

Ano 1, Nº 01 - Jul/Dez 2007
ISSN 1981-9161

Revista Eletrônica de Educação



A sua Universidade em Londrina

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano I – nº 01– Agosto a Dezembro de 2007

ISSN 1981-9161

CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Leandro Henrique Magalhães

EDITORES

Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan

Prof.^a Ms. Karina de Toledo Araújo

CONSELHEIROS

Prof. Dr. Rovilson José da Silva (UniFil)

Prof.^a Ms. Miriam Maria Bernardi Miguel (UniFil)

Prof.^a Ms. Adriana Cristina Dias Locatelli (UniFil)

Prof. Ms. José Antônio Baltazar (UniFil)

Prof.^a Ms. Patrícia Martins C. Branco (UEL/UniFil)

Prof.^a Ms. Ângela Maria de Sousa Lima (UEL)

Prof.^a Ms. Maria Elisa Pacheco (PUC-PR)

Prof.^a Ms. Silvia Helena Carvalho

Prof.^a Ms. Simone Varela (UNIOESTE)

SECRETARIA

Barbara Vilas Boas Gomes

REVISÃO

Júlio Marcos Secco Delallo

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano I – nº 01– Agosto a Dezembro de 2007

ISSN 1981-9161

Editorial

É com imenso prazer que trazemos a público a edição número 01 da Revista Eletrônica de Educação da UniFil. Edição que nasce histórica, por ser a primeira exclusivamente eletrônica da instituição e por abarcar uma área de conhecimento fundamental para o desenvolvimento tecnológico e humano, a educação. Além disso, é publicada no momento de comemoração dos 35 anos do Centro Universitário Filadélfia – UniFil que, além de se consolidar como instituição que proporciona excelência de ensino, amplia sua atuação no âmbito da pesquisa e da divulgação científica. Esta revista complementa outras publicações, como a Revista Terra e Cultura, que este ano chega ao número 45, e os Anais do Simpósio de Iniciação Científica, já na sua 15^a. edição.

Esta edição demonstra a vitalidade e diversidade da área, com artigos que dialogam com a filosofia, a sociologia e a história. Além disso, aborda questões importantes como a concepção de infância e do brincar no mundo contemporâneo; a avaliação diagnóstica e os meios de atuação em sala de aula; e a importância da motivação. Esperamos que esta nova linha editorial se consolide e amplie, e que em breve possamos ter acesso a revistas eletrônicas também de outras áreas do conhecimento. E anunciamos que já estamos recebendo artigos para o número 02 da Revista Eletrônica de Educação.

A todos, boa leitura.

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães
Presidente do Conselho Editorial

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano I – nº 01– Agosto a Dezembro de 2007

ISSN 1981-9161

ENTIDADE MANTENEDORA: INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA

Diretoria:

Sra. Ana Maria Moraes Gomes	Presidente
Sr. Edson Aparecido Moreti	Vice-Presidente
Dr. Claudinei João Pelisson.....	1º Secretário
Sra. Edna Virgínia C. Monteiro de Melo	2º Secretária
Sr. Alberto Luiz Candido Wust	1º Tesoureiro
Sr. José Severino	2º Vice-Tesoureiro
Dr. Osni Ferreira (Rev.)	Chanceler

