meneses

CAPÍTULO 8

LETRAMENTO DIGITAL: MÉTODOS DE

ESCRITA E LEITURA NA PERSPECTIVA DE

UM ESTUDO DE CASO..... 127

Edvania Maria da Silva Almeida

Mara Sandra Oliveira Melo

CAPÍTULO 9

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 144

Ivoni Lima de Andrade

Jackson Douglas Santana

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERDISCIPLINARIDADE

E AS INTERAÇÕES DOS SERES HUMANOS COM O

MEIO AMBIENTE..... 158

Cassiane Alves Santos Bispo

Marinaldo Bispo

CAPÍTULO 1

INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO

Gemima Maria Reis de Souza

Samuel Ferreira dos Santos

Lucineide Maria de Jesus Santos

Carla Mirian dos Santos

Luciana Maria da Silva

Sandra Maria Pontes

Elizabeth Calheiros Borges

Amara Maria de Lima Buarque

INTRODUÇÃO

Este capítulo destaca a importância do uso da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem, visto que intercala a aquisição do conhecimento mediante reciprocidade de ideias contidas nas demais disciplinas curriculares. O trabalho com projetos pedagógicos favorece a integração dos alunos em todos seus sentidos, visto que articula meios pelos quais o aluno absorverá conhecimentos.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade passa a ser um método pedagógico inovador, ou o caminho que o professor segue para intercalar um tema bordado em sintonia com as demais disciplinas curriculares. Neste processo, o professor apresenta o papel de mediador das integrações curriculares. Qualquer tema a ser abordado em

sala de aula pode ser articulado e planejado para ser ministrado em todas as disciplinas.

Dessa forma, a finalidade da interdisciplinaridade é de ampliar uma ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008).

Nesta perspectiva, os teóricos Libâneo (1994) e Fazenda (2002), enfatizam a importância de um trabalho pedagógico voltado aos interesses dos educandos e articulados de forma interdisciplinar, sabendo que a interdisciplinaridade não aniquila as demais disciplinas, pelo contrário, introduz uma metodologia inovadora na metodologia de ensino ministrada pelo professor, pois qualquer aula torna-se dinâmica no momento em que o mediador utiliza-se de várias disciplinas ao mesmo tempo em qualquer tema abordado.

Na elaboração de um projeto pedagógico, a interdisciplinaridade é ponto crucial, pois abrange todas as disciplinas envolvidas em temas específicos a serem trabalhados e favorece a integração dos educandos no processo ensino aprendizagem. Um projeto bem elaborado intercala disciplinas curriculares que despertam os educandos em aprender de forma prazerosa, satisfazendo seus interesses e curiosidades no que lhes é transmitida.

A educação escolar tem como desafios, compromissos e tendências, a formação do cidadão para o exercício da cidadania ativa e, para tanto, conta com o reconhecimento da relevância do conhecimento, as exigências de um novo perfil de cidadão e as atuais tendências da educação escolar, seja na concepção do currículo ou práticas que favoreçam a integração cognitiva, afetiva, social e cultural.

Para tanto, a flexibilidade do currículo é de suma necessidade para a proposta pedagógica da escola, visto que o trabalho coletivo auxilia a prática docente e da gestão escolar. O currículo é a ligação entre cultura e sociedade exterior à escola e à educação, daí, a necessidade de implantar a interdisciplinaridade no processo educacional.

O uso da interdisciplinaridade exige cautela em manter um real sentido do que está sendo abordado e mencionado em qualquer área curricular. Na aula de geografia o professor pode expandir os conhecimentos sobre as regiões brasileiras, por exemplo, de forma minuciosa, explorando os conhecimentos dos alunos, tanto na área da matemática, da arte até mesmo da tecnologia.

Neste sentido, a tecnologia apresenta papel fundamental para abordagem curricular interdisciplinar, torna-se também uma ferramenta capaz de intercalar os alunos com a globalização e a pesquisa pedagógica. Pesquisando, os alunos estão executando a interdisciplinaridade e pondo em prática a profunda aquisição do conhecimento.

A aquisição de uma atitude interdisciplinar facilita qualquer método pedagógico e certamente alcança os

tópicos almejados de quaisquer objetivos. Nesse contexto, a pesquisa educacional recebe influências de várias áreas, como: Ciências, Biologia, Saúde, Humanas e demais temas a serem abordados em sala de aula.

1. INTERDISCIPLINARIDADE E PLANEJAMENTO.

Sabendo que a interdisciplinaridade é entendida como a arte de introduzir único tema em todas as áreas educacionais, esta surge com o objetivo de facilitar o processo ensino aprendizagem, apresentando uma metodologia diferenciada na expansão dos conhecimentos a serem ministrados em sala de aula.

O papel dos profissionais é decisivo na configuração do currículo educacional, pois este necessita organizar os contextos e as ações a serem articuladas no âmbito educacional. Qualquer aula pode ser planejada perante intercâmbio das diversas áreas educacionais.

De modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos da história com os da geografia, os de química com os de biologia, ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino, constatando, porém, que, nessa perspectiva não conseguem avançar muito mais (BOCHNIAK, p. 21, 1998).

Neste sentido, fazer uso de uma metodologia interdisciplinar, exige entendimento recíproco em todas as áreas curriculares. Como já foi mencionada anteriormente, a interdisciplinaridade não visa anular as disciplinas, mas surge como um paradigma de inovações a ser ministrada nas aulas, visto que estabelece intercâmbios específicos entre Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia e outras disciplinas existenciais.

Nesse prisma, a educação é um agente social que promove a mudança, por isso é tão importante inovar o currículo com uso da interdisciplinaridade com intuito de provocar no indivíduo atitudes de reflexão sobre si e sobre o contexto social pelo qual está inserido.

O aluno é visto como um ser individual dotado de identidade pessoal que precisa ser descoberta e construída, desta forma, o currículo tem a função de propiciar experiências relacionadas ao conhecimento. A reciprocidade das disciplinas entre si são de extrema necessidade no processo ensino aprendizagem em geral.

O professor que articula e planeja aulas com uso da interdisciplinaridade, certamente obterá êxito nos objetivos a serem alcançados, pois ao dar uma aula de Ciências, por exemplo, o corpo humano, pode introduzir no mesmo conteúdo intercâmbio com a Língua Portuguesa, a Matemática e demais áreas curriculares.

Desta forma, o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva, pode-se afirmar que é a vinculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma

posição de vantagem na organização social. (MOREIRA; SILVA, 1997, p.23).

Portanto, a elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado com os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais como poder, sendo uma prática flexível que necessita ser articulado interdisciplinarmente no âmbito educacional, favorecendo ao processo ensino aprendizagem em todo seu aspecto cultural.

CONCLUSÃO

Sabendo que um dos elementos centrais para o sucesso escolar é o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas aos mediadores do processo ensino-aprendizagem, é notável evidenciar o planejamento pedagógico como fator principal para desenvolver um trabalho de fato direcionado aos interesses coletivos dos alunos, visando estabelecer vínculo de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento curricular.

Neste sentido, o planejamento deve ser orientado como ação docente precisa ser refletida num processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico como um todo. As práticas culturais devem ser expressas num contexto interdisciplinar favorável ao processo da aprendizagem. Assim, os recursos metodológicos podem ser elaborados mediante diversos aspectos curriculares.

Para tanto, a flexibilidade do currículo é de suma necessidade para a proposta pedagógica da escola, visto que o trabalho coletivo auxilia a prática docente e da gestão escolar. O currículo é a ligação entre cultura e sociedade exterior à escola e à educação, daí, a necessidade de implantar a interdisciplinaridade no processo educacional.

O uso da interdisciplinaridade exige cautela em manter um real sentido do que está sendo abordado e mencionado em qualquer área curricular. Na aula de geografia o professor pode expandir os conhecimentos sobre as regiões brasileiras, por exemplo, de forma minuciosa, explorando os conhecimentos dos alunos, tanto na área da matemática, da arte até mesmo da tecnologia.

Neste sentido, a tecnologia apresenta papel fundamental para abordagem curricular interdisciplinar, torna-se também uma ferramenta capaz de intercalar os alunos com a globalização e a pesquisa pedagógica. Pesquisando, os alunos estão executando a interdisciplinaridade e pondo em prática a profunda aquisição do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BOCHNIAK, Regina. Questionar o conhecimento interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani. A interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Conhecimento curricular: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MOREIRA, A. F; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. Ed. Caxias do Sul, RS: Educ., 2008.

CAPÍTULO 2

INDISCIPLINA: O GRANDE DILEMA DOS PROFESSORES NA ATUALIDADE¹

Jôse Lidiani Leal Barbosa²

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas a indisciplina quase não existia nas escolas, seria por medo de castigos físicos? Atualmente, o que mudou para existir índices alarmantes de indisciplina? A indisciplina nas escolas está mais frequente em vários segmentos da educação brasileira e se apresenta de várias maneiras, desde a falta de limites até as agressões físicas. Nesse contexto, professores buscam soluções, gestores cobram dos docentes atitudes para melhorar a disciplina dos alunos, pais delegam o poder de educar e disciplinar os seus filhos as escolas. Alunos enfrentando situações constrangedoras, outros praticam vários atos de

¹ Trabalho apresentado ao Centro de Estudos Superior Arcaño Mikael de Arapiraca – CESAMA em parceria com a Central de Ensino e Aprendizagem de Alagoas – CEAP, como requisito de obtenção do título de Mestre em Ciências de Educação e Subjetividade e Interdisciplinaridade.

² Jôse Lidiani Leal Barbosa Graduada em Ciências Biológicas Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL 2008 e especialista em metodologia do ensino de Biologia e Química Faculdade Internacional de Curitiba Facinter 2010. Professora de Biologia da Rede Estadual e de Ciências nas Redes Municipais de Estrela de Alagoas e Arapiraca. E-mail: lidiane.dna@hotmail.com

indisciplina todos os dias e os professores em meio a tudo isso. Mas, como achar soluções para esses problemas? Dá punição, amor, limites, usar o diálogo.

Mudanças na sociedade e na estrutura familiar e um mundo cheio de atrativos tecnológicos, internet, TV, vídeo games, as drogas, dentre outros. A escola é o menos atraente para os alunos vorazes por informações rápidas e diversão. Talvez aulas arcaicas sejam um dos fatores que motivam a indisciplina, aliada a mudanças de valores da sociedade atual ou também alguns transtornos psicológicos podem explicar o aumento da indisciplina nas escolas.

A complexidade da indisciplina é motivo de preocupação para a comunidade escolar, pois para que o ensino e a aprendizagem aconteçam é preciso de um ambiente propício a isso. Nesse sentido, discussões entre os envolvidos nesse processo educacional se fazem necessário para intervenção de prevenção, já que dificuldades de conseguir a disciplina é a grande queixa dos professores e grandes trunfos de alguns alunos. A indisciplina em sala de aula é matéria de reflexão, de estudo e de trabalhos de vários professores buscando resolver esses problemas.

1. INDISCIPLINA

Os problemas da indisciplina em de aula tem se agravado com o passar do tempo. E os problemas da escola atual que se confronta os professores e alunos.

Dessa forma, VASCONCELOS (1999) entende que a indisciplina é qualquer ato de omissão que vai de

encontro aos princípios do regulamento interno ou em regras básicas estabelecida pela escola ou pela comunidade.

A indisciplina atrapalha o processo ensino e aprendizagem, de acordo com PICADO (2009, p1) torna o professor preocupado, ansioso, estressado e deprimido com a necessidade de ter que manter a disciplina.

Para NUNES (2006) a construção do conhecimento deve acontecer no ambiente familiar, isso influencia no comportamento do sujeito.

Entretanto, MACEDO (2005) afirma que a disciplina é como qualquer outra competência escolar deve ser ensinada pelo professor e não pela família. Os professores não pensam assim, são formados para transmitir conhecimento. Contudo, o papel do educador, modifica-se, passa de um mero coadjuvante no processo educacional, ou seja, um facilitador do processo ensino aprendizagem. De acordo com Santos, atualmente o professor tem que ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, detento de um conjunto de competências relacionadas à por das competências didáticas.

1.1. O motivo que leva a indisciplina

A indisciplina em sala de aula é causada por uma série de fatores, dessa forma, a única saída para o professor é desenvolver estratégia que possam melhorar sua prática pedagógica.

De acordo com o ministério da juventude e desporto de angola, as principais causas relacionadas com a indisciplina são problemas familiares ou psicológicos,

aspectos sócios culturais, questões de estruturação escolar e métodos pedagógicos inadequado do professor. De acordo com VIEIRA (2010, p.5) a indisciplina em sala de aula pode ser gerada através da relação entre professor e os aprendizes. Dentro de sala existem diversos acontecimentos que nos levam a ambiguidade, tanto para professores como para os alunos, dessa forma, resultando em implicações pessoais de ambas as partes que culminarão na indisciplina nesse sentido (FRELLER, 2001, p61-62). FRELLER entrevistou alunos que justificaram a indisciplina deles na sala de aula.

“O professor vive mandando para a diretoria quando eu brigo, mas ele não vê que mexe comigo e eu não vou escuta quieto, feito bobo.” Conta “J”, aluno da 2ª série.

“Eu vou emprestar a borracha e ela já vem brigando, não deixa ir ao banheiro. Grita por qualquer coisa. Não pode nem ir apontar o lápis que ela acha errado, pra mim isso não é disciplina não”, explica “H” ... Aluno da segunda série.

“Tem professor quase acha o bom, tudo para ele é bagunça, conversa, vai para a diretoria” conta “R” aluno da quinta série.

“Às vezes a gente levanta é para pedir explicação e para mostrar à lição, e leva o maior carão, eu não acho isso certo não enquanto os moleque bagunça a professora não faz nada” aluno “F” da classe da aceleração.

“Outro dia a classe toda começou a irritar tudo que é animal o professor de matemática saiu batendo a porta e a diretora deu suspensão para toda a classe, mas ele não contou que tenha dado, sem ter

dado a matéria dado prova surpresa e zero para a classe toda, sem ter explicado a matéria, só por que ficou com raiva, veio descontar na gente” afirma a “k” aluna da 6º série.

Sendo assim, a indisciplina dos alunos sempre tem um motivo, porém a autoridade do professor diante da classe só é alcançada quando ele tem domínio do conteúdo e busca estratégias para ensiná-los. Para ALFRED ADLER (1870-1937) se professores somente transcreve o que está no seu caderno os alunos ficam entediados, pessoas entediadas fazem algo que lhe dê prazer.

1.2. Quem sofre com esse problema?

A indisciplina gerada pelos alunos em sala de aula causa uma série de transtorno. Segundo VIEIRA (2010, p.8), todos os participantes do processo ensino aprendizagem são vítimas das indisciplinas dos alunos, mas são os professores iniciantes na carreira que sofrem mais, devido a inexperiência. Uma vez que ainda não desenvolveram técnica para lidar com a situação.

Porém, não são apenas professores que sofrem com esse problema, alunos comprometidos com o ensino aprendizagem também são prejudicados, uma vez que o ambiente não contribui para a compreensão da matéria.

1.3 Medidas para se prevenir a indisciplina em sala de aula

O professor no primeiro dia de aula deve estabelecer as suas normas, bem como ouvir os alunos e fazer uma espécie de contrato. Para VIEIRA (2010, P.5):

Existem ainda formas de indisciplinas causadas por questões pedagógicas, onde perante a falta de regras impostas pelo professor na sala de aula, os alunos têm comportamento falar menos tais como, falar em demasia, jogar papéis, jogar cartas, enviar SMS etc.

Outro fator determinante para evitar a indisciplina em sala de aula é a motivação. Nesse sentido, NÉRICI ressalta “O processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se deposto a despende esforços para alcançar seus objetivos”. (1993, p.75).

VIEIRA (2010, p.4) afirma que é de fundamental importância que os professores consigam motivar os seus alunos, criando atividades dinâmicas, diversas e inovadoras, com o objetivo de despertar a atenção e contribuir para o aprendizado, assim um planejamento é o aspecto que contribui para a disciplina dos discentes.

O aluno motivado tende a prestar mais atenção, bem com participar ativamente das aulas, em contrapartida aprende mais. Sendo assim se o aluno está prestando atenção nas aulas não terá tempo para cometer atos indisciplinados. Nesse sentido BORUCHOVITCH, ressalta:

“a motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental. Situado no contexto das salas de aula”.

Não é como num passe de mágica que irá resolver a indisciplina em sala de aula, faz-se necessário trabalhar com questões relacionadas ao convívio social e moral, bem como criar um ambiente de cooperação. Além disso, o professor é o líder da sala tem que prevenir o máximo os problemas indisciplinarem.

CONCLUSÃO

Enfrentar a indisciplina é algo complicado, não há uma solução fácil. Por isso é necessário ter a percepção que só a repreensão não funciona, pois se fosse assim não teríamos esse problema nas escolas. Ações como essas solucionam os problemas momentaneamente e não os pontuais, que geralmente agravam problemas de relacionamento entre professor e os alunos fazendo da sala de aula um campo de batalha estressando a ambos. Surge um grande dilema: o que fazer se repreender não resolve? Sabendo que a indisciplina pode ser influenciada por vários fatores diante dessa complexidade, entende-se que a junção de vários problemas como fatores sociais, institucionais, pedagógicos, psicológicos entre outros. Há uma necessidade de parcerias entre a família e a comunidade escolar e poder público fazendo projetos pedagógicos que ajudem na formação ética e moral dos alunos. A disciplina na sala de aula se constrói em grupo e na relação cotidiana. A disciplina é uma mistura de conhecimento, percepção, clareza de objetivos, interesse, diálogo e bom humor,

autoridade. Alguns especialistas recomendam um contrato de convivência para amenizar problemas de indisciplina. Esse contrato deve criar objetivos, criando regras de convívio e de trabalho, garantindo o respeito, a individualidade e a participação de todos, criando um ambiente propício a aprendizagem. Mas, existem alunos que não conseguem cumprir o que eles próprios combinam e então resta aos mesmos sofrerem sanções. A motivação nesse sentido é essencial para os alunos expressarem seus sentimentos e ajuda a melhorar a autoestima e talvez assim sua postura como aluno melhor. Mas, não adianta nada se escola e professores cumprem seu papel e a família não age de forma coerente com a escola.

Por tanto, a disciplina se constrói e se reconstrói a cada instante, e a adequação do grupo para um resultado produtivo é essencial, assim como a participação de todos em busca de soluções.

REFERÊNCIAS

ADLER, A. **A Ciência da Natureza Humana**; Companhia Editora Nacional; São Paulo: 1961.

BORUCHOVITCH, Evelyn e BZUNECKK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRELLER, C. C. **História de indisciplina escolar: um trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

LUCA, Marcelo Alexandre Siqueira. **O professor do ensino fundamental e o aluno em sala de aula, uma sistemática para distinguir comportamentos normais, indisciplina dos e indícios de TDAH.** Disponível em: < [htTp://www.futureschool.com.br/artigos/artigo3.pdf](http://www.futureschool.com.br/artigos/artigo3.pdf), acesso em 26 de dezembro de 2013.

PICADO, Luís. **Indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva.** Disponível em: < <http://www.psicologia.com.pt>, acesso em 03 de janeiro de 2014.

MACEDO, Lino de. **Disciplina é um conteúdo como qualquer outro.** Nova escola, São Paulo. Nº 183, p.24-26, jun\ jul. 2005.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Didática: Uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1993.

NUNES, Alberto. **Indisciplina em sala de aula – uma reflexão a partir da realidade.** Disponível em: < <http://www.itpa.br>

SANTOS, B. Gestão em sala de aula para prevenção da indisciplina: que competências? Que formação? Disponível em: < <http://www.educffa.ut.pt>.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Disciplina consciente e interativa em sala de aula.** São Paulo, Libertad, 1994.

VIEIRA, Liliana e CAMACHO Natércio e CAMACHO, Raquel. **A indisciplina em sala de aula**. Disponível em: <<http://matelandia.webatu.com/Docs/1.pdf>>.

CAPÍTULO 3

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL³

Débora de Araújo Duarte⁴
Simone Cerqueira Rocha
BARROS, Betijane Soares de⁵

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é caracterizada como revisão bibliográfica, uma vez que a coleta de materiais para estudo se deu através de livros, teses e artigos científicos da literatura específica como fonte de compreender todo o contexto aqui exposto.

A discussão sobre a temática da interdisciplinaridade tem sido tratada, segundo Fazenda (2006), por dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares.

³ Este Capítulo foi apresentado ao Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Ciências da Educação: Formação Educacional, Interdisciplinaridade e Subjetividade, como requisito avaliativo da Disciplina: interdisciplinaridade.

⁴ Doutoranda em Ciências da Educação. Mestra em Ciências da Educação. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Literatura. Graduada em Letras – português/inglês.

⁵ Professora orientadora, Doutora em Ciências da Educação e Ciências da Saúde. bj-sb@hotmail.com

A autora defende que, no campo da epistemologia, se toma como categorias para estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; já o enfoque pedagógico se discute fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar. A necessidade da interdisciplinaridade no campo educativo vem sendo discutida por vários autores (FAZENDA, 2006; LENOIR, 2004, outros).

De modo geral, a literatura sobre o referido tema mostra que existe no mínimo, uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade; ou seja, de que, o trabalho didático, metodológico e pedagógico através da união de duas ou mais disciplinas busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude, como modo de pensar, como pressuposto na organização curricular, como fundamento para as opções metodológicas do ensinar, ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

Dessa forma, neste estudo faz-se uma breve apresentação da origem e conceito de interdisciplinaridade; discutem-se aspectos de sua conceituação escolar e suas implicações no campo das diferentes ciências em sala de aula.

E destaca-se como objetivo geral compreender a interdisciplinaridade e seus fundamentos na educação infantil. Quanto aos objetivos específicos, foram escolhidos: a) Apresentar a interdisciplinaridade como princípio pedagógico que possibilita aprendizagem da criança; b) Fazer perceber, que é necessário eliminar as barreiras entre as pessoas, para um trabalho efetivamente interdisciplinar.

Contudo, este capítulo se justifica por sua relevância, sobretudo, por se fazer compreender que, a educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento escolar do aluno, é o lugar onde a criança começa a interagir nas suas primeiras descobertas. E, assim, o trabalho interdisciplinar valoriza a identidade pessoal e social das crianças, envolvendo um aprendizado permanente de cidadania.

Ressalta-se, também, que o trabalho multidisciplinar na escola infantil também exige intensa responsabilidade profissional, cabendo ao professor ou educador trabalhar com conceitos de naturezas diversas que articulam o cuidar e educar em todos os momentos do cotidiano educativo.

1. CARÁTER PROBLEMÁTICO: DISCUSSÃO TEÓRICA

1.1 Origem e conceito de interdisciplinaridade

Gadotti (2006) apresenta a interdisciplinaridade, como um enfoque teórico metodológico ou gnosiológico, que surge na segunda metade do século XIX, em resposta a uma necessidade constatada nos campos das ciências

humanas e da educação. No contexto ‘educação’, Gadotti (2006, p. 26) enfatiza que:

A essencialidade do trabalho pedagógico está diretamente envolvida com currículo de forma que significar seus méritos e as possibilidades de trabalho pedagógico tornam-se características fundamentais para a compreensão e construção de um trabalho educacional qualitativamente elaborado. Assim, o trabalho pedagógico interdisciplinar superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade.

Sobretudo a interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes, ampliando principalmente os saberes docentes, para agir criticamente frente a opções de trabalho incoerentes com a prática educacional qualitativa, mediadas por ações que priorizem a qualidade e a construção autônoma do conhecimento, pelos alunos, são iniciativas que apresentam a alteridade no tratamento tradicional da sala de aula.

Para Lenoir (2006), um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que se entenda melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade vem sendo discutido nos diferentes âmbitos científicos e muito fortemente na educação.

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e Itália, em meados de 1960. Nesta época também estão surgindo reivindicações por parte de professores e alunos para a criação de um novo estatuto de universidade e de escola.

A disciplinaridade é um ponto de partida, é uma forma de sintetizar, o conhecimento e pelas relações de poder definir-se o que é adequado para determinado currículo. Ela parte do verbo, de uma ação disciplinar para qualificar-se no substantivo, agregar valor, transformar-se e, a partir, de suas relações poder se organizar em outros núcleos, a partir de prefixos como o *inter-*, o *trans-*, o *poli-*, o *multi-*, dentre outros (THIESEN, 2008, p. 546).

De acordo com a citação acima, compreende-se a interdisciplinaridades e suas possibilidades e limitações contribui para que o profissional envolvido com a educação agregue valor ao seu trabalho pedagógico.

Como também, na disciplinaridade escolar parte-se de uma forma mais sintética de dimensionar o conteúdo para que ele seja compreendido, e englobe fatores determinantes para as vivências, as relações sociais e contribuições históricas da sociedade contemporânea para a educação.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens

necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89).

Gadotti (2006) ressalta que na contemporaneidade, no plano teórico, se busca fundar a interdisciplinaridade na ética e na antropologia, ao mesmo tempo em que, no plano prático, surgem projetos que reivindicam uma visão interdisciplinar, sobretudo no campo do ensino e do currículo. No Brasil, o conceito de interdisciplinaridade chegou pelo estudo da obra de Georges Gusdorf e posteriormente da de Piaget.

De volta ao conceito de interdisciplinaridade, Leis (2005, p. 7) afirma que: "a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar". Para o autor, na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entende-se que se deva evitar definições abstratas de interdisciplinaridade.

Portanto, a história da interdisciplinaridade confunde-se com a dinâmica viva do conhecimento. O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos

por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos.

A escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Quanto às propostas interdisciplinares nas escolas, nem sempre são compreendidas pelos que a projetam, há confusões teóricas sobre a prática interdisciplinar, por parte dos educadores, que atrapalham e até impedem o ganho intelectual.

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesmo. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a

expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar (THIESEN, 2008, p. 549).

É importante dizer que, o conhecimento é concebido como uma rede de conexões, o que leva à multidimensionalidade do conhecimento e à distinção de vários níveis de realidade. O professor não modifica disciplinarmente sua matéria lecionada, mas interfere sensivelmente nela, mostra outros caminhos agregando novas alternativas/ramos de saberes que levam a compreensão objetivada.

O conhecimento interdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que pesquisa interdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam. (SANTOS, 2008, p. 75).

É importante ressaltar que, o conhecimento não pode estar desvinculado da prática e da ação pedagógica, para que o saber não seja algo desconexo da realidade. No entanto, que parta da prática e da ação pedagógica e retorne o caminho a elas para resolver questões do cotidiano.

Acrescente-se, ainda, que a prática não se reduz a um conjunto de procedimentos ou receitas, nem tampouco

pode se limitar à execução de conhecimentos pré-fabricados. Ela amplia as perspectivas do possível, aceita o devir e a diferença.

E, assim, no ensino e nas escolas do Brasil, muito se necessita de uma quantidade bem maior de estudos e pesquisas que enveredem por programas ou projetos de cunho interdisciplinar implementado em situações reais de ensino formal.

1.2 Interdisciplinaridade escolar: o ensino relacionando disciplinas

Como já dito antes, o trabalho com a interdisciplinaridade na escola, emergem propostas curriculares que orienta o trabalho pedagógico dos professores de educação infantil com base na organização dos conhecimentos. Embora as aulas das diversas disciplinas como: Matemática, Ciências, História, Artes e assim por diante, sejam dadas pelo mesmo professor, cada uma tem seus momentos e formas de funcionamento próprio, além de conteúdos muito bem caracterizados.

Tais experiências escolares ensinam aos alunos, desde pequenos, que o conhecimento encontra-se organizado em compartimentos que, geralmente, não se relacionam. Na aula de Matemática fazemos contas, na aula de Língua Portuguesa lemos e escrevemos, na aula de História aprendem-se a data dos principais fatos históricos e assim por diante. Sendo assim, os professores devem se preocupar em incentivar os alunos a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas do currículo.

Para Morin (2005, p. 44):

A especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de acidental. Ao contrário, é condição de possibilidade do próprio progresso do conhecimento, expressão das exigências analíticas que caracterizam o programa de desenvolvimento da ciência que vem dos gregos e que foi reforçado no século XVII, principalmente com Galileu e Descartes. Para lá das diferenças que os distinguem, eles comungam de uma mesma perspectiva metódica: pelo método indutivo, dividir o objeto de estudo para estudar finamente seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo.

O autor ainda faz compreender que, no papel de professor especialista, o profissional da educação infantil tem a função de um consultor da turma, tirando dúvidas relativas à sua disciplina, incluindo em seu planejamento ideias e sugestões dos alunos.

Diante desse entendimento, Lenoir (2006, p. 72) identifica duas grandes tendências quanto às finalidades perseguidas para a interdisciplinaridade e aponta sua importância para a interdisciplinaridade escolar: “A primeira é uma perspectiva de pesquisa, filosófica e epistemológica. A segunda é instrumental, refere-se, pois, a uma categoria de ação”.

Assim, o estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação

para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido.

Segundo Aranha (2008, p. 94) nos diz:

Quando a escola se abre para um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar um projeto interdisciplinar começa a tomar forma, tornando-se mais concreta. A interdisciplinaridade passa então, a não ser mais vista como a negação da disciplina. Ao contrário é justamente na disciplina que ela nasce. Muito mais que destruir as barreiras que existem entre uma e outra, a interdisciplinaridade propõe sua superação. Uma superação que se realiza por meio do diálogo entre as pessoas que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação – ação. Ação que depende, antes de tudo, da atitude das pessoas. É nelas que habita - ou não - uma ação, um projeto interdisciplinar.

Não obstante as limitações da prática, a interdisciplinaridade está sendo entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. A ação interdisciplinar é contrária a qualquer homogeneização ou enquadramento conceitual.

De todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas

relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

Para Fazenda (2008), na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares se estruturam diferentemente dos saberes constitutivos das ciências, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer principalmente, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

Um ponto relevante nesse contexto é acreditar que, o atual processo de ensino e aprendizagem em muitas escolas brasileiras, precisa eliminar as barreiras entre as disciplinas em um simples gesto de ousadia, na tentativa de romper com um ensino transmissivo e aprisionado, distante dos olhos das crianças e dos adolescentes que correm pelos corredores das escolas. Pois, nas diferentes disciplinas há sempre mais de uma possibilidade metodológica de organização das aulas.

E, nesse meio, a Interdisciplinaridade oferece algumas reflexões, que permitem a eleição de outro olhar sobre a transposição das barreiras que tendem a se levantar diante da tênue linha que caracteriza a especificidade de uma disciplina; como trabalhar com temáticas atuais permitindo o desenvolvimento de comparações entre diferentes realidades possibilitando ao aluno questionar, pôr em dúvida determinadas verdades e, a partir delas, elaborar explicações.

É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno.

1.3 A importância do trabalho interdisciplinar em sala de aula

Falar da importância do trabalho interdisciplinar em sala de aula é assumir entender que, quando a escola se abre em um novo olhar para a educação que ministra, a possibilidade de elaborar projeto envolvendo várias disciplinas ao mesmo tempo. Seja a história e a matemática; o português e a arte; ou até mesmo ambas juntas começando a tomar forma, tornando a escola mais concreta e fazendo assim, do trabalho interdisciplinar uma didática justa e necessária.

A interdisciplinaridade propõe sua superação, nesse sentido, uma superação que se realiza por meio do diálogo entre todos os envolvidos com a educação e que tornam a disciplina um movimento de constante reflexão, criação e ação pedagógica. Pois é dentro da escola, no interior da sala de aula, no fazer do professor, que se pode sonhar com uma educação interdisciplinar possível de ser materializar nas escolas.

Segundo Lenoir (2006), a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis, assim compreendido - curricular, didático e pedagógico. O primeiro nível, curricular, exige:

O estabelecimento de ligações de interdependência, de convergência e de complementaridade entre as diferentes matérias escolares que formam o percurso de uma ordem de ensino ministrado, a fim de permitir que surja do currículo escolar – ou de lhe fornecer – uma estrutura interdisciplinar. O segundo nível requer um

plano didático. A Interdisciplinaridade Didática tem como objetivo básico articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. O terceiro nível refere-se à interdisciplinaridade escolar em seu nível pedagógico, espaço da atualização em sala de aula da interdisciplinaridade didática. Exatamente por isso podemos considerar a Interdisciplinaridade uma categoria de ação, pois considera a dinâmica real da sala de aula, com todos os seus implicadores (LENOIR, 2006, p. 57).

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

A nova espacialidade do processo de aprender e ensinar e a desterritorialidade das relações que engendram o mundo atual indicam claramente o novo caminho da educação diante das demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia.

Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino

baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente.

Para Gadotti (2006), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente.

Trabalhar em conjunto com os demais professores de todas as disciplinas que compõe o núcleo comum de conteúdos pode ser uma saída positiva (trabalho interdisciplinar). Trabalhando com profissionalismo, ética conseguiremos a partir do comprometimento de um todo (professores, pedagogos e alunos) alcançar objetivos antes nunca explorados. Em suma se pode lidar e trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula a partir de projetos inovadores que visem à integração e comunicação de ambos os conteúdos que serão repassados aos alunos o que, todavia principalmente vai possibilitar um diálogo maior entre o corpo docente, supervisão pedagógica e alunos (GADOTTI, 2006, p. 67).

Nesta condição apresenta reconhece-se e valoriza-se o papel ativo do sujeito da aprendizagem, as contribuições entre os pares, os conhecimentos prévios construídos em outra etapa da escolaridade. É preciso que a sala de aula seja vista como um ambiente em que o conhecimento científica tenha seu mérito de ampliar nossa capacidade de compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Outra linguagem, completamente imersa no cotidiano do aluno, é a científica. Sobre tudo as crianças pequenas são dotadas de uma curiosidade quase que insaciável. O desejo de descoberta percorre suas vivências e permite que um novo mundo se abra à medida que seu olhar se desperta para ele.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade propõe a efetivação de uma nova dinâmica nas aulas, por exemplo, de Ciências, desprendida das sequências estabelecidas linearmente por grande parte dos livros didáticos.

Numa proposta interdisciplinar, o professor de ciências que não tivesse seu problema de domínio do conteúdo completamente resolvido, poderia adotar em sala de aula a postura de quem faz ciência, ou seja, não ter todas as respostas prontas, mas apresentar disponibilidade intelectual para procurar soluções que envolvam outras esferas e pessoas que não a sala de aula e o professor (ROJAS, *et al*, 2008, p. 63).

As aulas consideram o avanço científico provocado pela diversidade de pesquisas que diariamente alcançam novos resultados, sobretudo pelo grande aparato tecnológico destinado para este fim, disponíveis em grande parte do planeta.

Rojas (*et al*, 2008) em uma preocupação própria com a educação brasileira em um todo, discorre sobre as abordagens e sobre o caminhar da Interdisciplinaridade no Brasil ao longo dos anos, esbarrando no fazer pedagógico de muitas salas de aula.

O ensino da língua é empobrecido, restringindo-se ao formal. Educação artística e educação física não são mais obrigatórias; a comunicação torna-se sem expressão e a expressão sem comunicação; os livros didáticos garantem a memorização e as regras gramaticais ‘por elas mesmas’ reprisadas em exercícios estéreis. O som, as mãos, as formas, as cores, os espaços, os materiais plásticos não fazem parte da programação; as expressões são vazias, a linguagem desordenada, o corpo ausente (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 60).

Para a autora, todos são produtos da ‘escola do silêncio’, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala.

Com a escola do silêncio, aquela que se preocupa com a transmissão do conhecimento morto, há que se pensar em uma escola do diálogo, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua unicidade; uma escola que desenvolva o compromisso de ir além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos.

Cabe ressaltar a importância de se difundir as implicações docentes da disciplinaridade, interdisciplinaridade e multiculturalidade para destacar a importância desses movimentos de articulação entre o ensinar e aprender, conjuntamente aprofunda os aspectos críticos, identitários, sociais e as relações de poder, a fim de

impulsionar a reflexão sobre a educação que queremos para formar cidadãos críticos-conscientes.

Ressalta-se ainda que, na educação, a fragmentação do conhecimento, que recebeu o nome de divisão disciplinar e foi instituída no século XIX com a formação das universidades modernas, reconhece na compartimentalização dos currículos escolares em disciplinas que o atual modelo já não dá conta de responder as questões que a realidade mostra (MERLEAU-PONTY, 2006).

Pois, a educação é um processo essencialmente interior. Trabalhar visando à multidisciplinaridade é uma oportunidade ímpar de melhorar as formas de ensinar e de aprender, tornando-as muito mais prazerosas e eficientes (MERLEAU-PONTY, 2006).

Quando se toma consciência desse fato, a percepção e a sensibilidade conduzem seus coadjuvantes à necessidade de transcender a especificidade disciplinar e enveredar por diferentes campos de conhecimento sem a identificação com apenas um deles.

Contudo, a flexibilização das propostas educacionais possibilita que o aluno construa os caminhos de sua aprendizagem com autonomia. Desse modo, o processo educativo contribui para formar a personalidade e o caráter do aluno, que se expressarão por meio dos seus valores e das suas escolhas, da sua postura diante da vida e do mundo.

CONCLUSÃO

A primeira consideração relevante deste estudo condiz com a ciência de que, a educação do século XXI desafia todos com ela envolvidos a repensar a direção que as instituições educacionais terão que assumir daqui por diante se não almejarem sucumbir na inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização, características das últimas décadas de mundialização neoliberal.

Outro ponto relevante diz respeito a entender que a sociedade paga caro por uma universidade que não orienta os resultados de suas ações para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de saberes que contemplem as aspirações e as necessidades reais da população. O que se têm é uma instituição que se esquece de sua função essencialmente social.

E assim, a importância da interdisciplinaridade como fenômeno gnosiológico e metodológico é de ajudar a compreender que os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um movimento que acredita na criatividade das pessoas, na complementaridade dos processos, na inteireza das relações, no diálogo, na problematização, na atitude crítica e reflexiva, enfim, numa visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, hierárquico, fragmentado, que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo.

Quanto à educação infantil que abraça a interdisciplinaridade. Pois a capacidade de conhecer e

aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico, do qual a criança participa ativamente.

Por meio do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, das interações com as outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo sua capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio o pensamento e a linguagem.

Portanto, as questões do mundo atual, por serem de grande magnitude e complexidade, têm que ser tratadas por um processo de contextualização. Só pela contextualização as demandas sociais penetram no processo de pesquisa, influenciando a formulação dos problemas, a implantação de soluções e a avaliação de resultados.

Acreditando que a educação é um exemplo que integra essa categoria. E a sociedade como um todo se torna agente passivo das políticas públicas decisórias nesse setor. É primordial estar permanentemente atento ao fato de que a transdisciplinaridade não prescinde nem exclui os demais modos de interpretar o mundo, apenas considera suas lógicas reducionistas, ainda que relevantes. É preciso cada vez mais olhar e viver o mundo em sua plenitude e sentir-se parte integrante de um todo enredado com os seus múltiplos componentes.

O ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito e autor de sua existência em meio a um complexo processo que exige autoconsciência, coragem de escolher e experimentar caminhos novos, assim como uma grande paciência para retomar e refazer, permanentemente, o

caminho já trilhado com vistas a avançar em novas direções e para novas possibilidades.

Quanto ao educador tem papel determinante na formação do futuro homem ou mulher de nossa sociedade. É através da educação que podemos ter uma compreensão melhor do mundo em que vivemos. É fundamental que o aluno seja preparado para a percepção de sua subjetividade, como a apreensão e articulação do mundo subjetivo e objetivo a partir de sua experiência.

No enfoque do universo escolar, é de fundamental importância o papel das propostas curricular, que não devem considerar apenas os aspectos históricos, políticos, sociológicos e epistemológico. O currículo tem que vincular esses aspectos às dimensões humanas emocionais, éticas, espirituais e ecológicas. Essa concepção transdisciplinar do currículo estabelece novos referenciais quanto aos objetivos e estratégias de trabalho.

Uma das maiores dificuldades que nós, professores, encontramos na concretização de um projeto pedagógico é o momento de sair do plano da intenção e colocá-lo no plano da ação. É comum vermos como justificativa para as dificuldades encontradas aquela que faz referência apenas às questões estruturais e organizacionais.

Mais explicitamente, são desconsideradas várias dificuldades - dificuldades em trabalhar com as diferenças pessoais, dificuldades para implementar novas práticas, dificuldades com a falta de esperança, dificuldades com o descaso dos alunos, dificuldades com a ruptura dos modelos vigentes, dificuldades para lidar com o medo do fracasso etc.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. M. J. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Nº 32, jul. 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Disponível: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2006.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJAS, J. S. A Brinquedoteca nos Contextos Educativos. In: MACEDO, C. A. SALMAZE, M. A. SOUZA, T. C. B. (Org.). **Para onde vai a educação e a vida afetiva da criança?** Campo Grande: Editora Oeste, 2008.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Rev. Bras. Educ., vol.13, no.37, Abr, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Bras. Educ., vol.13, nº 39, Dez 2008.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO COMO FORMA INOVADORA E INTEGRALIZADORA DE MÚLTIPLOS CONHECIMENTO: UM MOSAICO DE DISCIPLINAS UNINDO E CONSTRUINDO O CONHECIMENTO.

*Elisângela Oliveira Tavares
BARROS, Betijane Soares de⁶*

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica abre caminhos para que todos tenham oportunidade de atender as demandas na sociedade, como afirma Freire (1996) no momento em que ressalta a importância de saber abrir-se a realidade dos indivíduos a quem se direciona as atividades pedagógicas e as relações interpessoais, históricas e culturais. O educador produz o conhecimento nas diversas áreas educativas como a cultural, social e pessoal.

O educador formador de práticas que favorecem a aprendizagem do indivíduo para o universo da diversidade, Freire (1996) compreende que o educador precisa ter visão de leitura e releitura do mundo, e de sua relação com o outro, o educador deve cada vez mais as necessidades dos alunos, construindo um conhecimento em equilíbrio motivando e incentivando para sensibilizar o aluno para o

⁶ Professora orientadora, Doutora em Ciências da Educação e Ciências da Saúde. bj-sb@hotmail.com

valor e a importância de sua participação nesse processo. Aluno motivado avança no seu trabalho. Uma educação de qualidade de forma inovadora, aberta e dinâmica com projetor participativo, com educadores preparados, com boas condições de trabalho, permitindo que o educador conheça seus alunos e estes sejam motivados. A educação é um processo que nunca acaba, quando o educador se sente apoiado e incentivado são capazes de explorar novas situações, novos limites com a busca constante desse progresso.

Nesse século XXI, novas perspectivas, mudanças e desafios são apresentados, pois trazem para o profissional da educação a necessidade de se colocar no mercado de trabalho com mais conhecimento e capacidade de ampliar a perspectiva dessa construção e variações socioculturais para a construção do saber.

Os diversos conceitos desenvolvidos no processo de transição com a diversidade pela diferença ou não reconhecimento do outro, seja no campo das ideias, das crenças, dos costumes, das linguagens, das profissões, das habilidades, das características de personalidade dos gêneros, enfim, de tudo aquilo que fizer parte da constituição das relações humanas.