Reitor

- Dr. Eleazar Ferreira

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

- Prof. Ms. José Gonçalves Vicente

Coordenadora de Controle Acadêmico

- Prof.^a Esp. Helena Fumiko Morioka

Coordenadora de Ação Acadêmica

- Laura Maria dos Santos Maurano

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão

- Prof.^a Dra. Damares Tomasin Biazin

Coordenador de Projetos Especiais e Assessor do Reitor

- Prof. Ms. Reynaldo Camargo Neves

Coordenador de Publicações Científicas

- Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

- **Administração** - Prof. Ms. Luís Marcelo Martins
- **Arquitetura e Urbanismo** - Prof. Ms. Ivan Prado Junior
- **Biomedicina** - Prof. Esp. Eduardo Carlos Ferreira Tonani
- **Ciências Biológicas** - Prof. Dr. João Antônio Cyrino Zequi
- **Ciências da Computação** - Prof. Ms. Sérgio Akio Tanaka
- **Ciências Contábeis** - Prof. Ms. Eduardo Nascimento da Costa
 - **Direito** - Prof. Ms. Osmar Vieira da Silva
 - **Educação Física** - Prof. Ms. Pedro Lanaro Filho
 - **Enfermagem** – Prof.^a Ms. Maria Lúcia da Silva Lopes
 - **Farmácia** – Prof.^a Dra. Lenita Brunetto Bruniera
 - **Fisioterapia** – Prof.^a Dra. Suhaila Mahmoud Smaili Santos
 - **Nutrição** – Prof.^a Ms. Ivoneti Barros Nunes de Oliveira
 - **Pedagogia** – Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira
 - **Psicologia** – Prof.^a Dra. Denise Hernandez Tinoco
- **Secretariado Executivo** – Prof.^a Ms. Izabel Fernandes Garcia Souza
 - **Sistema de Informação** - Prof. Ms. Sérgio Akio Tanaka
 - **Teologia** - Prof. Dr. Joaquim José de Moraes Neto
 - **Turismo** – Prof.^a Esp. Michelle Ariane Novak

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano I – nº 01– Agosto a Dezembro de 2007

ISSN 1981-9161

R349

Revista Eletrônica de Educação, v.1, n.1, ago.;dez. 2007.– Londrina: UniFil, 2007.

Semestral

Revista da UniFil – Centro Universitário Filadélfia.

ISSN

1981-9161

1. Educação superior – Periódicos. I. UniFil – Centro Universitário Filadélfia

CDD 378.05

Bibliotecária responsável Thais Fauro Scalco CRB 9/1165

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano I – nº 01– Agosto a Dezembro de 2007

ISSN 1981-9161

SUMÁRIO

- **Traumas de Clio – Crises e Possibilidades da história**
(CLIO TRAUMAS – CRISIS AND HISTORY POSSIBILITIES)
Marcio Luiz Carreri
- **O Brincar na Sociedade de Consumo: Em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo**
(THE PLAYING ON A CONSUMPTION SOCIETY: SEARCHING FOR THE OVERCOMING OF THE PATTERN LOGIC AND TOY PROPERTY)
Marta Regina Furlan de Oliveira
- **A Avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental**
(EVALUATION AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION ON FUNDAMENTAL EDUCATION FIRST GRADES)
Monalize Rigon dos Santos e Simone Varela
- **Histórias de Assombração: Quem tem medo de quê?**
(FRIGHTENING TALES: WHO'S AFRAID OF WHAT?)
Alice Atsuko Matsuda Pauli, Andréa Cristina Fontes Silva e Patrícia Martins Castelo Branco
- **Motivação do Aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**
(STUDENT MOTIVATION DURING THE TEACHING-LEARNING PROCESS)
Carolina Roberta Moraes e Simone Varela
- **A perspectiva educacional da continuidade no ensino superior e suas problemáticas**
(THE CONTINUITY EDUCATIONAL PERSPECTIVE ON COLLEGE EDUCATION AND ITS PROBLEMATICS)
Tiago Tondinelli.

TRAUMAS DE CLIO – CRISES E POSSIBILIDADES DA HISTÓRIA

CLIO TRAUMAS – CRISIS AND HISTORY POSSIBILITIES

Marcio Luiz Carreri¹

A história pensada como ciência pura e tornada soberana seria uma espécie de encerramento e balanço da vida para a humanidade. A cultura histórica, pelo contrário, é algo salutar e que promete futuro em decorrência de um poderoso e novo fluxo de vida...

Nietzsche, Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida.

Resumo: O presente texto pretende situar, de forma panorâmica e breve, porém não menos problematizada, mas, enfim, historicizada, a crise. Em geral, das ciências e numa segunda análise, das Ciências Humanas e, especialmente, da História. No entanto, este revés que rodeia, permeia, avança e perpassa o locus epistemológico, envolve o ambiente da prática e sucumbe-se diante das vicissitudes do tempo histórico. No entanto, a tensão paradigmática é viagem que não cessa de abrir veredas novas por entre e sob trilhas já marcadas, num porvir rico de possibilidades, por um lado, mas não escondendo desconforto, pela carência de teoria e incerteza metodológica, por outro.

Palavras-Chave: História; historiografia; ciências; crise; pós-modernidade.