A construção de forma de organização do conhecimento e da sociedade em constante movimento o aprendizado se for através das coisas, das pessoas e das ideias, toda situação pode ampliar o saber de cada um, com novas informações e ampliando o conhecimento.

Adaptando-os as diferenças, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem, integrando as diferenças no

contexto cultural. É importante adaptar e interagir com este mundo. A escola propicia a educação de todos, tem o compromisso com a aprendizagem e o sucesso de cada aluno. Pressupõe-se que haja uma interação de todos em prol da educação. Diante de tal perspectiva e sabendo o envolvimento de todos, dessa forma, pode-se perceber que a escola pode ser considerada um cenário eclético, de interação de diferentes conhecimentos.

Desde modo a escola deve garantir uma aprendizagem significativa para os alunos, possibilitando a aprendizagem de conhecimentos que são necessários para a vida em sociedade, oferecendo a compreensão da realidade e favorecendo a participação dos alunos em sala de aula. É preciso que todos acreditem em cada um, olhar o aluno como sujeito e não um objeto de sua ação educativa Freire (1988).

A escola é um ambiente de aprendizagem com sua construção de conhecimento compartilhado entre aluno e professor, pois envolve diversos aspectos entre ensinar e aprender e assim a troca de informações. De acordo com Péres Gomes (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre aluno e o professor.

A escola pela qual se busca é o desenvolvimento cultural e científico do cidadão, preparando os jovens para a vida para o trabalho através da educação. As relações entre professor aluno conteúdo não são estáticas, mas dinâmicas, pois se trata de atividades de ensino como um processo coordenado de ações docentes. Freire (1987).

A participação do aluno nas suas aprendizagens garante-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens ao ter-se um suporte básico nas estruturas cognitivas previamente construídas pelo sujeito.

A compreensão do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, partilhado por Freire, baseada na preocupação com o desenvolvimento integral das pessoas, no enfoque construtivista, na importância do contexto social e na firme crença na natureza dos seres humanos. No construtivismo e dever do professor assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes das suas ideias. Desenvolver o respeito pelos outros e a capacidade de dialogar é um dos aspectos fundamentais do pensamento Freireano Taylor (1993). Pois é importante para os alunos discutir ideias em suas aprendizagens, estimulando aos alunos a refletirem sobre suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, podendo contribuir com ideias, para que as aulas se transformem na construção do conhecimento.

EDUCAÇÃO COMO FORMA INOVADORA DOS SEUS CONHECIMENTOS

A educação sentiu a necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas voltadas para a formação do educador mediador das interações vividas na escola pelos alunos para o desenvolvimento com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem de qualidade promovendo a democracia de

ensino. A influência da cultura e da comunicação interpessoal no desenvolvimento foi estudada por Lev Vygotsky (1896),

Afirma que funções são desenvolvidas dentro de determinados grupos culturais e através das interações e elementos de sua cultura, incluindo padrões de fala, linguagem escuta e outros conhecimentos com significados. Estudados (Garcia e Abed, 2010: 207).

O ser humano é a um só tempo, físico, cultural, social, histórico com complexa natureza humana por meios de disciplinas. É preciso que cada um, tome conhecimento da consciência da identidade de todos. Caminhar na vida nos ensina também as teorias, perspectivas e crenças. O conhecimento é a propriedade intelectual que se compartilha.

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total de pessoa, inteligência, sensibilidade, responsabilidade pessoal.

A lei de diretrizes e bases (L. DB) e os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e diretrizes curriculares (DCNs) com uma educação inovadora:

Ao nortear a ação pedagógica através das referências e dos parâmetros básicos, esse conjunto de leis permite ao educador grande autonomia da ação, capaz de levar em conta, antes de tudo, as realidades de cada aluno, de sua escola e de sua região (PCN, 2001, p.63).

A nova LDB, por sua vez, exige a elaboração de projetos pedagógicos que definem os objetivos a serem desenvolvidos na escola. Para que o educador possa atender a forma do conhecimento é preciso um paradigma inovador, segundo Edgar Morin (2000).

Esse paradigma sustenta o princípio do saber do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade e complexidade. Segundo alguns autores teóricos, o ponto de partida de seus estudos sobre este paradigma é a busca da visão da totalidade, o enfoque da aprendizagem e a produção do conhecimento (Morin, Edgar, 2000, p.25).

O educador tem uma ação pedagógica inovadora para que seus alunos produzam seus conhecimentos e para a sua formação como sujeito crítico, reflexivo e inovador.

A complexidade apresenta novas considerações para o saber, partindo de uma função interdisciplinar e multidisciplinar de conhecimento que levam á transdisciplinaridades, pois segundo Zabala:

A transdisciplinaridade é o grau de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações (Zabala, 2002, p.33).

Essa proposição leva aos educadores buscarem uma compreensão mais detalhada a respeito dessas propostas para o ensino e da aprendizagem com objetivo de transformação. O educador com a compreensão da multiplicidade de culturas e saberes, pois o educador vem em busca de construções educativas para uma realidade social e cultural. Por isso o educador necessita atuar no novo contexto educativo estimulando a autonomia do aluno de forma cooperativa, mediando os saberes que possibilitem a compreensão de seus alunos de sua existência no mundo e seu papel para transforma-lo.

Assim pode destacar as reflexões de Freire:

Como educador preciso de ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho faz do seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (Freire, 2007, p.81).

A diversidade de competência e realidade cultural dos alunos no conteúdo trabalhado e as múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Rego (2001) aponta para a necessidade da criação de uma escola bem diferente do que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para

transformação e para colaboração mútua. Uma escola em que os professores e alunos tenham autonomia e possam pensar, refletir sobre seu próprio processo de construção de conhecimentos.

A função social da escola definida pela constituição federal (1988) expressa o direito de todos à educação esclarecendo que esse direito de todos à educação esclarecendo que esse direito visa o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dessa forma o essencial é assegurar uma educação de qualidade para todos. UNESCO (2005) um dos objetivos que devem ser alcançados na área educacional é a qualidade de ensino.

A escola deve transmitir conhecimento justificando a concepção de que a produção deste tipo de conhecimento, consiste numa descrição objetiva e produzida para o mundo em relação à aprendizagem, constata-se que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, em função de seus interesses, de suas possibilidades, das situações e circunstâncias em que se encontram.

Ao conhecimento escolar que, apesar de suas peculiaridades, tem estreitas relações com o conhecimento espontâneo, o conhecimento cotidiano.

Sob a ótica piagetiana, as pessoas adquirem conhecimentos ou valores morais por meio de um processo construtivo de interação constante. Trata-se de um processo de adaptação dinâmica e progressiva entre as necessidades do homem e as exigências do meio, no qual sua atividade própria é o que realmente conta.

Assim considerado, tem-se que, na construção do conhecimento escolar por parte dos estudantes, tem-se aí uma implicação pedagógica muito importante não se pode bem ensinar se não levar em conta o tipo do conhecimento que se trata de ensinar.

Portanto o processo educativo é fenômeno social e cultural, onde a reflexão sobre o saber, para a construção do conhecimento. A escola é uma preparação para vida com o papel de preparar o sujeito para o mundo. Perez Gomez (2000), a escola é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre professor e alunos.

Piaget (1982) se propõe a estudar a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito, ou de como se dá o desenvolvimento de sua inteligência. Toda inteligência é uma adaptação.

Saviani (2003), ao defender uma pedagogia crítica e social dos conteúdos na qual professores e alunos se encontram numa relação social específica, que é a relação do ensino com o objetivo de estudar os conhecimentos, a fim de construir e aprimorar novas elaborações do conhecimento, cabe ao professor trabalhar não somente os conhecimentos atuais em sala de aula, mas sim, também resgatar os conhecimentos anteriores, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens.

E nesse sentido que devemos considerar as experiências de cada aluno, para sua construção no ambiente escolar e acolhedor fazendo que o aluno se sinta parte e aberto as novas aprendizagens.

A partir desse momento o aluno é capaz de criar o conhecimento apreendido em diversos meios, isto é, torna-se um sujeito capaz de construir seus próprios conceitos, pois propicia uma interação e constrói seu próprio caminho.

O professor além de ser educador é transmissor de conhecimento, as relações entre ensinar e aprender com diversas trocas de informações. Tendo como foco uma visão educacional do conhecimento construído no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, reforça a importância do papel do professor e do contexto social na construção do conhecimento pelo aluno. No trabalho de Vygotsky, a dialética da mudança é clara, as atividades na sala de aula são influenciadas pela sociedade, mas ao mesmo tempo, podem também influenciá-la.

O trabalho docente é uma atividade de ensino-aprendizagem pelo processo de transmissão ativa do conhecimento, realizando na relação cognitiva entre aluno e as matérias de estudo. (Libâneo 1994, pg.88).

À medida que o sujeito atinge o nível de desenvolvimento necessário para a compreensão com a ajuda do seu conhecimento.

Os conceitos científicos, tornando-se científicos no cotidiano. Assim, o conhecimento pode ser definido como sendo a manifestação da consciência de conhecer, é a consciência do conhecimento. Em outras palavras, diz-se que o conhecimento existe quando a pessoa ultrapassa o dado vivido, explicando-o. Ao viver, o humano tem

experiências progressivas. É considerada primeira forma do conhecimento, gerada basicamente pela interação do ser humano com o mundo na sua experiência.

São características desse tipo de conhecimento - sensibilidade e subjetividade, além de carregar uma carga de ilusão. Tal é o caso das supertições, das explicações providas de algumas crenças que impregnam o comportamento humano. Nesse caso, as concepções projetam os sentimentos e as disposições adquiridas através das tradições sociais e culturais. Enfim, o conhecimento do povo é considerado no processo pela busca do saber, estabelecendo uma motivação entre o sujeito.

CONCLUSÃO

O educador desenvolva uma pratica apoiada na mediação do processo ensino-aprendizagem para a construção dos objetivos de uma pratica educacional crítica e transformadora. A proposição do paradigma inovador baseado na complexidade da ação pedagógica com relação social e cultural para a construção de uma sociedade participativa criando competências e objetivos.

O educador em sua prática pedagógica e a interação com seus alunos, com o conhecimento integrado e que se transformem em desenvolvimento crítico e ético.

Cabe o educador, mediar os conhecimentos acumulados bem como os conhecimentos atuais assim a educação deve ser sempre uma função humanitária para á construção de um cidadão crítico e seguro dos seus espaços nesta sociedade. A qualidade na educação é como um

resultado de todo processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. O educador deve ser criativo e transformador, está sempre inovando suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, podendo contribuir com ideias para que suas aulas sejam dinâmicas e criativas para a construção do conhecimento.

Conclui-se também que a escola deve atender seus alunos com cooperação e afetividade para o sucesso da aprendizagem.

Adquirir conhecimento é um processo associado ao crescimento intelectual. O pensamento científico está constantemente sujeito a mudança, percebidas em seus fundamentos teóricos e paradigmáticos. Neste sentido, a ciência lida com fenômenos complexos, onde é necessário construir uma reflexão de conhecimento através dos desafios e obstáculos como possibilidade da construção do saber.

O sujeito busca o conhecimento com as informações que foram transmitidas porque o torna um ser ativo diante do seu mundo. Mediando os conhecimentos acumulados bem como conhecimentos atuais, possibilitando seu processo com a capacidade de reelaborar o conhecimento e sua compreensão, permitido o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para sua atuação como no processo e das suas práticas, contribuindo com suas ideias na construção do conhecimento.

A escola pela qual se busca é o desenvolvimento cultural e científico do cidadão, preparando o sujeito para a vida, para o trabalho através da educação. A construção do conhecimento transforma um ensino de qualidade voltado

para sua formação, pois a concepção de que a produção deste tipo consiste numa descrição objetiva e produzida para o mundo, constata-se que as pessoas aprendam de diferentes maneiras, em função de seus interesses, de suas possibilidades, das situações e circunstância em que se encontram.

Ao conhecimento que apesar de suas peculiaridades, tem estreitas relações com o conhecimento espontâneo, o conhecimento cotidiano. O processo, de construção, atribui o significado pelo sujeito, que de certo modo, possibilita o conhecimento o objetivo dinâmico e produtivo.

A construção do conhecimento, transformando a prática educativa como proposta de ensino de qualidade voltada para formação dos alunos na sociedade, pois contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito da sua própria ação, porque o concebe com um ser ativo diante do seu mundo. A ação pedagógica no processo de ensino consiste na “prática social”. Cabe ao educador mediar conhecimentos atuais, possibilitando o processo que os alunos tenham capacidade de reelaborar o conhecimento e a compreensão, permitindo o seu acesso crítico a esses saberes e contribuindo para a sua atuação como no processo da sociedade.

É necessário construir uma prática educativa na construção e reflexão do conhecimento, é preciso através dos desafios do contexto em que se vive olha e perceber os obstáculos como possibilidade de construção do novo. Estimulando o aluno a não ser apenas um memorizador, mas uma pessoa que pensa, que tenha gosto pelo aprender,

que saiba aprender a aprender, interpretar informações, e que veja nas dúvidas uma oportunidade de aprendizagem.

A aprendizagem do aluno ele tem a sensação de que construiu e descobriu na forma de pensar e agir. O aluno busca o conhecimento visto em aula e as informações que foram transmitidas, pois a aula é um processo de aprendizagem que exige dedicação e esforço de pensar. Pois auxilia o aluno na produção do conhecimento, pois este constrói, com a colaboração do professor e dos conteúdos, quando bem conduzida permite que o perceba como os alunos como processo de aprender, colocando-se a ênfase nas aulas.

Cabe ao professor ser criativo e transformador, está sempre inovando próprias ideias, comparando seus conhecimentos estabelecendo um elo entre esses dois. É importante essa comparação e assim ajudar os alunos a reestruturarem suas ideias e compreensão, desenvolvendo sua capacidade de análise. Pois cabe ao professor provocar nos seus alunos o desenvolvimento de uma atitude crítica para que este reflita na sua atuação na sociedade. Assim a construção do conhecimento é um compromisso com o pensamento independente e o bem-estar comum. Tais compromissos devem estar coerentemente presentes na conduta do professor para apoiar sua análise do contexto da sala de aula e sua capacidade de tomar decisões coerentes. Como Freire (1977) diz, nós deveríamos não importar ideias, mas recriá-las. Dessa forma, um ensino crítico não poderia ser entendido como receitas prontas a serem seguidas, mas como sugestões a serem examinadas pelos professores.

A partir desse momento o aluno é capaz de criar o conhecimento apreendido em diversos meios, isto é, torna-se um sujeito capaz de construir seus próprios conceitos, pois propicia uma interação e constrói o seu próprio caminho. Piaget (1982) se propõe a estudar a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito, ou de como se dá o desenvolvimento de sua inteligência, essa última entendida não como a faculdade de saber, mas como um conjunto de estruturas mentais momentaneamente adaptadas “toda inteligência é uma adaptação”.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á pratica pedagógica. São Paulo: Paz e terra, 1996.

Vygotsky, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins fontes,1998.

Garcia, Sandra Abed, Anita. A metodologia do projeto mente inovadora no desenvolvimento de habilidades em alunos. São Paulo: 2010.

Zabala, A. Enfogue globalizador e pensamento complexo. Porto Alegre: Artmed,2002.

Morin, E.. A religação dos saberes. O desafio do século XXI. Rio de janeiro: Bertrond,2000.

Brasil. Ministério da educação. Parâmetros curriculares nacionais. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: 2001.

Rego, T.C. Cultural da educação. Petropolis: Vozes,2001.

Brasil. Constituição federativa do Brasil. São Paulo:1998.

UNESCO. Educação para todos. 2005.

Freire, P. Educação como pratica. Rio de janeiro: paz terra,1988.

Freire, P. Ação cultural para a liberdade (cultural action for freedon) 2.ed.Rio de janeiro: Paz e terra,1977.

Gomez A.I. Aprendizagem escolar da didática operatória á reconstrução da cultua na sala de aula. IN: Sacristón, I.G. Pérez Gomes, A, I compreender e transformar o ensino.4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Saviani, D. Escola e democracia.36, Ed. Campina: Autores associados,2003.

Kramer, S. Uma proposta curricular. São Paulo: Ático, 1989.

Libâneo, I.C. Didatica .1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

Freire, Paulo. Educação como pratica da liberdade. 30 ed. São Paulo: Paz e terra,2007.

Piaget, Jean. O nascimento da inteligência na criança, 4 edição, Rio de janeiro: Zahar,1982.

Taylor, P. The texto of Paulo Freire. Milton Keynes: Open university, 1993.

CAPÍTULO 5

SER UM PROFESSOR DE DIREITO FASCINANTE

*Bernard Pereira Almeida*⁷

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa, foi necessário pensar no método, na questão do tema, nas hipóteses, entre outras organizações iniciais que se deve fazer para pautar um resultado objetivado e planejado. Porém, saber como e porque um aluno escolhe ser professor foi um tema que não está atualizado nos periódicos, dos quais encontrei como mais recentes pesquisas datadas em 2009, e alguns artigos com o conhecimento desejável com o que se estava esperando nesse construto.

O que mais impressionou nesse fracasso na pesquisa foi a perceptível falta de palavras chave para achar algo sistêmico, assim a surpresa foi a de encontrar inspiração para o título no *Facebook*, com aquelas frases que são postadas diariamente. Sendo a que mais impressionou foi do psiquiatra e escritor brasileiro Augusto Jorge Cury (1958) com a mensagem: “Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida.” E o trabalho começou a se pautar em que tipo de professor se quer ser, e depois em qual disciplina, já que para ser professor deve haver mais que conhecimento

⁷ Bernard Pereira Almeida, Doutorando em Educação, Mestre em Direito, Advogado e Professor Universitário.

teórico, deve se ter conhecimento do verdadeiro espírito em educar.

E sobre educar, o educador Paulo Freire marcou o tema com uma reflexão ao afirmar que “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Dentre esses saberes, o que se pode classificar como mais importante é saber o diferente, o qual o educador, em qualquer disciplina, deve inovar nas suas práticas, ser dinâmico com suas turmas, pois ser um mero transmissor de conhecimento não é mais usual em um ensino pluricultural como o do Brasil.

A questão é como aprender esse fazer pedagógico na disciplina de direito, já que, como mencionado, a área possui tão pouco interesse entre os estudiosos e docentes juristas? O que se percebe é que o professor e pesquisador de direito não faz questão em mudar os métodos pedagógicos para ensinar esse formando a ser um professor fascinante. O direito é uma ciência política e social, e deveria ser melhor entendida em comparação à realidade que se vive, e não em modelos estereotipados de um passado glorioso da carreira, em que ser um advogado era quase ser um rei, e a linguagem incompreendida pela classe inculta era impressionável, dando um ar de superioridade social e hierárquica.

O que se observa nesse século é que nada mais é como era antes, já que a informação é até excessiva, e os movimentos naturais de inovação vêm atropelando nosso dia a dia. A era da informação questiona tudo, e claro que a área de direito ia ser questionada, principalmente por se perceber a resistência em modificar a forma de se lecionar para um estudante de direito, e de verdade, poder qualificá-lo para ser não só advogado e promotor, mas um professor.

Em tempos de crise, as pessoas, para sobreviverem, trabalham em qualquer função, mesmo não sendo de agrado pessoal, exemplificando, quando um advogado encontrar dificuldade em exercer essa função, e tiver a oportunidade de lecionar, ele o fará mesmo que contra gosto. Assim é como exemplo, um formando em letras, em língua portuguesa e inglesa, apesar de ter passado em péssima qualificação na matéria de língua inglesa, ele sai apto a lecionar tal disciplina, e por esse percurso, pode-se entender porque ninguém gosta de estudar a língua.

A facilidade que está sendo ofertada em conseguir diploma é notória, quase nada é exigido do aluno, em comparação ao passado, pois se for dar ouvido ao discente, este afirmará que é muita coisa para dar conta. Estes alunos olvidam que antes demorava mais tempo para se concluir o nível superior, de que a vida era diferente, e que não existia a tecnologia. Era mais difícil se formar com qualidade em tempo de biblioteca, mas era nessa dificuldade que se formaram os grandes homens do nosso tempo.

Esse trabalho veio, então, a filosofar sobre a necessidade da mudança nas práticas pedagógicas nessa disciplina, com bases nas literaturas, e se fará uma discussão comparativa dos tempos auge até os tempos atuais, buscando uma justificativa para que somente esta disciplina se mantenha com práticas antiquadas, e se achar a justificativa, responder o porquê se deve manter como está. Pois do contrário, a questão será formulada de forma oposta, buscando justificar porque se mantém tais práticas em tempos modernos.

Essa pesquisa irá usufruir de literaturas antigas, e, por falta de material de pesquisa atual, será necessário pesquisar em notícias sobre o tema, bem como comparar

como as outras disciplinas resolvem a metodologia da prática pedagógica com base nas doutrinas educativas que foram desenvolvidas ao longo dessa nova era. O que se espera com isso é que mais pessoas acreditem nessa mudança de paradigma postural, e se empenhe em divulgar práticas aplicadas que funcionaram, mostrando que não precisa ser uma matéria ensinada de forma a massacrar o estudante com números de leis decorados, e sim uma integração da realidade com a teoria apreendida em sala de aula. E como Francis Bacon afirmou, conhecimento é poder, logo, e principalmente na área de direito, esse conhecimento deve ser ágil e concreto, devendo ser considerado importante e que deve ser ensinado de forma clara, objetivando a conquista da inovação metodológica em direito.

1. SER UM PROFESSOR FASCINANTE DE DIREITO:

Uma das etapas mais importantes da formação, o ensino superior, tem-se contato com o professor universitário, personagem que como tal, merece muito respeito, pois o docente de nível superior deve constituir um currículo invejável, acumular uma variedade de títulos e ser aprovado em criteriosos processos seletivos. É o que muitos acadêmicos acreditam ser o suficiente para abarcar nessa carreira nobre do docente. O que é contraditório com o que as doutrinas pedagógicas mais atuais vêm divulgando e doutrinando nas universidades. Acreditar que basta apenas acumular teorias e títulos é ser irreal para a nossa sociedade moderna e em constante mudança.

Após a ditadura, a educação superior sustentou-se por dois momentos de expansão no Brasil, provindas da

elaboração da Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, (BRASIL, 1968), seguida, quase três décadas depois, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBN), de n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), criando o crescimento da oferta de cursos superiores. O curso de Direito é um dos mais procurados, e está se multiplicando pela demanda, resultando na ampliação do número de bacharelados jurídicos.

Desde as constituintes LDBN e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – (BRASIL, 2002 e 2003), essa visão de aulas teóricas tradicionais vem sendo modificada, não que ter títulos e teorias diversas não seja um passo para a docência, mas que somente isso não basta, se o objetivo real de educar não abranger um conhecimento mais humano e real às perspectivas que são vividas no mundo que conhecemos. Atuar como docente é, por si só, fazer parte de uma profissão extremamente complexa, que exige, além do conhecimento, muita dedicação desses trabalhadores para os desafios e dificuldades do dia a dia. Se, no passado, bastava concluir uma graduação em um determinado curso universitário para estar apto a lecionar nessa mesma área, hoje em dia, o mercado sofreu algumas mudanças e ficou mais exigente e concorrido.

1.1 Doutrinas educacionais renovadoras:

[...] minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (Freire; 1996, p. 54).

E nesse contexto, é extremamente necessário que se reformular as estruturas da aula pelas instituições de ensino superior, mas principalmente dos docentes. O tradicionalismo nas aulas deve ser abolido na prática da aula jurídica, que se fazem modelo desde os primeiros cursos jurídicos criados no Brasil, em 1827.

Percebe-se que o ensino jurídico não conseguiu acompanhar as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais o país enfrenta desde então, isso porque o tempo do Direito é muito mais lento que o tempo da sociedade. O ensino do Direito excessivamente legalista e formalista, “sem instrumentos de compreensão da realidade” dinâmica da sociedade, apenas aumenta essa distância entre o “país real” e o “país legal”. (SÁ; SILVA, 2007, p. 29).

O fenômeno jurídico pode ser interpretado, segundo leciona Tércio Sampaio Ferraz Junior (2012, p. 21) dentre um enfoque zetético ou dogmático. Segundo ele: [...] zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política etc. A importância dessa disciplina na formação do profissional em direito se justifica por não se desejar apenas para informar os juristas, mas para formá-los.

Os enfoques dogmáticos são definidos à medida que se considera certas premissas, em si e por si arbitrárias, como vinculantes para o estudo, “renunciando-se, assim, ao postulado da pesquisa independente”. Ao contrário das “disciplinas zetéticas, cujas questões são infinitas, as dogmáticas tratam de questões finitas”. (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 24). Assim, entende-se que as disciplinas dogmáticas são importantes porque fundamentam o Direito positivo, que por si só não desenvolvem o senso crítico e o

raciocínio do jurista, haja vista que ele, ao restringi-lo à dogmática, acaba preso ao texto doutrinário jurídico.

Adriano de Assis Ferreira (2011, *in site*) observa que:

As ciências dogmáticas preocupam-se com a resolução de problemas práticos e não, fundamentalmente, com a obtenção de um conhecimento verdadeiro sobre seu objeto. No caso do direito, seu raciocínio parte de um ponto não problematizável (um dogma, no caso, a Constituição) e busca encontrar os conteúdos materiais e procedimentais para solucionar um conflito social. Seu objetivo, portanto, não é filosófico ou meramente científico, mas concreto: converter as normas existentes (decisões que já foram tomadas) em uma nova norma (decisão que será tomada), por meio de um processo que exige “peças” a serem também produzidas.

Nesse seguimento, essa ciência dogmática não se aprofunda no entendimento do conflito real, apenas faz um recorte da realidade, onde os conflitos se apresentam como fácil na compreensão dos técnicos do direito, e produz uma decisão que silencie os conflitantes. Fazendo assim uma escolha da fatia de realidade que será apreendida pelos juristas, a qual não coincide com o real conflito apresentado por cientistas não dogmáticos, “sendo reputada superficial e incapaz de penetrar nas verdadeiras raízes do problema”. (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 24)

Ao lecionar para formandos em direito, somente se ensina artigos de leis que se encontram em descompasso com a realidade social, já que a organização de cursos dogmáticos é baseada na estrutura e na pretensão de

esgotamento de leis, e grandes Códigos reforçam esse aspecto limitado no ensino jurídico. Com esse dogmatismo, “os cursos jurídicos têm formado profissionais incapazes de perceber a dimensão real dos problemas com os quais terão de lidar”. (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 24).

O que se pode afirmar é que os cursos jurídicos têm a grade curricular engessada, reproduzindo na forma de disciplinas vedadas os conteúdos exigidos pelas diretrizes sob perspectiva interdisciplinar, isolando as que potencializam a compreensão crítica e interdisciplinar do Direito (a Sociologia, a Filosofia, a Economia etc.), atribuindo a elas carga horária reduzida e somente nos primeiros semestres do curso, desconectadas das demais disciplinas especificamente jurídicas. Trazer essas ciências humanas de forma integradas proporciona aos estudantes uma visão ampla dos problemas jurídicos, pois somando várias visões e pontos de vistas sobre um ponto comum só tem a acrescentar em sua formação proficiente. O que se percebe é que muitos conteúdos são dados de maneira superficial e poucos conteúdos são aprofundados, o que obriga ao aluno seu interesse em se aprofundar fora da sala de aula, buscando estágios durante esta formação, bem como uma especialização após o término desta primeira formação.

Ao contrário do que as diretrizes impostas pelo Conselho Nacional de Educação, que, em seu art. 7º, § 1º, da Resolução nº 9/2004, dispõe que “o estágio supervisionado deva ser realizado preferencialmente na instituição de ensino, e apenas subsidiariamente por meio de convênios com escritórios de advocacia e órgãos públicos” (BRASIL, 2004), os cursos jurídicos optam pela segunda opção como estratégia de ensino da prática

jurídica, deixando o ensino prático em função de terceiros, sem supervisão ou planejamento por parte das instituições de ensino, que cumprem uma função meramente burocrática de formalização de convênios e validação de atividades externas.

1.2- O estudante de Direito:

Os discentes acreditam que as aulas expositivas tradicionais e a leitura acrítica são suficientes para formar seu conhecimento, e nessa zona de conforto, não se preocupam em investigar novas fontes de conhecimento ou mesmo em participar de atividades extracurriculares. O que estes alunos praticam no Ensino Médio, eles esperam que seja simples também no Ensino Superior abarcar todos os entendimentos doutrinários e sociais apenas com sua frequência nas aulas expositivas. Contudo, sabe-se que seria mais competente na sua aprendizagem ter uma metodologia participativa, que tirem professores e alunos da zona de conforto criada por este método, e os estructurem em ofertar ensinamentos extracurriculares, realizando a conexão entre o que se vive e aprende, dentro e fora da sala de aula.

Pensar em estratégias de nivelamento que supram as carências adquiridas pelos alunos nos níveis anteriores de ensino, e interligando uma realidade concreta aos seus alunos é o que deveria ser de competência das instituições mais preocupadas com o futuro dos discentes que formam, e não nos números de formandos sem qualificação social que estes produzem anualmente.

Acreditar que seus estudantes sejam capazes de serem proativo para buscarem aquilo que não o satisfaça durante o curso, sem dar bases para estímulos dessa busca,

é uma irrerealidade, assim como o estudante se basear em um mero estudo escolástico, sem se dar conta de que para sua concreta formação deva partir de seu interesse em renovar sua capacidade de pensamento, já que esses estudantes devem saber que o curso, sozinho, não consegue suprir todos os seus aprendizados e suas expectativas.

Qualquer curso deve estimular o aluno a sair da zona de conforto de dependência de ideias preconcebidas pelo docente, pois o mundo do trabalho jurídico se dará de forma autônoma para esses recém-formados, o que o tornará um profissional obsoleto e ultrapassado, justamente por não ser capaz de acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas e jurídicas que exigem uma qualificação permanente.

E como o autor Nóvoa define uma carreira de um professor fascinante:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA; 1995, p.17).

Dessa maneira, para a sociedade, a educação é como uma promessa de um futuro melhor, onde os professores creem nessa crença das potencialidades da escola para transformação da sociedade, já que tais transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas nos últimos vinte anos modificaram a sociedade e também o sistema educativo.

Ao despreparar um professor nos cursos de formação, este sofre um choque com essa transformação social. Gentile (2007) afirma que:

Quando o profissional não se sente capaz de cumprir sua tarefa - no caso, planejar, ensinar e fazer com que a maioria adquira conhecimento - tende a responsabilizar fatores externos, apontando justamente para os lados mais frágeis do sistema. (GENTILE; 2007, p. 33).

2. A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR:

As instituições de ensino superior jurídico, conforme leciona Santos e Moraes: “não consegue ir além de práticas advocatícias manualescas” (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61). Ao que Oliveira e Adeodato (1996, p. 12), ao redigirem o Estado da Arte da Pesquisa Jurídica e Sociojurídica no Brasil definem que:

Os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também

na preparação do corpo discente para a vida profissional.

O curso de Direito foi um dos pioneiros no Brasil, porém, existe uma tradição das dogmáticas jurídicas e dos rituais acadêmicos, que não transformam o modelo de ensino presente, já que são perceptíveis as marcas de opressão e de poder nas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado - professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29)

Desde o início da década de 90, existia uma grande preocupação com relação à qualidade dos cursos de Direito oferecidos no território nacional, em um contexto da dinâmica de reforma do ensino jurídico, e tornou obrigatório o Exame da Ordem, que passou a ser o único meio de ingresso ao exercício profissional da advocacia. É nessa década que houve uma clara expansão quantitativa dos cursos de Direito, da matrícula discente e da relação docente / discente.

Em se tratando de um curso cheio de estereótipos históricos, existe uma descrença em relação ao significado do saber pedagógico, o qual demarca uma barreira difícil de ser ultrapassada, argumentadas entre o que propõe a pedagogia e os dois grandes objetivos finais do curso de Direito, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos.

Conforme Bittar (2006, pp.157-158):

[...] o professor da área jurídica possui, em seu perfil mais genérico, uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas: (1) falta de didática de ensino; (2) escasso preparo metodológico; (3) desconhecimento da legislação que rege o setor; (4) pouco compromisso educacional; (5) distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas; (6) deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; (7) insatisfatória visão de sistema do Direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas; (8) indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula; (9) escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos; (10) inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos.

Nesse contexto, os professores exercem tal função sem preparação e experiência em um conhecimento prático, apenas teórico sobre a área de educação. “[...] não se exige que tenha aprendido a dar aulas para trabalhar em uma

instituição de ensino” (CARLINI, 2005, p. 194). E de acordo com Castanho (2007, p. 65) “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão”.

[...] na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para **torná-los**. Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 104, grifo do autor).

2.1- Formação pedagógica de um docente em Direito:

É na formação superior que se avalia o desenvolvimento pessoal como uma preocupação da educação em si. A atuação no magistério superior espera de seu profissional tenha o compromisso das funções da universidade, onde um professor: “indica caminho, que desafia, sugere, questiona, desequilibra e faz o aluno pensar, incentivando-o a buscar a origem e a história dos conhecimentos, desafiando-o a analisar as várias facetas dos mesmos” (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 61).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 82) afirmam que “para saber ensinar, não bastam ter experiência e conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Nesse construto, Tardif (2002, p. 39) acrescenta que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Entende-se que o docente do Ensino Superior é caracterizado como especialista em determinado assunto, porém, na verdade se percebeu que apenas o conhecimento técnico jurídico já não é suficiente para enfrentar a complexidade da docência, para que se possa transcender essa visão do senso comum sobre o especialista. E completando esse pensamento de significado de ser especialista, o autor Masetto (2003, p. 183) questiona:

[...] o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?

E a este questionamento os autores Pimenta e Anastasiou (2002, p. 190) respondem negativamente e de forma coesa, já que, para eles, “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico”.

O ensino jurídico possui características marcantes e históricas, e têm sido alvo de debates em meio à crise dessa prática, sendo exemplos disso a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade, características resultantes dessa trajetória histórica em fundamentação dos cursos jurídicos no Brasil e que continuam presentes até hoje no ensino de Direito.

2.2- Características em crise no ensino jurídico:

O que freia as mudanças no ensino jurídico inicia-se na descontextualização do ensino, porque não se reconhece ou se preocupa com as necessidades da sociedade, deixando as universidades de cumprirem seu papel fundamental e voltando-se para si mesma, ficando isolada e acuada. Assim, a base desse ensino se restringe exclusivamente nos códigos. O estudante de Direito é levado a entendê-lo como algo abstrato, sem referências empíricas. “O direito é transmitido nas faculdades como se a realidade é quem tivesse que se enquadrar nas suas molduras, e não no sentido inverso, onde o direito advém da sociedade” (PRANDO, 2001, p. 37).

Inicia-se, assim, o que Bastos (2000, p. 333) denominou de:

[...] trágico e paradoxal círculo vicioso do estudo jurídico tradicional: alienado dos processos legislativos [...], desconhece o fundamento de interesses das leis; alienado das decisões continuadas dos tribunais desconhece os resíduos dos problemas e o desespero forense do homem; alienado da verificação empírica desconhece as

inclinações e tendências da sociedade brasileira moderna.

Nesse contexto, as leis são mais importantes do que as pessoas, o agir se baseia em atender a lei e não a sociedade, se transformando em um Direito idealizado e não um Direito que está a serviço das demandas sociais. Por isso Aguiar (1999) define o Direito vigente como sendo um texto.

Direito é texto. Texto legal, texto jurisprudencial, texto peticional, texto recursal, em que não existe vida. As pessoas concretas envolvidas numa contenda judicial são abstraídas; tornam-se partes, autores, réus, requerentes, requeridos, recorrentes, recorridos, embargantes, embargados etc., que transitam numa história delimitada pelas capas do processo e regida pelo princípio segundo o qual o que não está nos autos não está no mundo. No processo, o ser humano, que é vida, carne, conflito, esperanças, crueldade, abandono, amor, entre outras facetas, simplesmente se torna esquema frio, um ator de uma peça predeterminada, em suma, em texto. A textualidade é a expressão ritual do arcaísmo ancestral das práticas jurídicas (AGUIAR, 1999, p. 32).

O dogmatismo, bem como a descontextualização do ensino jurídico, contribuem para a perpetuação desse sistema arcaico, já que não há incentivo nem espaço para a crítica. Assim, “advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista” (BASTOS, 2000, p. 246). Os cursos

jurídicos continuam a formar profissionais destinados a reproduzir a ordem estabelecida e a servir a ideologia dominante, algo que já acontecia desde a sua fundação, em 1827. Ao que Bittar (2006, p. 29) afirma que as faculdades de Direito, atualmente, “produzem em escala quase fabril quantidades enormes de operadores do sistema”.

E a unidisciplinaridade, não é exclusividade desse curso, mas em quase todos, e é marcada pela fragmentação do saber. O conhecimento, nessa perspectiva unidisciplinar, deve ser dividido em partes específicas, sendo como únicos, sem intersecção das variantes disciplinares. Assim, surgem os especialistas, os quais que estão mais preparados para transmitir aquilo que está nos conteúdos específicos de cada disciplina. Fazendo assim, com que as disciplinas não tenham relação umas com as outras, sem sentido para se discutir sobre as mesmas, posto que são autônomas.

O que idealizou até aqui em um isolamento vivenciado no ensino jurídico em relação à sociedade e suas transformações, reflexo da descontextualização e do dogmatismo do ensino e isolamento relativo às disciplinas e aos professores, reflexo da unidisciplinaridade.

CONCLUSÃO

Este estudo proporcionou uma reflexão sobre os saberes necessários para ser um professor fascinante, e não apenas um professor brilhante, o qual apenas forma seu discente. Os saberes necessários para a docência são os saberes da área de conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, trabalhados em conjunto, já que sua formação deva perpassar estes três saberes.

O que se analisa, no entanto, é que os bacharéis em Direito em sua maioria acreditam na possibilidade de aprofundar seus saberes específicos do Direito e apenas alguns poucos desses alunos consideram a possibilidade de desenvolver saberes pedagógicos, significando afirmar que a pós-graduação *stricto sensu* representa a formação inicial dos alunos.

O que se pretende afirmar é que não basta experiência doutrinária, mas sim, pode-se afirmar que, esses professores lecionam sem saber justificar suas ações; repetem modelos, sem questionar sua pertinência; agem sem refletir, contrário ao ideal da atuação do professor. Marcado pelo modelo tradicional, o ensino em Direito, ainda é constituído por concepções ultrapassadas de ensino.

Logo, essas práticas docentes não deixam espaço ao pensamento crítico e analítico, sem debate e discussão, e sem mudanças metodológicas. É esperado na pós-graduação o momento de formação de professores para o ensino superior, o que não acontece, e o produto disso são professores em constante repetição do modelo tradicional.

Dessa forma, se dá vazão a uma formação pedagógica precária ou inexistente desses professores de Direito, sendo esta a causa da crise do ensino jurídico, o qual é marcado pela unidisciplinaridade, pelo dogmatismo e pela descontextualização. Desconsiderando a participação do aluno, não valorizando a crítica analítica social, sendo um ensino voltado para si mesmo.

Uma alternativa refletida nesse estudo seria estimular a flexibilidade da grade curricular, que só poderá ser efetivada por meio de um corpo docente comprometido com estratégias metodológicas inovadoras, e com titulação e dedicação acadêmica que os capacitem para a tarefa de

planejamento e de execução de um projeto pedagógico de curso. Interligando a realidade do papel das disciplinas não jurídicas e suas interdisciplinaridades, comprometendo as estratégias de prática jurídica com os papéis diferenciados que docentes em tempo integral que podem executar.

Os deveres de um professor são de inserir conteúdos no contexto histórico, cultural, social, filosófico e ético da jornada humana, num trabalho interdisciplinar que promova o real desenvolvimento integral do educando. E é na reflexão individual e coletiva dos professores sobre as práticas de ensino e os resultados obtidos que devem nortear a formação continuada desse profissional, em um momento de transição e implantação de novos estereótipos para o ensino. E essa formação continuada pode instrumentar o professor para atender a complexidade das salas de aula neste momento histórico da escola para todos. Assim, não se conclui em si a formação docente apenas nas paredes da sala de aula, mas sim em uma constante pesquisa e adequação social em meio às mudanças da era digital assistida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. **A crise da advocacia no Brasil:** diagnóstico e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Omega. 1999, p. 32.

BASTOS, A. W. **Ensino jurídico no Brasil.** 2ª ed. Rio de Janeiro / RJ: Lumen Juris. 2000, pp. 246-333.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Atlas. 2006, pp. 28-158.

BRASIL. 1968. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Acessado em 21 de dezembro de 2018. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm.

_____. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais. Lei nº 9394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Acessado em 21 de dezembro de 2018. Disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

_____. 2002. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação** em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. **Parecer nº CES/CNE 0146/2002**. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acessado em 21 de dezembro de 2018.

_____. 2003. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Referencial para as Diretrizes Curriculares**

Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Parecer n.º CNE/CES 67/2003. Acessado em 21 de dezembro de 2018. Disponível no site:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>.

_____. 2004. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. . Disponível no site:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf.
Acessado em 21 de dezembro de 2018.

CARLINI, A. L. **Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência?** In: ANUÁRIO ABEDI, Florianópolis, Fundação Boiteux, ano 03, nº 03. 2005, p. 194.

CASTANHO, M. E. **Pesquisa em pedagogia universitária.** In: CUNHA, M.I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas/SP: Papirus. 2007, p. 65.

FERREIRA, Adriano de Assis. **Postagens de Introdução ao Direito.** São Paulo, 2012. Disponível no site:
<http://introducaoadireito.info/wp/pt>. Acessado em 28 de dezembro de 2018.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **A relação entre dogmática jurídica e pesquisa.** In: NOBRE, Marcos et al. **O que é pesquisa em direito?** São Paulo: Quartier Latin. 2005, pp. 21-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 54.

GENTILE, P. **A educação vista pelos olhos do professor**. Pesquisa exclusiva. Nova Escola. São Paulo, nº 207, nov. 2007, p. 32-39.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus. 2003, p. 183.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2ª ed. 1995, p. 17.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2002, pp. 82-190.

PRANDO, F. C. de M. **Educação jurídica: uma busca por novos direitos**. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F. C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista. 2001, p. 37.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito**. 2ª ed. Campinas/SP: Papirus. 2003, p. 61.

SÁ E SILVA, Fábio Costa Moraes de. **Ensino jurídico: a descoberta de novos saberes para a democratização do direito e da sociedade**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor. 2007, p. 29.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis / RJ: Vozes. 2002, p. 39.

CAPÍTULO 6

O COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA LEI 13.104 /2015 E SUA EFICÁCIA, OU NÃO EM COIBIR AS PRÁTICAS DE CRIME DE FEMINICÍDIO.

Carla Waleska Gomes de Araujo⁸

INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a violência de gênero é algo que vem sendo necessariamente importante, pois a violência em razão do gênero tem sido algo bastante corriqueiro. A violência contra a mulher pode se manifestar de diversas formas, tais como, o estupro, o assédio sexual, a violência nas relações conjugais, que também é conhecida como violência doméstica ou familiar e na morte de mulheres pelo menosprezo ou discriminação pela condição de ser mulher, a essa última violência dá-se o nome de feminicídio.