Abstract: The present article intends to situate the crisis, on a brief and panoramic way, although not less questioned, but at last, historicized. In a general way, the Science view and on a further analysis, the Human Sciences view, and specially, the History view. Though, this backstroke that comes around, permeates, advances and passes by the epistemological *locus*, involves the practice environment and succumbs before the historical time vicissitudes. Though, the paradigmatic tension is a trip that does not stop opening new paths through and under trials already marked, in a future full of possibilities, but on other hand not hiding the discomfort, by the theory lack and methodological uncertainty.

Key words: History; Historiography; Sciences; Crisis; Post-Modernity.

¹ O autor é professor do depto. História da UENP/FAFIJA, onde atua na graduação e pós-graduação. É idealizador e coordenador do GIMF (Grupo de Estudos O pensamento de Michel Foucault) e colaborador do LEPHIS (Laboratório de Pesquisa e Ensino de História). Atua no ensino fundamental e médio, é mestre pela UNESP-Assis e autor de “*Agulha no Palheiro*”, publicado pela EDUEL.

Endereço eletrônico: carreri@uol.com.br.

Diagnóstico

Esse texto, produzido a partir da motivação de um mini-curso oferecido a um evento de Educação², tem uma co-autoria coletiva, é preciso anunciar e dar crédito. Às turmas do quarto ano do curso de História de 2007 da faculdade onde atuo, que me conduziram, mediante dúvidas que carregavam, a uma empresa que não me ocupava mais (pelo menos de forma sistemática), mas que não se esgota. Qual seja, a necessidade de situar em forma de um conforto contexto a crise da História, não só ela, das humanidades, de uma forma geral, no que se refere à cientificidade, de epistemologia e de paradigmas, que estamos vivenciando. A própria crise tem uma série de possibilidades de análise, oferecemos uma, construída por reflexões, produtos do tempo e das leituras que empreendemos.

Terapia coletiva, esse constructo lingüístico intertextual³, no dizer de Jenkins, conhecido como História não está sozinha nesse ambiente. O paradigma ocidental moderno, de modelo racional e iluminista, e por que não dizer cristão e evolutivo, vem sendo colocado em suspenso (e não é de agora), e a História sendo apenas parte dele, está, portanto, e não poderia ser de outra forma, envolvida.

Esse texto tem a pretensão de, além de arrazoar argumentos que possa trazer o interessado para o debate, envolvê-lo, nessa rica teia de significados que o momento presente oferece para os que dela pode se infiltrar. Envolver-se é assumir, é bom que se diga, um lugar no palco especial da dúvida, na corrente de incertezas, em produto do tempo histórico que somos e estamos.

Tratarei, de forma didática, a princípio, de oferecer um painel, de começo historiográfico, mas também do mundo das idéias, que servirá de chão para as nossas conversas. Para tanto, espie o esquema abaixo, que, ao

² Originalmente pensado para o VII Congresso de Educação do Norte Pioneiro, no ano de 2007, da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

³ O autor defende esse conceito para a História, mas não é só, afirma que a História também é um constructo ideológico, pois *está sendo constantemente retrabalhada e reordenada por todos aqueles que, em diferentes graus, são afetados pelas relações de poder*. Portanto, para o autor, a História não é ciência, nem arte, é ideologia.

menos incompleto e um tanto sintetizado, oferece um quadro do pensamento ocidental, a partir de suas matrizes e modelos explicativos do mundo:

Quadro 1

DESCARTES	ROUSSEAU	KANT
Método	Razão	Idealismo

HEGEL	MARX	L. STRAUSS
Dialética	Materialismo	Estruturalismo

Quadro 2

KIERKGAARD	NIETZSCHE	FREUD
Existencialismo	Nilismo	Inconsciente

EINSTEIN	FOUCAULT
Relatividade	Subjetividade

As ilustrações (quadro 1) permitem-nos visualizar todo um quadro teórico do pensamento da civilização ocidental a partir da moderna racionalidade, com sua objetividade⁴. Em contraponto, noutro quadro, vimos autores que acabaram por contribuir, com seus sistemas de pensamento próprios de campos específicos, e segundo nossa leitura, para a consentida crise do pensamento moderno.