O atual capítulo vai expor sobre as mudanças trazidas pela Lei do Feminicídio e como a mesma é um assunto bastante recorrente e de extrema relevância a ser discutido no direito penal, pois a morte de uma mulher por razão de seu gênero é o ponto máximo de uma violência perpetrada contra a mesma. É onde a mulher, por conta de

⁸ Advogada, Professora, Doutoranda em Direito (UNIDA), Mestre em educação (UNASUR) e Especialista em Direito Educacional (FTC)

uma sociedade patriarcal e machista, é colocada em uma posição de vulnerabilidade e de menosprezo pelo homem.

Por feminicídio entende-se o homicídio qualificado hediondo de uma mulher por sua condição de sexo feminino, ou seja, pelo menosprezo do homem pela condição do gênero feminino ou em um contexto de violência doméstica e familiar (NUCCI, 2019). Não se confunde com um homicídio simples, pois como já dito anteriormente, a legislação brasileira o tipificou como um homicídio mais grave, incidindo o crime de feminicídio como uma qualificadora. É geralmente praticado por ex-companheiro, namorados, cônjuge, ex-cônjuge, pais e até irmãos.

O machismo estrutural enraizado nos remete a uma sociedade onde a posição do homem é superior à da mulher e, por esse motivo, há uma grande ocorrência de crimes voltados a essa classe padronizada como “inferior”. Segundo o mapa da violência publicado em 2015, o Brasil é o 5º país no mundo que mais assassina mulher, e, nessa perspectiva, percebe-se a real necessidade de discorrer sobre o feminicídio e avaliar os efeitos das mudanças que esta Lei trouxe para o ordenamento jurídico. Não obstante, é fundamental constatar que esta lei alterou o artigo 121 do Código Penal Brasileiro e incluiu o feminicídio como uma qualificadora do homicídio o tornando, também, um crime hediondo, aquele no qual tem uma maior reprovação do Estado.

Sobre o advento da Lei Maria da Penha, pode-se constatar que sua função primordial é proteger a mulher de violências ocorridas no âmbito doméstico e familiar, mas

que apesar disso, o que esta lei não abarca em seu conteúdo são punições para violência mais graves, como a morte decorrida, por exemplo, de uma violência física. Diante disso, o ordenamento jurídico que já contemplava em seu texto o homicídio (artigo 121 do Código Penal) – ato de matar uma pessoa- incluiu o feminicídio como uma forma de coibir o assassinato de mulheres. Por isso que é de extrema importância analisar essa lei, pois a questão de gênero vem sendo uns dos assuntos mais debatidos na atualidade, pelo fato do Brasil ocupar uma posição gritante em relação a morte de uma mulher por razão de gênero.

Para os objetivos deste capítulo, pretende-se debruçar sobre a análise do seguinte problema, aqui exposto por meio de questionamento: a lei 13.104/2015 (conhecida como “Lei do Feminicídio”) está sendo eficaz, em relação à redução do número de mortes de mulheres em crimes de ódio, nestes quatro anos de vigência? Esta é a questão que se propõe responder, tendo como objetivos específicos definir feminicídio e suas principais características, avaliar os dados acerca das mortes de mulheres após a vigência da lei, analisar o processo de tipificação e implantação da lei e apontar a importância da lei para a visibilidade, o que será usado como insumo para se chegar ao objetivo geral, que é avaliar a eficácia, ou não, da lei 13.104/2015 em coibir as práticas de crime de feminicídio.

Para elaboração deste presente capítulo foi deliberado do ponto de vista técnico a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de revistas, periódicos, livros, artigos, bem como a utilização de

legislações e julgamentos acerca do tema proposto, abordando o objetivo no método hipotético-dedutivo.

O presente trabalho irá trazer conceitos importantes sobre a violência de gênero e feminicídio, além de analisar como a violência contra a mulher é uma violação em direitos constitucionalmente garantidos e a importância de ter leis infraconstitucionais para a prevenção dessa violência. Por fim, fazer uma análise, ao todo, de como a lei do feminicídio lança luz sobre as motivações para esse tipo de crime, revelando assim a torpeza que legitimamente enquadra esse tipo de crime no rol de hediondos.

1. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO

1.1. O que é violência de gênero?

De acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS) o uso intencional da força física ou do poder contra si, contra terceiro ou contra grupos e comunidades que resulte em morte, lesão, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação conceitua-se como violência. Ao passo que para a Organização das Nações Unidas (ONU) a violência de gênero, para distinguir-se da violência comum, é aquela exercida contra determinado grupo sobre a base do seu gênero ou sexo que impacta de maneira negativa em sua identidade ou no seu bem-estar.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) traz em seus programas e ações importantes distinções sobre cada tipo de violência. O mesmo se refere a violência de gênero

como aquela sofrida por um sistema patriarcal subordinador, na qual a mulher sofre uma violência, em suas diversas facetas, pelo simples fato de ser mulher, sem distinção de raça, religião, classe social, idade ou qualquer outra condição. Partindo para a violência contra a mulher, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) conceitua que é qualquer conduta comissiva ou omissiva de agressão, discriminação ou coerção onde a vítima mulher, pela condição de seu gênero, sofre limitação, morte ou constrangimento moral, físico, patrimonial, sexual, psicológico em locais públicos ou privados.

Segundo Teles e Melo (2002) a violência de gênero, relacionada ao sexo feminino, diz respeito ao poder de dominação do homem perante o mesmo. Os papéis que foram impostos aos homens e às mulheres ao longo dos anos e reforçados pela ideologia do patriarcalismo, demonstram um induzimento de relações violentas entre os sexos e indica que a construção dessa violência não foi um fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas.

A Violência doméstica, que é aquela sofrida no âmbito familiar, onde há coabitação e afetividade (Conselho Nacional de Justiça - CNJ) vem sendo erguida através de uma percepção de gênero. A mesma foi construída ao longo dos séculos por um viés histórico onde as relações de poderes são hierarquicamente desiguais entre homens e mulheres. Segundo Cunha (2014) as diferenças entre os sexos são criadas em relação a uma classe chamada gênero. Diferenças essas, que são construídas através de uma perspectiva social e cultural, a partir de dois lados

diferentes, que, na ordem patriarcal, eram considerados de dominação e submissão.

A autora Lourdes Maria Bandeira (2014) explica que tal violência ocorre na desigualdade baseada na condição do sexo e as relações de gênero se constroem na matriz de relações hierárquicas.

Portanto, a violência de gênero associada com a violência contra mulher é algo hierarquicamente construído ao longo dos séculos, pois a dominação que o homem exercia perante a mesma fazia com que surgissem ações violentas e reprovadoras contra essa classe, pode-se citar como exemplo uma punição física que a mulher sofria quando desobedecia algum desejo de seu marido ou a insubordinação de uma mulher a uma ordem de seu patrão. Sendo assim, expor sobre a violência de gênero, em especial contra a mulher, refere-se demonstrar relações de subordinação e hegemonia em visões sociais onde a mulher é considerada inferior ao homem e desprovida de vontades, bom como autodeterminação, e é punida se “ousar” ter uma atitude ou pensamento que viole essa visão.

1.2. O feminicídio como processo de prosseguimento da criminalização da violência baseada no gênero

Na América latina, nos anos noventa, o crime praticado contra mulher, em razão de seu gênero passou a ser criminalizado por meio de adoção de dispositivos legais que passaram a tipificar a violência contra a mulher como sendo uma barbárie que não se encaixa mais no mundo atual. O Brasil por sua vez, observou-se dessa novidade e

reconheceu a violência contra mulher como um delito específico. Estas foram vitórias emanadas como resultado de pressão exercida pela sociedade civil por meio de grupos feministas, para que a violência relacionada ao gênero fosse preservada pelo Direito Penal, pois as mesmas achavam que, os direitos constitucionais de uma mulher, não eram objetos de proteção adequada.

O conceito de violência de gênero, nos anos 2000, passou a abranger o que se chamava de violência feminicida. É aquela violência misógina, onde o principal alvo é a mulher pela razão de ser mulher em um contexto de desigualdade de gênero, era o que Lagarde (2007) afirmava.

Durante a luta feminista a categoria femicídio/feminicídio foi criada. O termo femicídio, em sentido geral, foi uma conceituação formulada por Diana Russel (1990) como sendo o assassinato de mulheres por homens especificamente por elas serem mulheres. É um assassinato de um gênero. O termo femicídio, de acordo a autora, foi uma alternativa ao termo homicídio que torna invisível esse tal crime fatal.

Em um primeiro momento, o termo femicídio foi criado como um contraponto à indiferença/neutralidade do termo homicídio. Logo após, é conceituado como uma forma de aniquilar uma forma extrema de violência contra a mulher que inclui uma gama de abusos físicos e psicológicos. Os autores Diana Russel e Jane Caputti (1990) se referem a uma variedade de violências que as mulheres sofriam tais como a tortura, o estupro, o abuso sexual, agressões físicas, assédio sexual, assédio moral e

tantas outras formas de violências a mais. Segundo essas autoras, quaisquer dessas formas de violência se caracterizavam como feminicídio. É um padrão sistemático de violência, universal e estrutural, que se fundamenta em uma sociedade patriarcal e machista.

O femicídio, na visão de Sargot (2002), é um assassinato relacionado a gênero. É a morte de uma mulher pela sua condição feminina. Para ele é a forma mais extrema de uma violência perpetrada contra a mesma. É onde o homem exerce seu desejo de dominação e poder sobre uma mulher.

Não obstante, a expressão feminicídio foi cunhada em um contexto de impunidade e neutralidade do Estado. Para Marcela Lagarde (2004) essa expressão foi criada a partir do termo feminicídio, dando a este um peso muito mais político e de pressão social, pois para essa autora é necessário que haja a impunidade dos criminosos ou omissão das autoridades do Estado, que não garantem à mulher instrumentos públicos para uma vida segura e digna. Dessa forma, essa autora caracteriza o feminicídio como sendo um crime estatal.

Para o autor Cunha (2017) o termo feminicídio refere-se a morte de mulher em razão de seu gênero, ou seja, é o assassinato imbuído de ódio e menosprezo pela condição da mulher. Greco (2017) explica em sua obra que não é pelo fato de uma mulher figurar no posso passivo que o assassinato deverá ser, necessariamente, enquadrado com a qualificadora do feminicídio. Para que ocorra o enquadramento, é necessário que o sujeito ativo esteja praticando o crime em um contexto de misoginia ou

preconceito, que efetivamente ocorrerá quando envolver uma violência doméstica ou familiar e quando houver o menosprezo à condição de ser mulher.

As duas expressões (femicídio/feminicídio) estão ligadas por um contexto histórico patriarcal, e, embora existam diferenças entre as mesmas, são consideradas pelas legislações e pela literatura feminista como sinônimos. Embora sabendo da importância literária e cultural dessas duas palavras, será apresentado neste artigo, com maior profundidade, o termo feminicídio, que foi introduzido em 2015, como uma qualificadora, no Código Penal por um projeto de lei que tramitava no Congresso nacional. Portanto, a lei 13.104/2015 foi conhecida como lei do feminicídio.

O conceito de feminicídio foi visto pela primeira vez em um tribunal internacional quando a CIDH (Comissão Interamericana de Direitos Humanos) utilizou o termo no caso conhecido como “campo de algodão.” Foi baseado no desaparecimento de três mulheres chamadas Claudia Ivette Gonzales, Esmeralda Herrera Monreal e Laura Berenice Ramos Monárrez na cidade de Juárez (México). Esse termo foi usado justamente para clarificar a ideia de que o assassinato metódico de mulheres, que ocorriam então, deveria ser visto sob uma lupa diferente de homicídios comuns. Assim, se definiu o feminicídio como os homicídios de mulheres por razões de gênero. Na sentença, foi conhecido que os três homicídios que ocorreram no caso foram em um contexto de discriminação e violência contra a mulher (OEA, 2009).

Para Malheiros (2017) o feminicídio é um crime hediondo praticado por um homem a fim de matar uma mulher em razão de seu gênero. É algo que vai além de uma simples agressão, é o terror que gera a perseguição e a morte de uma mulher através de diversas formas de violências. É a morte da mulher em um contexto de menosprezo pela sua condição feminina.

1.3 Lei 13.104/2015: processo de tipificação no Brasil

A tipificação do feminicídio foi uma continuidade nas leis que já criminalizavam e tentavam abolir a violência doméstica e familiar nos países da América Latina. Teve lugar no Brasil, em 2013, a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) que tinha como objetivo primordial investigar, principalmente, a situação da violência contra a mulher no Brasil, e, também, analisar a omissão do poder público quanto à aplicação de mecanismos existentes em no ordenamento jurídico que visam a proteção integral da mulher em situações de violência.

A CPMI, após várias deliberações, análises de dados e documentos públicos, apresentou o projeto da Lei Maria da Penha e afirmou em seu texto que a referida lei não deveria ser vista como um ponto de chegada e sim de partida, ou seja, a CPMI demonstrava que a Lei Maria da Penha era apenas uma das formas possíveis de tentar erradicar a violência doméstica e familiar, e que, mesmo sendo eficaz em alguns casos, ainda existem, através de dados trazidos pela própria Comissão, altos índices de violência contra a mulher.

Ademais, a tipificação do feminicídio corresponderia ao cumprimento de acordos internacionais emanados em fóruns mundiais de debate de direitos humanos, como a Comissão sobre o Status da Mulher, da Organização das Nações Unidas (ONU), encampado em 2013, que teve como objetivo central um acordo entre Estados-Membros que trataria sobre a prevenção e eliminação das formas de violências que existiam contra as mulheres e, além disso, exigir das nações signatárias que traduzissem o resultado do acordo em medidas e ações concretas e efetivas, a fim de proteger os direitos humanos e promover garantias fundamentais às mulheres.

Em âmbito regional, o Mecanismo de Seguimento da Convenção de Belém do Pará, realizada em 1994, expressamente recomendou aos Estados-Partes que adotassem medidas que ajudassem a prevenir, punir e erradicar o feminicídio. E que, além disso, fossem adotados mecanismos de garantias para que juízes e promotores observassem por uma maior efetividade das punições e ainda excluir quaisquer obstáculos que prejudicassem que a vítima ou seus familiares tivessem acesso à justiça (OEA, 2012). Ainda no âmbito regional, a ONU mulheres tem adotado um modelo latino-americano para a investigação de mortes violentas direcionadas às mulheres.

O Projeto de Lei do Senado PLS 292/2013 foi fruto do material desenvolvido na Comissão Parlamentar Misto de Inquérito, onde na sua justificação conceituou o feminicídio como um assassinato de mulher pelo fato de ser mulher ou então o assassinato por razão de gênero, onde existe uma causalidade que leva à consecução de um crime

relacionado a ódio e menosprezo ao sexo feminino, baseado socioculturalmente em uma diferença histórica entre um poder de dominação do homem perante a mulher.

A proposta da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito era inserir, na estrutura do homicídio qualificado, um parágrafo 7º que tratasse do feminicídio e que o denomina-se como sendo uma forma extrema de violência de gênero onde o resultado seria a morte da mulher quando houvesse relação íntima de afeto e parentesco, por afinidade ou consanguinidade, entre a vítima e o agressor; prática de qualquer tipo de violência sexual contra a vítima, antes ou depois a morte; e mutilação ou desfiguração, antes ou após a morte.

O conceito de feminicídio é reproduzido por um modelo clássico feminista, onde diz que é a forma mais violenta praticada contra uma mulher, é o extremo da violência. Em sua aceção são trazidos vários termos que correlacionam com o conceito e revela a diversidade de nomenclaturas que podem ser relacionadas a esse fenômeno, quais sejam: assassinato relacionado ao gênero, morte de mulher por ser mulher, crime de ódio pelo sexo feminino, crime pelo menosprezo da condição feminina, entre outros. (BRASIL, 2013)

Como dito a CPMI trouxe em seu projeto circunstâncias que estariam previstas na qualificadora mencionada. Ou seja, são violências que demonstram o real ódio ao sexo feminino, deixando clara a intenção de matar por razões que seriam exclusivamente direcionadas ao gênero.

Dando prosseguimento ao processo de tipificação do feminicídio, após ampla discussão no Senado Federal, houve um substitutivo ao projeto da CPMI, no qual foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ). O mesmo permaneceu o feminicídio com uma situação qualificadora do homicídio, mas atribuiu uma nova definição ao feminicídio como sendo um crime contra a mulher por razões de gênero, porem nas seguintes circunstâncias: violência doméstica e familiar, nos termos da legislação específica; violência sexual; mutilação ou desfiguração da vítima; – emprego de tortura ou qualquer outro meio cruel ou degradante.

A comissão de constituição e justiça deu uma nova definição legal ao feminicídio incluindo a frase “morte por razões de gênero” e, também, incluiu uma nova circunstância que se refere ao emprego de tortura ou qualquer outro meio que seja considerado cruel ou degradante.

De acordo com Campos (2015) Essa nova definição do feminicídio como a morte por razões de gênero, que foi modificada pela CCJ, tem em diversas legislações formas variadas de nominar o feminicídio. Há definições como morte de mulher, da companheira/cônjuge, por motivo de ódio, desprezo ou discriminação, como resultado da relação desigual de poder entre homens e mulheres, etc. Porém, o que ela explica é que tal conceito ampliou, mas o restringiu às circunstâncias que caracterizariam a conduta feminicida.

Campos (2015) se refere também, ao emprego da tortura ou outro meio cruel ou degradante explicando que a previsão configuraria Bisin idem, pois já há figura

específica tipificada. Sendo que nas duas, a pena prevista era a mesma do homicídio qualificado 12 a 30 anos de reclusão.

Ademais, a fim de modificar, mais uma vez, o projeto do feminicídio, a Procuradoria do Senado Federal propôs uma nova substituição, qual seja: manteria a caracterização do crime como morte por razão de gênero, mas modificando suas circunstâncias, que a partir desse momento passaram a ser só duas: que o feminicídio se caracterizaria por meio de violência doméstica e familiar e/ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Percebe-se que a modificação alterou substancialmente o projeto inicial da CPMI, permanecendo o feminicídio íntimo e as outras circunstâncias se reduziria ao que se diz ser menosprezo ou discriminação à condição de ser mulher.

Além das duas novas circunstâncias, a Procuradoria da Mulher inovou em acrescentar causas de aumento ao crime, aumentando em 1/3 à metade se o crime for praticado durante a gestação ou nos três meses posteriores ao parto, contra pessoa menor de 14 anos e maior de 60 anos e na presença de descendentes ou ascendentes da vítima. Dessa maneira que foi aprovada e imediatamente enviada à Câmara dos Deputados que tramitou como Projeto de Lei 8305/2014.

Com o projeto na Câmara dos Deputados, houve, ainda, modificações no mesmo. A expressão que se utilizava para definir o feminicídio, até então era “por razões de gênero”, com a substituição a expressão para se referir ao crime ficou como “por razões da condição de sexo feminino”. CAMPOS (2015) relata que o § 2º foi

reescrito, aprovado pelo parlamento e sancionada pela ex Presidenta da República Dilma Rouseff. Portanto, o feminicídio (lei 13.104 de 09/03/2015) ficou conceituado como morte de uma mulher por razões de condição de sexo feminino, quando o crime circundar sobre violência doméstica e familiar; ou menosprezo ou discriminação à condição de sexo feminino.

2. LEI DO FEMINICÍDIO: AVANÇOS, DESAFIOS E EFETIVIDADE.

A Lei do Feminicídio, quando aprovada, foi considerado um avanço bastante significativo do Congresso Nacional em relação à proteção da mulher que sofria violência e brutalidade de seu agressor. O feminicídio qualifica o homicídio (art. 121, Código Penal), quando o sujeito passivo comete agressão a uma mulher pela condição de ser mulher. Porém, analisando as numerações acerca desse crime, é visivelmente notável que não é necessário só punir, é preciso que aumente as medidas de proteção para mulher e que mude a cultura machista e misógina do agressor.

O Fórum Brasileiro de Segurança pública divulgou o 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública em outubro de 2015, onde constatou um registro de 449 casos de feminicídio no país. No ano de 2016, as ocorrências aumentaram e passaram para um registro de 929 casos de morte de mulheres por ódio ou menosprezo à condição de seu sexo. Em 2017, o 12º Anuário Brasileiro de Segurança pública acusa um aumento significativo nos índices de

mortes de mulheres passando por registros de 1.133 casos em números absolutos. Houve um aumento de 230% em relação ao anuário passado.

Cerqueira et al (2017) aponta para um dado importante. Enquanto a mortalidade de mulheres não negras teve uma redução de 7,4% entre 2005 e 2015, atingindo 3,1 mortes para cada 100mil mulheres não negras – ou seja, abaixo da média nacional -, a mortalidade de mulheres negras observou um aumento de 22% no mesmo período, chegando à taxa de 5,2 mortes para cada 100 mil mulheres negras, acima da média nacional.

De acordo com as duas últimas edições do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, a taxa de feminicídio em 2015 era de uma porcentagem de 9,4%, indo, respectivamente em 2016 e 2017 para inacreditáveis taxas de 21,9% e 24,8%. Esse salto significativo que houve entre o ano de 2015 para os anos de 2016 e 2017 reafirma a necessidade de um rigor maior no enquadramento de homicídios de mulheres sendo motivados pelo preconceito e ódio pelas mesmas, ou seja, é necessário que haja uma maior rigidez na aplicabilidade do feminicídio.

O Observatório da Mulher contra a Violência e o Instituto Data Senado, ambos vinculados à Secretaria de Transparência da Casa, realizam pesquisas com mulheres de todo o país para elaborar uma série histórica da violência de gênero. Em 2017, a pesquisa “Violência doméstica e familiar contra a mulher”, lançou a pergunta “Você já sofreu algum tipo de violência doméstica ou familiar provocada por um homem?”, que foi respondida positivamente por 29% das entrevistadas — índice

consideravelmente maior do que nos 12 anos anteriores, em que a taxa oscilou entre 15% e 19%. (Brasil, 2017)

Entender o porquê das variações é crucial para avaliar se o caminho que o Brasil percorre atualmente no combate ao problema é correto ou não. A questão a ser respondida aqui é se política pública está falhando porque está aumentando a violência ou está tendo sucesso porque está identificando de forma mais clara o que é violência?

Seja como for, no Brasil, menos de 10% dos municípios contam com delegacias especializadas de atendimento à mulher. Acrescenta-se a isso, segundo Ávila (2017), o fato de que muitas mulheres não denunciam a violência com medo de que o agressor sofra algo que elas representam como sendo excessivo. Segundo o autor, as mulheres que se encaixam nessa descrição têm medo de ficar desamparadas caso o companheiro seja preso ou sofra alguma sanção que o leve a perder a fonte de renda. Em vários casos, a mulher quer apenas que as agressões cessem.

A fim de aumentar a efetividade da lei alguns legisladores propuseram acirramento das penas em caso de feminicídio por meio de novos agravantes. A Lei nº 13.771 de 19/12/2018 prevê que o tempo da pena aplicável à violência doméstica poderá ser aumentado se o crime for praticado contra pessoa portadora de doenças degenerativas que acarretem condição limitante ou de vulnerabilidade física ou mental. O crime receberá igual tratamento se for cometido na presença física ou virtual de descendente ou ascendente da vítima. (Brasil, 2018).

A pena já é aumentada, por exemplo, se o assassinato for cometido na frente de um filho da vítima. A proposta inclui o agravante caso o homicídio seja praticado diante de uma câmera e divulgado pela internet. E assim como já está previsto o agravante de matar uma mulher com deficiência, torna-se mais grave cometer o crime contra alguém com mobilidade reduzida por ter doença incapacitante.

Para justificar o projeto, o relator, Eduardo Lopes (PRB-RJ), citou dados do Instituto Avante Brasil, segundo os quais uma mulher morre a cada hora no Brasil. Quase metade dos homicídios são dolosos e praticados em situação de violência doméstica ou familiar, com uso de armas de fogo.

2.1 A conscientização como fator de proteção da mulher

Desde 1981 inúmeras medidas foram adotadas para coibir o tratamento que subjuga e discrimina a mulher: O Brasil assinou tratados internacionais e consolidou a proteção com a edição da Lei Maria da Penha. (VELOSO, 2015).

Apesar dos esforços para a cautelar a matéria e tornar visíveis os desvios sociais de gênero, Rodrigues (2013) afirma que se pode perceber por meio das estatísticas que descrever os casos de violência e adotar medidas protetivas específicas não foram suficientes para prevenir, controlar e reduzir o altíssimo índice da violência de forma significativa.

As perseguições e agressões físicas, psicológicas, verbais e morais, podem trazer como consequências graves danos como os vários tipos de incapacidades para o trabalho, perda de salários, isolamento e falta de participação nas atividades regulares que, somadas ao contexto de omissão estatal, juntamente com o comodismo da sociedade culturalmente acostumada à violência de gênero, aumenta a sensação de impunidade dos criminosos e eclodem nas inúmeras mortes de filhas, cônjuges, companheiras, namoradas, mães, irmãs e assim por diante.

Diante desse quadro de pouca efetividade de políticas públicas educacionais e da norma preventiva na modificação dos índices de óbito, surge a necessidade de intervenção do direito penal para controlar e punir a ocorrência dessas violências. Não basta o delito ser notado e discutido, pois essa fórmula se fez insuficiente. O ideal é um combate severamente punitivo, pois essa é, por excelência, a função interventiva protetiva do direito penal na tutela de bens jurídicos.

Conforme o contexto social em que a violência nas relações de gênero está inserida é justificável uma pena em abstrato de 12 a 30 anos para o feminicídio. A Lei nº. 13.104/2015, de maneira legítima, trata com maior rigor situações em que outros ramos do direito, após exaustivas tentativas, não obtiveram êxito. Sendo assim, esta coação psicológica à coletividade no desestímulo da violência, serve para incutir no autor do crime o temor de uma punição mais grave e evitar a reincidência. Nota-se, ainda, que se feminicídio integra o rol dos crimes hediondos o sujeito ativo não faz jus a alguns benefícios da execução da

pena. Não tem direito ao *sursis*, fiança, graça, indulto e para progredir deve precisa cumprir 2/5 de pena e 3/5, se primário ou reincidente, respectivamente. (VELOSO, 2016)

Foram inseridos no rol do art. 121, sete causas de aumento de pena: crimes praticados durante a gestação ou nos três meses posteriores ao parto, contra pessoa menor de 14 anos e maior de 60 anos, com deficiência ou na presença de ascendente ou descendente da vítima. Notadamente o legislador objetivou proteger situações e momentos de excepcional fragilidade da mulher, bem como os reflexos traumáticos que possam ser geradas aos filhos, pais, netos da vítima.

A realidade sociocultural do país é inegavelmente machista e políticas públicas educacionais inclusive através das mídias podem ser medidas preventivas e repressivas que são aliadas ao direito para modificar esse quadro. Porém o que se está a buscar com o feminicídio é frear a banalização da vida a que inúmeras mulheres estão sujeitas simplesmente pelo seu gênero.

Responsabilizar o agressor é apenas um dos lados do enfrentamento da violência contra a mulher. É preciso também fazer com que ele tenha o entendimento do ato que cometeu. A redução da reincidência se faz primordial nesse contexto.

A violência contra as mulheres é exercida de várias formas como já descrita ao longo deste capítulo e, atualmente, por meio da influência da mídia e das redes sociais, algumas propagandas, piadas ou cenas de novela/programa de TV continuam a propagar ainda, que de forma subliminar, ideias machistas que pregam a mulher

como ser frágil e inferior ao homem e reforçam estereótipos e preconceitos. Neste âmbito, a televisão é uma das principais difusoras e perpetuadoras dessa condição, pois, apesar de a internet estar mais acessível para grande parte da população, a televisão ainda é o meio de comunicação mais popular e mais utilizado no Brasil.

A compreensão de que os meios de comunicação são uma esfera de representação está diretamente ligada à compreensão de que são um espaço privilegiado de disseminação das diferentes perspectivas e projetos dos grupos em conflito nas sociedades contemporâneas' (MIGUEL; BIROLI, 2010, p. 22).

Por outro lado, pode-se perceber que a internet tem sido uma grande aliada no combate à violência de todas as formas, mais precisamente contra a mulher, pois até mesmo as mulheres mais famosas que antes tinham vergonha e medo de denunciar a violência praticada no âmbito de seus próprios lares, se viram resguardadas pela proporção de divulgação que a internet pode conferir não só às autoridades, mas também e principalmente pode servir de meio para conscientizar mulheres que são vítimas do mesmo crime e que passam a defender aspectos de dimensão ética, política e prática, agregando maior credibilidade ao movimento que sempre buscou a igualdade entre os gêneros.

Assim, pode-se perceber que o crescimento e força do movimento feminista é resultado de um apoio mútuo entre mulheres, propagado pelas mídias e redes sociais que

contribuem para a divulgação dos direitos das mulheres, com destaque para o direito à informação que resultada em uma verdadeira sororidade, que é a união e aliança entre mulheres, baseado na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum, ajudando a romper os estereótipos preconceituosos criados por uma sociedade machista e patriarcal constituída a séculos.

Nesse sentido, Recuero (2016) caracteriza as redes sociais como ambientes que favorecem a efervescência da população e o posicionamento dos indivíduos com relação ao assunto, contrários ou a favor do tipo de tratamento dado às mulheres e às minorias pela mídia. Elas permitem que as vozes contrárias ao machismo e à intolerância não sejam ignoradas e se apresentam como um elemento positivo dentro de um sistema que parece ser impossível de se fraturar. Contudo, é preciso dar importância ao senso crítico para que as manifestações não permaneçam apenas no campo da sátira e do humor e ainda, é necessária a importância da articulação de movimentos sociais nas ruas do país, dando voz as minorias ignoradas nas políticas públicas e lembrando a todos nós que a luta é real, diária e longa.

Partindo desta ótica, é notório concluir que a mídia é uma ferramenta fundamental no combate à violência de forma geral e específica referente à violência contra a mulher, pois através da informação e conscientização a respeito dos direitos das mulheres é possível o combate à violência e ao feminicídio de todas as classes sociais, não só em âmbito nacional, mas também internacional.

CONCLUSÃO

A visibilidade social e a certeza de punibilidade fazem parte do caminho necessário para coibir assassinatos e proporciona o fortalecimento do Brasil como Estado democrático de direito. Por meio de números oficiais, percebe-se que a tipificação do feminicídio foi importante para dar visibilidade a essa grave questão social, e mostrar que, ainda nos dias de hoje e em nossa sociedade, as mulheres são vítimas de um dos mais cruéis crimes baseado em coisificação e bestialização do ser humano, que é o crime de gênero, mas não está sendo suficiente para reduzir os crimes de ódio contra a mulher.

Portanto, em seguimento à tipificação do feminicídio no Código Penal, é necessário falar sobre ele e nomeá-lo como tal. É preciso torná-lo visível e presente nos meios de comunicação como as redes sociais, a televisão, na opinião pública, nas universidades, nas delegacias, nas perícias, nas promotorias, nas defensorias públicas e nos tribunais de justiça através de medidas efetivas que contenham estas bárbaras práticas machistas, pois não é possível que a morte violenta das mulheres por contexto de gênero que lhes oprimem existência seja vista como algo natural ou inexistente. É preciso considerar a violência e o feminicídio como eventos atípicos, como expressões de práticas cruéis a serem coibidas com toda a força da lei, e esta não se torne apenas uma simples manifestação simbólica, eleitoreira e populista.

REFERÊNCIAS

11º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. [S. l.: s. n.], 2018- .

Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-ca-pseguranublica-2017/>>. Acesso em: 02/05/2019.

12º ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. [S. l.: s. n.], 2018-

Disponível em: /. Acesso em: 02/05/2019.

ÁVILA, Thiago André P. de. **Violência contra a mulher: consequências da perspectiva de gênero para as políticas de segurança pública.** Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 3, p. 103-132, dez. 2017. ISSN 2236-7284.

BANDEIRA, Lourdes M. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação.** Soc. estado. [Online]. 2014, vol.29, n.2, pp.449-469. ISSN 0102-6992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200008>.

BRASIL. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Relatório** final. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. Conselho Nacional de Justiça. **Formas de violência contra a mulher.** Disponível em

<http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoas/lei-maria-da-penha/formas-de-violencia>. Acesso em: 18/05/2019.

_____. Conselho Nacional do Ministério Público. **Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro / Conselho Nacional do Ministério Público**. – Brasília: CNMP, 2018. 244 p. il.

_____. Senado Federal. Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. [2017- . Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>. Acesso em 02/05/2019.

CARCEDO CABANAS, Ana; SAGOT RODRIGUEZ, Monserrat. **Femicídio em Costa Rica: balance mortal. Med. leg. Costa Rica[online]**, v. 19, n. 1, 2002. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140900152002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06/05/2019.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2017**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8891-1250-170602atlasdaviolencia2017.pdf>. Acesso em 12/05/2019.

CUNHA, Bárbara M. **Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero**. XVI. Jornada de Iniciação Científica.

CUNHA, Rogério Sanches. Lei do feminicídio: breves comentários.

Disponível em <https://rogeriosanches2.jusbrasil.com.br/artigos/172946388/lei-do-feminicidio-breves-comentarios>. Acesso em: 19/05/2019.

GRECO, Rogério. **Feminicídio – Comentários sobre a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.**

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Por los derechos humanos de las mujeres: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia.** Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, v. XLIX, n. 200, p. 143-165, maio-ago, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120009>. Acesso em 15/04/2019.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. Caleidoscópio convexo. **Mulheres, política e mídia.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

NUCCI, Guilherme de S. **Alterações na Lei Maria da Penha trazem resultado positivo.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-mai-18/nucci-alteracoes-maria-penha-trazem-resultado-positivo>. Acesso em 07/05/2019.

ONU. **A OPAS/OMS apoia os 16 dias de movimento pelo fim da violência contra as mulheres.** Disponível em: https://www.paho.org/bra.../index.php?option=com_content

&view=article&id=4734:a-opas-oms-apoia-os-16-dias-de-movimento-pelo-fim-da-violencia-contras-as-mulheres&Itemid=820. Acesso em 07/05/2019.

_____ – Relatório sobre mortes de mulheres relacionadas ao gênero, da Relatora Especial sobre Violência contra a Mulher, suas causas e consequências, Rashida Manjoo. Conselho de Direitos Humanos.

A/HRC/20/16, 2012. Disponível em:http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Women/A.HRC.20.16_En.pdf. Acesso em 19/05/2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13771, de 19 de dezembro de 2018. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). Brasília, 19 dez. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13771.htm. Acesso em: 07/05/2019.

RECUERO, R. C. **Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet**. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 15, p. 1-16, julho/dezembro 2006.

RODRIGUES, Katia Paula; MENDES, Miriam Aparecida. **Violência doméstica: novo olhar sobre o problema**. 2013.

TELES, Maria Amélia de A.; MELO, Mônica de. **O que é violência contra mulher**. Coleção Primeiros Passos. Brasiliense. Rio de Janeiro. 2002.

VELOSO, Priscila J. **Feminicídio: o outro lado de uma mesma moeda**. Disponível em:
<http://www.conteudojuridico.com.br/print.php?content=2.53376>. Acesso em 07/05/2019.

CAPÍTULO 7

LETRAMENTO: UMA PERSPECTIVA DA MULTIPLICIDADE DE SUPORTES

Lucília Maria da Silva Soares Barbosa⁹
Luci Souza de Meneses

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a escola deve formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, um dos primeiros é o de aprendizagem, sem deixar de lado o dever de o professor tornar isso possível.

Pensando assim, apresentaremos algumas condições preliminares e introdutórias acerca do letramento e diversos aspectos práticos e teóricos.

O conceito de letramento surgiu da necessidade de uma palavra nova para denominar as práticas de leitura e escrita que rodeavam o cidadão e suas práticas sociais. Desde a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental passam a questionar suas dúvidas no que diz respeito à proposta de letramento. Existem confusões a respeito de alfabetização e letramento.

⁹ Doutoranda Lucília Maria da Silva Soares Barbosa, Mestre em Ciências da Educação, Pós-graduada em Língua Portuguesa e Graduada em Letras. E-mail: luciliaglp@bol.com.br

O termo letramento originou-se do vocábulo literacy, palavra de origem inglesa, originária do resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, quando o indivíduo se apropria da escrita, que chegou ao Brasil por volta dos anos oitenta. Através da linguista Mary Kato e outros pesquisadores, entre eles Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo, entre outros, que contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização.

A evolução nesse sentido tem sido significativa não apenas para os anos iniciais do ensino fundamental, mas no ensino médio em diante.

1. LETRAMENTO

Este é um termo bastante atual na educação brasileira. Sabendo que hoje é preciso fazer uso da leitura e da escrita de acordo com as mudanças e exigências sociais. No Brasil, certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto (MORTATTI, 2004).

As mudanças ocorreram de modo substancial, apesar de resistências no processo e desenvolvimento de alfabetização e sua prática na escola, levando-se em consideração o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, pensando sempre na forma de alfabetizar e letrar o cidadão.

A urgência não se dá só em alfabetizá-lo, mas também letrá-lo, já que é preciso saber fazer bom uso da leitura e da escrita de acordo com as contínuas exigências sociais. Mortatti vai além da necessidade do letramento, conceito este que vai além da noção restrita de alfabetização.

[...] Se ‘educação’ é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com ‘letramento’ de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de formas de compreendê-los. (MORTATTI, 2004).

1.1 Práticas de leitura e escrita

É preciso levar em consideração as práticas de leitura e escrita que estão sendo trabalhadas na escola, se elas estão de acordo com o contexto social do aluno, tornando esse aluno cidadão pensante e participante de seus direitos e deveres na sociedade da qual está inserido, pronto para os desafios da realidade que o cerca. Sendo assim, as práticas de leitura escrita devem pensar também no social.

[...] O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a

população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2004).

Sobre essa perspectiva ressaltamos que há diferentes tipos de letramento, desde a forma mais simples utilizada no dia a dia, como a lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete e até mesmo ser capaz de escrever uma argumentação coerente, defendendo ou fazendo críticas a respeito de determinado assunto.

Letrar é mais que alfabetizar e vai além das nossas fronteiras cognitivas e pensantes. É algo além de somente decodificar letras e signos. Na proposta do letramento se faz necessário que o leitor-escritor tenha senso crítico e autonomia diante do mundo e suas práticas sociais. O aluno simplesmente alfabetizado decifra os códigos, enquanto o letrado entende seu significado, interpretando-o.

É bom ressaltar que cada indivíduo tem seu nível de letramento, observa-se isso até mesmo em uma criança de dois anos, em relação ao seu conhecimento de mundo. A escola deve se apropriar desse nível de letramento de cada aluno e elevá-lo, desenvolvendo a capacidade de expressão e conhecimento.

1.2 Letrado e alfabetizado

Há distinção entre ambas as questões, na visão de Magda Soares, uma das estudiosas do letramento no Brasil, reforça essa diferença.

[...] uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o indivíduo

pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas para que os outros leiam para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprias da língua), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004).

Nesse contexto, é possível termos um analfabeto letrado e, também existir um alfabetizado iletrado. Isso acontece muito no segmento EJA (Educação de Jovens e Adultos). Podemos ainda afirmar que esse indivíduo usa a leitura e escrita em diversos contextos exigidos pela sociedade na qual está inserido, considerando que as práticas de letramento escolar diferenciam-se das práticas de letramento social.

A hipótese aqui é, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso de leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências

sociais e culturais de uso da leitura e escrita no contexto social extraescolar (SOARES, 2004).

CONCLUSÃO

Ensinar sempre foi um desafio para os professores e hoje não é diferente. A nossa realidade atual é clara para alguns, mas outros ainda estão chegando a essa realidade. Uma geração que tem novas ferramentas de ensino, mas, nem sempre sabe identifica-las.

Na sua prática de ensino de leitura e escrita muitos professores não conseguem adequar suas aulas a realidade do aluno. Talvez, se professores e escola se desprendem de antigas fórmulas, então, o letramento será uma realidade mais próxima dos alunos, já que o objetivo das escolas é formar cidadãos críticos e adequá-los aos seus contextos sociais.

Percebemos diferentes posições nas relações entre escolarização e letramento feitas por diversos autores. O certo é que o aluno precisa mesmo é de oportunidades. Nesse contexto, letramento é também entendido com auxílio e compreensão por parte dos professores e da escola, já que letramento é definido como conjunto de práticas sociais. É por meio dessas ferramentas que acontecerão mudanças significativas na vida do aluno em relação a leitura.

Sendo o letramento, também, o uso social da leitura e da escrita, estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado, essa ideia pressupõe que o uso da escrita pode trazer consequências tanto políticas como socioculturais.

É necessária a evolução do letramento em diversos contextos, tanto do aluno, quanto do professor, vivenciando e repensando suas práticas, fazendo com que a leitura e escrita se tornem algo prazeroso e útil em seu cotidiano, aproveitando ao máximo essa realidade tão presente em suas práticas sociais.

O letramento centraliza-se no social de maneira ampla, desligando-se do individual. Cosson (2006) evidencia isso de maneira muito sucinta, ao defender que o aluno vivencie tudo isso em sala de aula, e assim torne-se um aluno verdadeiramente letrado.

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética. (COSSON, 2006).

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contextos, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed., São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos do letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**> uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: a escola e a inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e “Letramento e escolarização”. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramento ensino médio**. São Paulo: Ação educativa, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do acesso**. Campinas: Pontes, 1998.

CAPÍTULO 8

LETRAMENTO DIGITAL: MÉTODOS DE ESCRITA E LEITURA NA PERSPECTIVA DE UM ESTUDO DE CASO

Edvania Maria da Silva Almeida¹⁰

Mara Sandra Oliveira Melo¹¹

INTRODUÇÃO

Sendo as novas tecnologias um dos recentes e mais importantes desafios lançados para a educação, Orlandi lembra sobre isso que “o emprego eficaz e dinâmico das novas tecnologias digitais incide em melhorar o mundo do aprendiz para amparar influências mútuas e bem-sucedidas para apadrinhar o incremento de sua inteligência” (1998, p. 12). Nessa contextualização apresenta-se o processo de letramento digital, os métodos de leitura e escrita digital.

Ao se discorrer sobre TIC’S - tecnologias da informação e comunicação - a palavra letramento tem sido refletida sob diversas perspectivas. Novas maneiras de ler e

¹⁰ Mestre em Ciências da Educação, especializada em Metodologia da Língua Portuguesa-FANESE 2004, graduada em Letras Português/Inglês-UFS 2003. edvania_alm@hotmail.com

¹¹ Mestre em Formação Educacional, Interdisciplinaridade e subjetividade pela INTERAMERICANA - PY, Pós-graduada em Didática do Ensino Superior Pio Décimo 2008, Graduada em Pedagogia UVA-CE 2002, Cursando graduação em Letras pela UFS, Professora da Rede Municipal de Pacatuba-SE. Maramoliveira18@hotmail.com

escrever passaram a ser introduzidas no dia-a-dia das pessoas. Mais particularmente os computadores que auferiram um espaço de realce nesse novo panorama, procurando promover a inserção digital e colocar a escola em uma cyber cultura. De acordo com Papert (1994), “a tecnologia da informação e da comunicação está causando mudanças significantes não somente no mercado de trabalho, todavia nas práticas e métodos de leitura e escrita. A computação sai das empresas, repartições e diversos espaços de trabalho, passando a constituir-se de uso individual, dentro de casa e da escola. Deste modo cada vez mais as tecnologias da informação têm sido influência para o dia-a-dia das pessoas e nos estabelecimentos escolares. Dessa jovem cyber cultura insurgem novas maneiras de comunicação e informação e a obrigação de dominar os diferentes métodos de leitura e escrita”.