A racionalidade, colocada a prova por séculos da história humana, estaria em profunda crise, agravada, segundo muitos, pelos ataques vindos dos teóricos associados à chamada “pós-modernidade”⁵. Esse debate não se esgota em tão poucas linhas, e nem é pretensão desse artigo, pensado

⁴ Muitos, por conta de sua analítica transcendental e sua influência vinda de Hume, aloca Immanuel Kant junto ao quadro 2, dos críticos da Razão. Mas, por conta de seu posicionamento teórico associado ao Iluminismo, seu fascínio por Rousseau e influência sobre o Romantismo alemão, consideramos o pensador como Racionalista. No entanto, essas aproximações e associações cada vez são menos definitivas e requer estudo específico de um fôlego maior que escapa dos objetivos dessa reflexão.

⁵ Termo cunhado pela história da arte e alojado na Filosofia por Jean-François Lyotard, muito a partir do fim do Centro, isto é, à crise do modelo clássico “sempre” europeu: Humanismo, Racionalismo, Iluminismo e Materialismo e uma guinada à antes periferia do mundo, no caso a América. A perspectiva pós-moderna tem sua influência sobre a Nova História Cultural, a crítica literária (WHITE), na psicologia e sua relação com a História (GAY e ELIAS) e outros campos das ciências humanas. Foucault, Deleuze, Derrida e Rorty, dos anos sessenta. A vertente alemã para a pós-modernidade, na perspectiva de CARDOSO, seria a Escola de Frankfurt, nos anos 20 do século passado, que renovou o marxismo a partir de leituras de Freud e Weber.

especificamente para esse evento, mas busca a constatação e uma leitura para esse tempo de incerteza a tournant critique do agora.

Os debates sobre a irracionalidade, história como ciência, pós-modernidade e volta à narrativa ficcional encontram na virada do século uma obra de combate importante. Trata-se de *Relações de Força*, escrita por Carlo Ginzburg. Continuação de *Olhos de Madeira*, onde o autor havia trabalhando a noção de representação, agora o historiador italiano vai, em debate franco com White, defender que a história necessita de prova para se auto-sustentar. Lendo seu texto, apreendemos que a relação da história com a literatura se faz de uma forma absolutamente tranqüila, sem sobressaltos (ele mesmo fez isso no recente “Nenhuma Ilha é uma ilha”). Não se deve, porém retirar a objetividade da história, ensina Ginzburg, para isso deve-se separar a narrativa de ficção da histórica. O historiador, na página 54 de seu texto, seleciona os argumentos de um Manifesto para defender que:

A inclusão de um grande romancista como Flaubert numa argumentação sobre história, retórica e prova parece dar razão à tese céptica corrente segundo a qual nas narrativas de ficção seriam equiparáveis às narrativas históricas. O meu objetivo é exatamente o oposto: é vencer os cépticos no seu próprio terreno, revelando, por meio de um exemplo extremo, as implicações cognitivas das escolhas narrativas (incluindo as narrativas de ficção). Contra a idéia rudimentar de que os modelos narrativos intervêm no trabalho historiográfico apenas no final, para organizar o material coletado, busco mostrar que, pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades.

Entendemos que esse conflito de idéias é fundamental para os rumos da História, enquanto conhecimento, e da historiografia, enquanto produção, e que a decantada crise teórica por que passa o conhecimento histórico não se traduz em consenso e que a crise, em que pese seu caráter, é importante para a própria existência da ciência, razão de ser das constantes produções a partir de demandas culturais e sociais.

A epígrafe provocativa, bem ao gosto de Nietzsche⁶, vai deste a Foucault no sentido de oferecer argumentos de sustância e sutilidade para compreensão desta “crise”.

Que Remédio?

Onde isso vai parar?

O historiador não pode dizer, não cabe a ele predizer o futuro. Cardoso ofereceu pistas, que pode ser uma síntese que engloba elementos dos que ele chamou de paradigmas rivais (Marxismo e a Nova História⁷) que pode ser a chamada Micro-História, outros entendem um declive inevitável na narrativa literária defendida por White nos anos de 1970 e ainda os que almejam um novo pensar holístico, como Fontana, ou ainda na pós-modernidade do receituário de Jenkins. É importante ressaltar que nosso momento oferece uma condição maior de pensar a influência contributiva de Foucault e seus pares no sucedâneo dessa crise. Os enfurecidos anos sessenta já cravaram sua terceira década, o pensador já pereceu há mais de duas e o comunismo “realmente existente” sucumbiu-se há quinze anos. Essa distância oferece um diagnóstico que pretende atestar que sua influência, enquanto discursividade, foi retumbante. Mas isso não é tudo, diversos outros fatores coadunam para um ambiente de crise.