Nesse sentido, GRINSPUN (1999) fala que

O uso dos computadores na educação não pode mais ser questionado, porém não se deve adotá-lo como uma solução utópica para os problemas educacionais. Se a realidade atual mostra grandes transformações em todas as áreas da vida humana, os movimentos e as práticas educacionais não estão, e nem poderiam estar, alheios a esses fatos. A educação faz parte desse tecido social e sua participação no contexto da sociedade é de grande relevância, não só pela formação dos cidadãos que atuam nesta sociedade, mas e principalmente, pelo potencial criativo que ao homem está destinado no seu próprio processo de desenvolvimento.

O advento do computador pode enriquecer os espaços escolares, acomodando e incitando permutas e interações. São novas probabilidades que a leitura no vídeo do computador nos acomete a sentir e conhecer. A leitura não necessita mais ser de maneira unidimensional, temos a possibilidade de interagir com os distintos elementos do texto, com outras pessoas, ou múltiplos textos ao mesmo tempo. Com as mudanças advindas da era digital, têm-se novas maneiras de refletir, comunicar e inventar. Para Soares (1998), não satisfaz ao aprendiz ser conhecedor das tecnologias e suas ferramentas, como mera digitação e procura de informações, é necessário também saber estabelecer conhecimento e construir soluções ímpares.

Este artigo discute e faz uma reflexão sobre os métodos de letramento digital que acontecem no processo de aprendizagem fora da escolar e do seu contexto. Ademais, este estudo apresenta resultados acerca das práticas de aprendizagem de leitura e escrita digitais de um aluno do ensino fundamental a partir da reflexão e crítica das informações de uma atividade aplicada pelo entrevistador visando à técnica da observação.

Ao analisar o perfil de uma criança de 14 anos, no contexto presente, notamos que as atividades de leitura e escrita digitais fazem parte do viver do elemento estudado, este elemento que já veio ao mundo no auge da era digital. Soares (2002) chama esse fenômeno de “nativos digitais”. Os nativos digitais tendem a aprender praticando e experimentando. Para as gerações futuras aprender parece ser produto do intercâmbio, cooperação e posse. Ainda

neste mesmo trabalho, Soares realça que a educação nesta primeira metade do século XXI deve pensar em diversos cenários para atender as demandas que surgem, no entanto o essencial, no seu ponto de vista, é como iremos usar a pedagogia para letrar as crianças que tem acesso ao computador cada vez mais cedo.

1. LEITURA E ESCRITA DIGITAIS

Para dialogarmos sobre os aspectos da linguagem digital na educação utilizaremos das palavras de Lezi Jacques Fleischmann, que discute sobre o desenvolvimento da expressão gráfica por crianças no computador, na qual reconhece o computador como o portador de uma linguagem específica.

Vejamos o que diz suas palavras em (FLEISCHMANN, 2001, p. 12):

A linguagem do computador facilita e amplia as possibilidades de comunicação entre todas as pessoas, não estabelecendo apenas um código, um desenho para as letras. Pretende uma linguagem mais universal, que domine o entendimento de um maior número de crianças, em diferentes tipos de sociedades, linguagens e culturas. (...) Portanto a criança não precisa dominar a língua escrita, apenas reconhecer um símbolo que indicará o programa para desenhar e pintar. (FLEISCHMANN, 2001, p. 12)

A internet, segundo ele, além de determinar novos estilos de permanecer na sociedade, apresentou, além disso, novos palavreados e linguagens, de maneira especial a linguagem escrita. Assim, as crianças empregando a internet tem a capacidade se estabelecer como pessoas de práticas literatas, elas elaborar blogs, sites na internet, adentram nas redes sociais e interagem no convívio virtual. Tem-se uma enorme revolução nos estilos de elaboração e reelaboração dos textos. Segundo Nascimento (1998, p.07) “novas formas de pensar e de coexistir estão sendo formadas no mundo das telecomunicações e da computação”. O sujeito que elabora, também pode reescrever, alterar e noticiar suas produções em tempo real. O sujeito como autor e compositor é responsabilizado pela sua obra e publicação.

A tecnologia, a partir de um tempo atrás, passou a fazer parte da vida e da construção da vida de cada um de nós. O homem constrói e reconstrói, se põe como aquele que inventa e reinventa o mundo. A escola, como provedora do saber, deve ensinar o educando a raciocinar, discorrer e refletir. No entanto, a educação necessita resgatar o homem de seu conformismo, expandir os horizontes e procurar torná-lo muito mais comunicativo.

Diante desse fato temos que nos arguir sobre quais são os desafios que as novas tecnologias nos apresentam para a leitura e escrita. Esse novo contexto nos consente intermináveis maneiras de percorrermos o texto e inacabáveis formas de interagirmos com ele, como também interfaces e usos de um jeito mais aberto, admitindo percorrer qualquer parte do documento no transcorrer da

leitura e da escrita. Com isso, o texto deixa de ser linear e fechado, passa a ser acessível e livre, a leitura e escrita passam a ser mais diligentes, estimulando uma reflexão multidimensional e colaborativa. Essas novas tendências demandam do leitor também novos conhecimentos e táticas para interagir com essa leitura e escrita digitais.

Além das transformações em relação às bases de leitura e escrita, vale realçar outro ponto em relação ao aumento do fluxo de dados e a acessibilidade a esses. Pode-se ter acesso às obras e publicações de diversas áreas do conhecimento em bibliotecas virtuais, portais de pesquisa e numerosos sites, que liberam artigos científicos, textos, monografias e até mesmo alguns livros. O conhecimento passa a estar acessível e disponível para todos, expandindo assim o compartilhamento. Além disso, têm-se diferentes conceitos e pontos de vista sobre determinado assunto, diversos autores discorrendo sobre um tema e sob diversas óticas.

Vem-se mostrando diversas alterações na ação de ler e escrever em detrimento da revolução dos meios digitais, proveniente da cultura digital pela qual estamos inseridos. Tem-se um enorme fluxo de dados e textos, obrigando o leitor a selecionar, cortar e escolher os textos principais, e essas seriam especificidades do letramento digital, segundo Coscarelli e Ribeiro (2005).

Na mesma perspectiva Nascimento (1998), protege a ideia de que distintas tecnologias de escrita originam diferentes comportamentos naqueles que a partir delas se utilizam. Por esse viés de distintas maneiras de letramento, o autor insere a definição e conceito de letramento digital.

Portanto, segundo ele, letramento digital vem a ser, “a posição que contraem aqueles que se apoderam das novas tecnologias e desempenham métodos de aprendizagem na tela” (Nascimento, 1998, p.139).

2. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO DIGITAL

O termo letramento é atual, a palavra só apareceu na segunda metade do século XIX. Essa nomenclatura se tornou imprescindível para determinar novas ideias. Ao passo que o analfabetismo foi sendo erradicado na Europa e nos Estados Unidos, a sociedade ficava mais centralizada na escrita, nasce então o novo fenômeno.

Esse novo vocábulo que abrange a comunicação com práticas de leitura e escrita, segundo a autora Soares (2002), apareceu na língua inglesa e francesa no século XIX, no entanto em português surgiu pela primeira vez na década de 80. Segundo Rojo (1998, p.45), “a primeira escritora a evidenciar esse termo foi Kato, no ano de 1986”.

A partir de então seguidamente mais autores têm utilizado essa palavra que, no Brasil, vem sendo mais comum do que o termo usado anteriormente, alfabetização. Paralelamente, viemos a sofrer transformações nas práticas de leitura e escrita com a utilização do computador.

Assim está sendo possível estabelecer o letramento no momento pós-moderno, a caracterizada pela revolução na ciência e na tecnologia. Nesta conjuntura das grandes mudanças na sociedade em que o “letramento” nasceu, amplia-se o sentido do que, de acordo com a tradição, se adotava por alfabetização (Soares, 2002). No conceito de

letramento destaca-se os exercícios sociais de leitura e escrita, como manter atitudes e capacidades para práticas de leitura e escrita do dia-a-dia, aplicando a essas situações diárias de maneira inteligente. Numa sociedade culta, essa autonomia permite o diálogo globalizado atribuindo ao sujeito letrado uma inclusão social mais extensa (Soares, 2002).

Ramal (2000, p.28) destaca que o letramento é o processo de obtenção de um código escrito. O letramento procura observar o social e dá importância às perspectivas sócio-históricas ligadas ao sócio-cultural. O letramento é pertinente ao ajuntamento de práticas sociais, verbais e textuais, ocorrendo no ambiente das relações sociais. Na teoria, existem diversas abordagens sobre o letramento, mas o importante é compreender as ações com a finalidade de educar pessoas letradas, com a habilidade de decidir situações do dia-a-dia, na sua vida particular e profissional.

No contexto desse estudo o letramento digital é percebido de acordo com a definição de Soares (2002, p.35): letramento digital como sendo um conglomerado de métodos materiais e intelectivos, de práticas, de estilos, de costumes de pensamento e valores que se ampliam junto com o desenvolvimento do cyber espaço, caracterizando-se um novo meio de se comunicar e que nasce da interface mundial dos computadores.

O ambiente da escrita trocou do papel para o vídeo do computador, permitindo novos formatos e gêneros textuais. O letramento digital conglomera redes de aprendizados sociais, que nos consente construir, empreender e investigar, doutrinar e criticar.

O objetivo da escola é buscar a “liberação de sujeitos históricos aptos de arquitetar e estabelecer sua própria concepção de vida” (Nascimento, 1998, p.123). E nesse âmbito as novas tecnologias precisam fazer o papel mediador no processo de aprendizagem, tornando possível para o sujeito toda a interação e diálogo com o outro, viver a realidade. Torna-se imperativo, segundo Rojo (1998), “doutrinar digitalmente uma nova família de aprendizes, que estão se desenvolvendo e vivenciando os progressos das novas tecnologias para a construção de novos conhecimentos”.

3. NOVAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO DE CASO

Esta pesquisa delinea-se como um estudo qualitativo, instituindo-se em um estudo de caso partindo-se da observação de uma criança das séries finais do fundamental quando interagindo com um computador no processo de leitura e escrita. Orlandi (1998) lembra que o estudo de caso é um estudo baseado na experiência, que pesquisa um fenômeno recente contextualizado apenas em sua realidade, principalmente quando os perímetros entre o acontecimento e o contexto não são visivelmente determinadas, e no qual são empregadas diferentes fontes que o evidencie.

Neste caso, a pesquisa teve como objetivo geral identificar e avaliar as metodologias de letramento digital que acontecem no processo de aprendizagem fora da contextualização escolar.

A criança analisada é aluna do 7º ano do ensino fundamental de escola pública, tem a idade de 12 anos. O termo de consentimento livre e esclarecido foi apresentado para o responsável e assinado pelo mesmo. O “objeto” observado tem relação quase que cotidiana com o computador em sua casa, com acesso direto à internet banda larga e teve várias aulas de computação na própria escola. Desempenha trabalhos escolares e diversas atividades que julga interessante com bastante desenvoltura, no caso das redes sociais e jogos eletrônicos.

Através dessas informações preliminares é possível deduzir que esse sujeito já é conhecedor e dono de práticas no contexto digital, e interage no mundo virtual com conhecimento de causa e autonomia. Para observá-lo foi proposto um exercício, no qual primeiramente foi contada a parte inicial de uma história intitulada “O dragão cor-de-violeta”, para em seguida o sujeito prosseguir a história, idealizando como seria o seu final. Os dados de julgamento para esse estudo é feito da transcrição do áudio da história e anotações realizadas no transcorrer do exercício proposto para a criança. As informações foram avaliadas no intuito de encontrar as práticas do letramento digital pensado para essa pesquisa.

Para dispor e avaliar as informações transcritas foi usado o julgamento textual discursivo, fundamentado em Freire (2000), que é de caráter qualitativo. De acordo com a análise e a disposição das informações, foram identificados dois grupos distintos: 1) leitura e grafia digitais e 2) fluência digital.

Grupos	Identificadores
1. Leitura e grafia digitais	a) Uso de recursos técnicos, encontrar, escolher, copiar e colar textos e figuras de diferentes contextos e correção ortográfica.
	b) Originalidade e capacidade criadora na preparação de novos textos.
	c) Atitude com significado, investigar e filtrar os dados.
	d) Leitura dinâmica e não unidimensional.
2.Fluência Digital	e) Habilidade e propensão para usar a tecnologia.
	f) Autoconfiança para aprender novas maneiras de emprego da tecnologia.
	g) Aprender a construir e estudar e indagar com a tecnologia.

A atividade recomendava que a criança improvisasse uma produção escrita partindo do texto indicado e utilizando um computador, com as ferramentas de sua preferência. A partir da leitura da introdução e deflagrador da sua imaginação, a criança começou a digitar sua história para completar sua produção textual. Não houve interferência, insinuação ou orientação sobre a utilização de softwares ou ferramentas técnicas por parte do pesquisador.

A criança optou por um editor de texto de sua escolha para cumprir a atividade. O texto foi digitado e produzido sem problemas usando o editor. Diversos recursos foram empregados para conseguir a formatação e

layout, tanto usando a barra de tarefas como os itens da barra de comandos e ferramentas. Vários recursos foram utilizados, e o trabalho com a diversificação de fontes foi muito enfatizado, teve o cuidado com o alinhamento de parágrafos, empregos de cores fortes, plano de fundo, marca d'água, bordas e emprego de figuras para explicar o texto.

A cautela da criança ficava mais limitada nas ferramentas disponíveis para editar o texto e deixá-lo mais atraente do que com a produção de seu texto escrito e finalização da história.

Os frutos preliminares do estudo assinalam para um formato de letramento digital, uma vez que o sujeito analisado faz uso dos recursos tecnológicos com muita facilidade, como também das ferramentas de software e da internet. Com essas informações é possível concluir que essa criança analisada tem métodos de escrita no contexto digital, e tem autonomia para interagir com o meio virtual. Nesse passo, a sequência das verificações poderá nos auxiliar a entender os pontos positivos e pontos negativos da produção textual praticada por crianças e adolescentes na utilização das novas tecnologias.

Com relação aos grupos de observação, alguns identificadores foram mais ressaltados do que outros na relação da criança com a atividade desempenhada. Destacaram-se os identificadores que fazem referência a assimilação tecnológica: *a) Uso de recursos técnicos, encontrar, escolher, copiar e colar textos e figuras de diferentes contextos e correção ortográfica, f) Autoconfiança para aprender novas maneiras de emprego*

da tecnologia. g) Aprender a construir e estudar e indagar com a tecnologia.

Uma maneira de avaliar esses resultados é atender a natureza do exercício proposto, na qual a produção escrita e a utilização de ferramentas tecnológicas tiveram mais destaque. Nessa proposta, a leitura e investigação não tinham uma importância direta. Na condição de nativo digital a criança tem habilidade para concepção dos recursos tecnológicos sendo que seus percursos, nessa ótica, são descontraídos e prazerosos.

A tecnologia aponta para ajudar a criança a aprender, a inventar coisas novas, o poder criativo com o uso da tecnologia é enorme. Potencializa o esclarecimento e a capacidade criadora do aluno, dando encanto ao refletir e ao criar. A construção da aprendizagem acontece e está cada vez mais presente e frente às máquinas. O sujeito vem a ser mais crítico e também participativo nos exercícios do cotidiano. Segundo Ramal (2000) as novas tecnologias digitais devem se estabelecer em ferramentas extraordinárias para o desenvolvimento de métodos para construir a aprendizagem, para a concepção de novos ambientes de aprendizagem, de novas configurações para representar a realidade, para o acréscimo de contextos e maior estímulo aos processos de cooperação e produção do conhecimento.

Conforme Papert (1994) os alunos tem melhoria significativa na utilização dos laptops quando se fala em interação com outras pessoas. Além disso, segundo ele, está bem aproximado da expectativa de educação esperada para

o século XXI, ressaltando a inventividade, a novidade e autonomia por parte dos alunos.

Ao se trabalhar, adequadamente, com essas novas tecnologias, (Kenski,1996, p.146) constata-se que:

(...) a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos.

O computador já faz parte do dia-a-dia das pessoas, está em todos os lugares, e vem expandir as formas de comunicação. Para Soares (2002), “o aproveitamento dinâmico das tecnologias digitais considera dar suporte ao mundo do aprendiz para alimentar interações férteis e beneficiar o desenvolvimento de sua inteligência”. O aluno precisa ser incitado a ler e criar textos de maneira mais apropriada, de modo a compreender o mundo numa visão crítica.

CONCLUSÃO

Esse estudo pretendeu colaborar para a crítica e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem com a utilização de novas tecnologias no o processo de letramento digital. Fora da contextualização escolar é presumível entendermos que o uso do computador, de suas ferramentas e recursos, assim como a internet é realizado de maneira

espontânea e instintiva. Dessa forma está evidenciado que aluno deve ser convocado a participar, discutir e controverter, tendo a tecnologia como componente acionador desse processo.

Com o emprego das novas tecnologias o aluno é incitado a conhecer o novo, deixando-se levar pela ansiedade, o prazer de idealizar, reinventar, procurar inovações e novas formas de estudar. Segundo Coscarelli, (2005) a “ultrapassada pedagogia” na qual a função do professor é “falar”, em contraposição com a “nova pedagogia”, através da qual o próprio aluno ensina a si mesmo com a orientação do educador, é uma direção imprescindível para a escola no contexto da cyber cultura. É nesse novo modelo de aprendizagem que se coloca a inclusão digital, nos apresentando os novos direcionamentos e práticas de ensino.

Os estudos acerca das tecnologias na educação (Papert, 1994; Ramal, 2000; Soares, 2002) assinalam há dezenas de anos a necessidade de extrapolar o emprego das tecnologias como uma solução que não transforma a prática pedagógica, descobri também relatos de dificuldade das instituições e educadores em incorporar novas tendências na prática pedagógica.

As expectativas de transformação não residem exclusivamente na disponibilização de aparatos tecnológicos de última geração, mas em novas formas de idealizar e exercitar a educação, compreendendo que o conhecimento surge do protesto, da dúvida, da desconfiança, da insegurança, da necessidade de

investigação por rotas alternativas, da disputa, do intercâmbio. (Rojo, 1998).

Nesse trabalho preliminar foram identificados alguns aspectos que devem ser apreciados na sequência da pesquisa, como por exemplo, diferentes ocorrências provocativas acerca tanto a escrita, como da leitura e as probabilidades de utilização das tecnologias; necessidade de coletar informações com sujeitos que são possuidores de diferentes graus de conhecimento e afinidade com um computador tanto na escola como na vida pessoal e no trabalho.

A que ponto a escola consegue estar introduzida na cyber cultura enquanto práticas educacionais estiverem dando importância ao seu bem maior: o aluno?

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Minas Gerais, Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

FLEISCHMANN, Lezi Jacques. **Crianças no computador: Desenvolvendo a expressão gráfica.** Porto Alegre: Mediação, 2001. 96p.

GRINSPUN, Mírian P.S. Zippin. **Educação Tecnológica.** In: **Educação Tecnológica, desafios e perspectivas.** Mírian P.S. Zippin Grinspun (org). São Paulo: Cortez, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática: o Ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

NASCIMENTO, M. **A Alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual.** 1998.

ORLANDI, E. P. **A Leitura e os Leitores.** Campinas, S.P. Pontes. 1998.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMAL, Andrea Cecilia. **Ler e escrever na cultura digital.** Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, nº 14, 2000.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** (Org). Campinas. S. P. Mercado das Letras, 1998.

SOARES, M. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2a edição, 1999.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

CAPÍTULO 09

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivoni Lima de Andrade¹²

Jackson Douglas Santana¹³

INTRODUÇÃO

“As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”. Cláudio Saltini

A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. E o professor é quem prepara e organiza o microuniverso da busca e do interesse das crianças. A postura desse profissional se manifesta na percepção e na sensibilidade aos interesses das

¹² Mestre em ciências da educação. Especialista em Matemática, Educação Matemática e Ensino da Matemática I/ Facear e Masteridéia, 2006. Especialista em História e Geografia: Uma Interação Interdisciplinar, com concentração em História e Geografia/ Facear e Masteridéia, 2007. Licenciado em Pedagogia em Regime Especial – Licenciatura Plena/ Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2003. vereadoraivoni@gmail.com

¹³ Mestre em ciências da educação. Especialista em Educação Matemática e Ensino da Matemática/ FACEAR, MASTERIDEIA, 2005. Licenciatura em Matemática/ UFS, 2002. jdsprofessor@gmail.com

crianças que, em cada idade, diferem em seu pensamento e modo de sentir o mundo.

No presente artigo pretende-se fazer uma abordagem sobre o tema da AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, destacando alguns conceitos, teorias e enfatizando sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, na primeira parte, apresentar-se-á uma breve abordagem das teorias da Psicologia do Desenvolvimento, baseada principalmente em Piaget, dada a sua importância em relação ao tema. Num segundo momento, serão dados alguns conceitos sobre afetividade. Por fim, entraremos no tema da afetividade na educação infantil, que é o cerne do presente artigo.

1. A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para que se possa compreender de forma mais ampla o tema da afetividade na educação infantil, entendemos que primeiramente faz-se necessário tratar rapidamente sobre a educação infantil. A Educação Infantil foi vista durante um grande tempo como uma forma de cuidar, sendo assim deixada em segundo plano, não contando com nenhuma preocupação no que diz respeito ao caráter pedagógico que está inserido em todo contexto educacional. Porém, atualmente, muito se discute sobre Educação Infantil. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Conforme a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96) - colocando-a na mesma importância com o Ensino

Fundamental e Médio. Sobre a Educação Infantil, especificamente, a LDB se expressa assim: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB, CAP.II; SEÇÃOII; ART.29- LDB).

Falando de qualidade na educação infantil, como já vimos, a questão da afetividade passa a fazer parte da rotina e cotidiano educacional. Estudos realizados deixam claro que a afetividade está ligada intimamente ao aprendizado infantil, sendo que as emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos. Segundo La Taille (1992), Jean Piaget (1896-1980) foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Para Jean Piaget, “o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo”. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Conforme Piaget (1995) elas são inseparáveis, pois, defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, “a Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 - 2013. Afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas”. Segundo La Taille (1992) “os educandos alcançam um rendimento

infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades”. Vygotsky (apud LA TAILLE, 1992), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência. Vygotsky usa o termo função mental para referir-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. A organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto.

Conforme Oliveira (1992, p. 76), Vygotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. Apesar de a questão da afetividade não receber aprofundamento em sua teoria, Vygotsky evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora das referidas dimensões.

Por sua vez, na psicogenética de Henri Wallon (apud LA TAILLE 1992), a dimensão afetiva está no centro de tudo, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Para ele, a afetividade é fator fundamental no desenvolvimento da pessoa, é por meio dela que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Desde pequeno, recém-nascido, o ser humano utiliza a emoção para comunicar-se com o mundo. O bebê, antes

mesmo da aquisição da linguagem, estabelece relação com a mãe, através de movimentos de expressão, choro, que é uma produção cultural, e os movimentos e gestos são carregados de significados afetivos, sendo expressões da necessidade alimentar e do humor. Como diz Dantas (1992), para Wallon, “O ato mental se desenvolve a partir do ato motor; personalismo ocorre dos três aos seis anos”. Nesse estágio desenvolvesse a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

Henri Wallon foi o primeiro a levar não apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Suas idéias foram baseadas em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Segundo Wallon (apud DANTAS,1992), a afetividade é anterior ao desenvolvimento, e as emoções têm papel predominante no desenvolvimento da pessoa, é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. As transformações fisiológicas de uma criança revelam traços importantes de caráter e personalidade. A raiva, a alegria, o medo, a tristeza têm funções importantes na relação da criança com o meio, a emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social, pois é altamente orgânica. Desta forma, nessa teoria, acredita-se que a afetividade é um ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo. Wallon destaca a alternância existente entre as funções razão (cognitiva) e emoção (afetividade), apresentadas no decorrer do desenvolvimento da pessoa. A razão e a emoção estão

imbricadas, ou seja, uma não acontece sem a outra, mas sempre uma se sobrepõe à outra. Dantas (1992) enfatiza que, além de ser uma das dimensões da pessoa, a afetividade é também a mais arcaica fase do desenvolvimento.

Afirma que no início da vida, afetividade e inteligência estão misturadas com predomínio da primeira. Conclui que o ser humano, desde o nascimento, é um ser afetivo, e que gradativamente, esta afetividade inicial vai diferenciando-se em vida racional. Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Apontando os estudos feitos por eles, pode-se afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o “outro social”, por toda sua vida, desde seu nascimento. Quando a criança entra na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno.

2. A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Educar não significa apenas repassar informações ou mostrar um caminho a trilhar que o professor julga ser o certo. Educar é ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros, da sociedade em que vive e o seu papel dentro dela. É saber aceitar-se como pessoa e principalmente aceitar ao outro com seus defeitos e qualidades. Muitos autores vêm, ao longo da história,

defendendo que o afeto é indispensável para o ato de ensinar. Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sócio cultural, pois pode-se afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações e relações entre sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Rubem Alves (2000) enfatiza que o professor, aquele que ensina com alegria, que ama sua profissão, não morre jamais. Ele diz:

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”
(ALVES, 2000 p.5)

Em sala de aula tenta-se descobrir qual é o papel do professor, direcionando o olhar para a relação que se desenvolve entre professor e aluno. As interações em sala de aula são construídas por um conjunto de variadas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos, tudo faz parte desse papel. A afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas idéias.

É importante destacar essa forma de afetividade, pois às vezes nem percebemos que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva. SILVA (2001) enfatiza a importância do professor para que os alunos sintam-se mais seguros, criando, assim, um ambiente

de aprendizado tranquilo, pois a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos. Todas as ações são mediadas pela afetividade do professor e percebe-se que as decisões tomadas por ele têm respaldo da afetividade, constituindo o afeto como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos, os conteúdos escolares e os professores.

O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado. Cabe ao professor planejar e executar suas aulas para que seus alunos criem vínculos positivos entre si e os conteúdos. Quando um professor apenas transmite um conteúdo, sem nexos, sem que o aluno assimile afetivamente o conteúdo, nada será aprendido pois o professor tem de tornar os conteúdos interessantes aos olhos dos alunos. Pequenos gestos como sorrir, escutar, refletir, respeitar são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança.

Em se tratando da educação infantil, a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá interação com objetos e a construção do conhecimento. SALTINI (2008, p.100) afirma que, “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.” O referido autor complementa:

“Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.” (SALTINI, 2008, p.100)

As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções, a qualidade dos laços afetivos é muito importante para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos.

Quando ocorrem explosões de raiva, o professor precisa ter muita habilidade e paciência e seria ótimo manter um diálogo com o aluno, em que se possa perceber o que está acontecendo, usando tanto o silêncio quanto o corpo. Conforme recomenda Saltini (2008 p.102) compartilhar com os demais da classe os sentimentos que estão sendo evidenciados é dar oportunidade para a criança colocar seus sentimentos na escola, não apenas sua inteligência. O afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado. O professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam, preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo

sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independente de seu grau de desenvolvimento.

Nessa visão, a criança interioriza suas vivências, principalmente pelo contato social com outras pessoas. Sendo assim, se seu círculo social tratá-la com carinho, reconhecer seus direitos e se mostrar atencioso, a criança interiorizará um bemestar emocional, sentindo-se protegida e segura de seu espaço dentro do grupo. Wallon (apud La Taille, 1992), em sua teoria da emoção, considera a afetividade e inteligência fatores misturados, e defende que a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica. Esse estudioso analisou que no início da vida, a afetividade se sobressai. Ele coloca grande importância na afetividade. E reafirma sua teoria, ao dizer que:

“Ela incorpora de fato as construções da inteligência, e, por conseguinte tende-se racionalizar. As formas adultas de afetividade, por esta razão, podem diferir enormemente das suas formas infantis.”
(DANTAS, apud, LA TAILLE, 1992, p.90)

Como se percebe, a afetividade é de suma importância desde o início do desenvolvimento humano. As mudanças no homem vão acontecendo de acordo com o seu meio e com as pessoas à sua volta, familiares, amigos e professores. O afeto deve estar presente na relação entre professor e alunos dentro do ambiente escolar. É de acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes que a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente envolvente. Conforme CURY (2003) os

professores precisam deixar de serem bons e se tornarem fascinantes para que suas aulas e conteúdos façam sentido e possam ser assimilados por seus alunos.

A confiança é tudo para os alunos, é uma ferramenta para a participação no sucesso e na conquista de seu educando. O professor é o referencial, o líder, o que orienta e auxilia o aluno em suas atividades, seus sonhos e projetos. Por outro lado, o professor também cresce e se realiza quando percebe que conseguiu passar todo o ensinamento para o aluno de uma forma tranquila, com amizade e serenidade, sem castigos, sem punições.

O professor tem que estar apto para construir, se dedicar aos alunos, vibrando com suas conquistas. Para FREIRE (1996) "... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado", confirmando a necessidade de uma educação global, visando o completo desenvolvimento do indivíduo e a compreensão do docente de que o processo de ensino e aprendizagem não está centrado no conhecimento do professor, mas que deve ser construído e produzido a partir da interação deste com o educando. A criança deve ser estimulada em todas as habilidades e, para isso, o professor deve estar ciente de que ensinar é uma especificidade humana, não é transferir conhecimento, e exige a participação de todos os segmentos envolvidos.

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

CONCLUSÃO

Desde o jardim de infância, a escola torna-se o centro da vida extra-familiar, ocupando a maior parte do período de vigília. Os professores que a criança tem, os métodos de ensino e os tipos de livros-textos aos quais é exposta, terão efeitos importantes não apenas para o processo acadêmico, como também na capacidade geral para encarar a vida, dominar problemas e desafios novos, levando o educando à auto-confiança e auto-estima.

Assim, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente no social, é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos.

Na condição de educadores, precisamos estar atentos ao fato de que, enquanto não dermos atenção ao fator afetivo na relação educador-educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito – que envolve valores e o próprio caráter – necessário para o seu desenvolvimento integral.

Obviamente isso não significa fazer “vistas grossas” com relação aos erros da criança, pois a advertência segura e equilibrada é justamente uma manifestação das mais importantes da afetividade.

Está, portanto, mais do que evidenciada por estudiosos, pesquisadores e especialistas, a necessidade de se cuidar do aspecto afetivo no processo ensino-aprendizagem, levando em conta que a criança é diferente, cognitiva e afetivamente falando, em cada fase do seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

ENDERLE, Carmen. **Psicologia do desenvolvimento: o processo evolutivo da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MOREIRA, Maria Teresa Marques. **Afetividade**.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUTSCHELE, Marly Santos. **Problemas de aprendizagem da criança**: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994. 111 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985. SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, INTERDISCIPLINARIDADE E AS INTERAÇÕES DOS SERES HUMANOS COM O MEIO AMBIENTE

Cassiane Alves Santos Bispo¹⁴
Marinaldo Bispo¹⁵

INTRODUÇÃO

A educação ambiental aborda a interação do ser humano com o meio que o cerca, desta forma a interdisciplinaridade torna-se indispensável por permitir trabalhar o entendimento de que a sociedade e sua relação com a natureza é à base da sustentabilidade a qual deve ser construída diariamente.

Desta forma ao trabalhar de forma interdisciplinar o/a professor/a possibilita que o/a educando/a faça reflexões sobre o todo, sem fragmentos, sendo possível observar motivos e efeitos de situações cotidianas que afetam ou transformam o espaço global, desenvolvendo um sentimento de decisões próprias e cidadania ocorrendo o protagonismo através da compreensão de que educação ambiental é constituída com atos conscientes.

Contudo, ao trabalhar a educação ambiental é preciso utilizar metodologias envolventes e dinâmicas

¹⁴ E-mail: profcassiane2014@gmail.com

¹⁵ E-mail: marinaldobispo1@outlook.com

fazendo com que haja a compreensão de que não se trata somente de estudos da fauna e da flora e sim de tudo que envolve as sociedades e as transformações que os seres humanos realizam no meio ambiente.

A vista disto o/a professor/a deve articular teoria e prática adequando os conteúdos da grade curricular a realidade local sem deixar de lado os acontecimentos globais.

Sendo assim, o/a educando/a precisa se reconhecer como agente de transformação social despertando o interesse na busca da preservação do meio ambiente tornando-se crítico e reflexivo no que tange a importância da utilização correta dos recursos naturais.

Contudo, destacamos a importância de ser feita a sondagem do conhecimento a cerca do que será abordado, respeitando assim os saberes e contribuições que o/a aluno/a traz consigo, pois não chega à escola vazio, o/a mesmo/a traz muitas experiências vivenciadas em seus convívios sociais.

Isso posto fica evidente que a educação ambiental é indispensável para que tenhamos uma sociedade consciente quanto ao uso sustentável dos recursos naturais, para isso devemos utilizar a interdisciplinaridade na construção de uma aprendizagem significativa e de qualidade, ocorrendo à interligação das áreas do conhecimento possibilitando a união de diversos temas.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Sabemos a importância da motivação para aprender, à vista disso a educação ambiental escolar tem por finalidade colaborar para a edificação da instrução de hábitos conscientes e sustentáveis que tenham significados para a vida.

Contudo na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225 destaca,

“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

A vista disto, compreendemos o uso adequado dos recursos naturais como algo extremamente relevante já que vem sendo enfatizado há bastante tempo não somente em debates como também em documentos oficiais como é o caso da constituição federal de 1988, visto que é impossível se ter um meio ambiente ecologicamente equilibrado sem utilização de uma educação voltada para esse fim.

Sendo assim vale destacar que a educação ambiental vem sendo muito significativa por causa da conexão não equilibrada entre o ser humano e a natureza. Estudos têm mostrado que ações educativas relacionadas ao ambiente natural apresentam ganhos cognitivos, mudança de valores e auxiliam na construção da consciência social e

individual (FONSECA, 2007, p.67 apud PÁDUA, TABANEZ, 1997; TILBERY, 1999; BECKER, ELLIOT, 2000; NKOSKI, 2002).

Ao abordar a necessidade do uso sustentável dos recursos naturais notamos a importância da aprendizagem significativa já que a sustentabilidade deve ser vivenciada por todos tornando-se um hábito diário para preservar nossa existência e dos demais seres vivos.

Sendo assim, o/a professor/a deve utilizar práticas pedagógicas voltadas para as experiências cotidianas adequando os conteúdos didáticos a realidade local. Desta forma, “O ensino não acontece de cima para baixo, mas existe uma troca cíclica de informações. O foco está na aprendizagem, e todos no sistema são ao mesmo tempo mestres e aprendizes” (CAPRA, 2008).

A vista disso, a educação ambiental mostra sua interdisciplinaridade quando nos faz perceber que seus conteúdos são abordados diariamente em textos, artigos, anúncios, propagandas, manchetes e postagens nos mais diversos tipos de mídia. Sendo assim devemos utilizar esse fato para despertar o interesse do/a aluno/a.

Para CASTELLAR,

O conhecimento é visto não como mera cópia do mundo exterior, mas como um processo de compreensão da realidade, a partir das representações que as pessoas têm dos objetivos e fenômenos (significados), em consonância com seus próprios conhecimentos e experiências (ações). Portanto, a aprendizagem, nessa perspectiva, consiste em conjugar, confrontar ou negociar o conhecimento

entre o que vem do exterior e o que há no interior delas (CASTELLAR, 2005, p. 38).

Á vista disso, fica claro que o ser humano que constrói seus conhecimentos a partir de suas experiências vivenciadas por meio das quais faz a interação com o meio onde vive.

Sendo assim, a aprendizagem é um processo de mudança de pensamentos e atitudes, isso ocorre quando os horizontes do conhecimento são ampliados.

Desta forma,

Acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes em cada um. Através de práticas ecológicas, possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário” (CARNEIRO, 2011, p.28).

Contudo o/a educador/a é o/a mediador/a do conhecimento devendo incentivar o/a aluno/a a formar pensamentos, ideias e conceitos diante dos assuntos abordados tendo assim suas aptidões estimuladas já que somos sujeitos com capacidades de progressão intelectual.

Portanto, o estímulo é fundamental para desenvolver a vontade de conhecer, se apropriar e fazer intervenções construindo uma aprendizagem significativa onde às experiências viciadas seja essas individuais ou coletivas exerça influencias para nossas escolhas e uso adequado dos recursos naturais.

2.1- A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

A educação ambiental tem sua fundamentação no cotidiano das pessoas e no respeito ao meio ambiente devendo ser enfatizado o uso sustentável dos recursos naturais pondo em destaque que vivemos em uma cadeia onde a reciprocidade é algo essencial para a manutenção da vida.

Sendo assim,

” Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade". (BRASIL, 1999).

Diante do exposto é preciso utilizar linguagens e fontes de informações diferentes permitindo uma serie de ações com intuito de que haja engajamento de todos em desenvolver e vivenciar a sustentabilidade empregando a educação como o dispositivo certificador.

Entretanto necessita ocorrer à integração da educação ambiental com os mais diversos conteúdos fazendo com que suceda a exposição de forma dinâmica e interativa, ou seja, a interdisciplinaridade.

Posto isto,

"Espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade

pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, qualidade de vida para as gerações presentes e futuras” (TRAJBER; SATO, 2010).

Sendo assim destacamos a carência da compreensão de que a educação ambiental necessidade de espaços e educadores sustentáveis, pois mesmo que há algum tempo as escolas busque incorpora-la em suas grades curriculares, essa fixação transcorre com privações. No entanto, o/a professor/a necessita auxiliar os/as alunos/as na compreensão das questões ambientais as quais envolve outras áreas sejam estas: social, econômica, cultural, política, etc.

Segundo MARQUES,

A característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de varias disciplinas, tornando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de analise a fim de fazê-las integrar, depois de havê-las comparado e julgado. [...] ao proporcionar trocas generalizadas de informações e critica, a interdisciplinaridade amplia a formação geral dos alunos, permitindo descobrir melhor sua aptidão, qual o seu papel na sociedade, aprender a aprender, situar-se melhor no mundo de hoje, dialogar com outras ciências (MARQUES, 1995, p. VI).

Deste modo, a interdisciplinaridade articula a ligação das várias áreas do conhecimento a fim de fazer com que o/a aluno/a consiga assimilar os conteúdos de forma satisfatória. Por conseguinte, podemos afirmar que o/a professor/a deve adequar sua metodologia para assim realizar um trabalho criativo e dinâmico. “o professor deve atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular”. Castellar (2003:113). Dai a necessidade de trabalhar com a transformação da realidade do/a educando/a e com isso da comunidade e sociedade nas quais os mesmos encontram-se inseridos.

Portanto, o ensino fundamentado na interdisciplinaridade oferece uma aprendizagem muito mais organizada, significativa e rica visto que as disciplinas se interagem para que haja a construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

A conclusão deste trabalho se dar diante da certeza de que a educação ambiental e a interdisciplinaridade são faces da mesma moeda. Toda via, vivemos constantes transformações principalmente no que se refere às questões ambientais, ficando cada vez mais evidente que é fundamental está sempre acompanhando a evolução dos acontecimentos com foco em uma aprendizagem significativa e de qualidade.

A vista disto é de suma importância o/a professor/a adequar sua metodologia a realidade dos/as alunos/as buscando estratégias que leve a compreensão da realidade que o/a cerca transformando-a sempre que possível.

Diante do exposto torna-se indispensável que aconteça o entendimento das consequências dessas ações humanas sobre a natureza, da compreensão da necessidade da mudança de hábitos e utilização correta dos recursos naturais disponíveis.

Sendo assim, debates acerca da educação ambiental é grande valia sendo esse momento propício para o incentivo da participação do/a aluno/a deixando-o demonstrar seus conhecimentos como também ampliar seus horizontes do saber ouvindo as explanações dos seus pares. Entretanto destacamos que este é um momento propício para que o/a professor/a possa realizar a aproximação dos contextos locais e globais.

Portanto, é essencial que o/a professor/a faça a mediação do conhecimento trazendo às questões globais a realidade dos/as alunos/as, fazendo uso da interdisciplinaridade e assim possa acontecer uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU, Carlos. **Sustentabilidade? O que é sustentabilidade?** Disponível em

<http://www.atitudessustentaveis.com.br/sustentabilidade/sustentabilidade/>. Acesso em: 19.09.2020. ALMEIDA, M.G.

Florescimento das cidades. In: “Sergipe Fundamentos

de uma economia dependente”. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

ANTUNES, Celso. **A Sala de Aula de Geografia e Historia. Inteligências Múltiplas, Aprendizagem Significativa e Competências no dia- dia**. São Paulo: Papirus, 2001.

ANTUNES, Celso. **As inteligências Múltiplas e seus estímulos**. São Paulo: Papirus, 2005.

BARROS, Cristiane C., PINTO, Juliana G. **Educação ambiental no ensino da Geografia: Um enfoque ao descarte seletivo de resíduos**. Disponível em [http://egal2009.easyplanners.info/area03/3029_Barros_Cristiane_Cardoso_de_Barr os.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area03/3029_Barros_Cristiane_Cardoso_de_Barr%20os.pdf), Acesso em: 18 Set 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 23 Set.. 2020.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 23 Set. 2020.

CAPRA, F. **Alfabetização Ecológica: O desafio para a educação do século 21**. In: TRIGUEIRO, A. et al. Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão

ambiental nas suas áreas de conhecimento. 5. ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2008. Cap. 1. p. 19-33.

CARNEIRO, S.L. Escola Amigos do Verde: resiliência, amorosidade e ciência para a sustentabilidade. 1 ed. Porto Alegre: Armazém Digital. 2011.

CAVALCANTI, Clóvis (Org). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

CHRISTOFOLETTI, Antônio, et al. Geografia e meio ambiente no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1995.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: ONU/FGV, 1987.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 10 ed. DF: MEC: UNESCO, 2006.

FONSECA, M.J.C.F. A biodiversidade e o desenvolvimento sustentável nas escolas do ensino médio de Belém (PA), Brasil. Educ. Pesqui., [s.l.], v. 33, n. 1, p.63-79, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s1517-97022007000100005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 Set 2020.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARQUES, Maria Ornélia da S. **O saber em migalhas**. In CEAP-Revista de Educação. Ano 3, nº 9, 1995.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: Contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo. Ed UNESP, 2004.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

TRAJBER, R; SATO, M. **Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades**. Remea – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 32, p.1-9, set. 2010. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>. Acesso em: 19 set. 2020.

QUER SABER MAIS SOBRE A EDITORA OLYVER?

Em www.editoraolyver.org você tem acesso a novidades e conteúdo exclusivo. Visite o site e faça seu cadastro!

A Olyver também está presente em:



facebook.com/editoraolyver



[@editoraolyver](https://twitter.com/editoraolyver)



Instagram.com/editoraolyver


OLYVER
www.editoraolyver.org
editoraolyver@gmail.com