A pretensa crise, salutar porque move a história, do ponto de vista moral mostrou-nos que somos sujeitos sujeitados, que vigiados e controlados deixamos de pensar sobre o poder que deixou de ser localizado,

⁶ É preciso lembrar que Nietzsche, contemporâneo de Marx, Hugo, Michelet, Baudelaire, Ranke e Proudhon no século XIX, só foi lido na justa medida no século passado. A emergência de novos grupos sociais a partir da década de 1960 e a desilusão com o socialismo real, não apenas contribuiu por recuperar o pensador alemão como precisou de Foucault para a interpretação daquele momento histórico.

⁷ Como para fortalecer nosso argumento de que a “crise” da história é mais uma crise ideológica do que qualquer outra coisa, reproduzimos um trecho do texto de FONTANA, vigoroso e dogmático historiador catalão na sua obra de 1982 ao se referir à Nova História, na página 205: “Substituindo Braudel por uma direção coletiva, a revista (dos Annales) começará uma rota de flutuações e inconseqüências, dirigindo-se às modas intelectuais do momento, sem preocupar-se sequer de manter o mínimo rigor que Febvre e Braudel tinham exigido dos textos a que davam acolhida nas suas páginas...”

razão de luta política de outrora, mas que desraizado no tempo, perdeu um tanto de seu símbolo que oferecia significado, a um processo, digamos, revolucionário.

Morando de forma precária em espaços onde não conseguiríamos alcançar, pelo menos por enquanto, na nossa velha forma humana de objetividade, nesse terreno fértil de subjetividade. Crise, mas que crise, crise ideológica, crise de modelos, é bom que se diga, pois a História nunca foi tão popular⁸ e profissional⁹, diante das diversas publicações de diversos gêneros e formas e a acolhida do curso de História nos seus vários níveis. Para Burke (2005:163):

Na última geração, a história cultural – nos diferentes sentidos da expressão discutidos (...) – foi a arena em que se desenvolveram algumas das discussões mais estimulantes e esclarecedoras sobre o método histórico. Ao mesmo tempo, os historiadores culturais e também os historiadores sociais vêm ampliando o território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo.

Terapêutica

Uma novidade: a História está olhando para si própria, a nossa Clio está meio freudiana, em tratamento. O historiador de hoje, ressabiado com as grandes verdades é cada vez mais um historiador da cultura, um historiador econômico, ainda um historiador das mentalidades, um especialista em História da Mulher, um medievalista ibérico ou um especialista nos estudos da Antiguidade Clássica ou ainda simplesmente um leitor do argelino Camus,

⁸ A partir da ocasião das “comemorações” dos 500 anos de Brasil, temas de nossa história tornaram-se minisséries (A Muralha, A Casa das 7 Mulheres, JK, Chiquinha Gonzaga, Mad Maria, a recente Amazônia e outros), filmes (Olga, Villa Lobos, Guarani, Hans Staden) e demais produtos midiáticos, ou ainda livros de História escritos por profissionais de outras áreas (Bueno, Ventura, Gaspari, Varela, Moraes). Apesar de muitos deles são de formatação precária e anacronismos pouco sutis, além de materiais que evidenciam pouca pesquisa, crítica e reflexão, não há dúvida que acabam por contribuir para o processo de popularização da história, pelo menos nos seus grandes temas.

⁹ Os programas de pós-graduação em História no país é uma realidade inexorável, mas é inegável que esse é um fato recente, a partir dos anos de 1990, principalmente, e sua consolidação é mais recente ainda. Paradoxo, a crise de paradigmas encontrou o historiador brasileiro no seu melhor momento de profissionalização.

apreciador do russo Kandinsky ou um bom Lima Barreto, escritor da cultura popular.

Hiper especialização do conhecimento, o saber está em constante fragmentação, pois não existe uma única maneira de ver as coisas, isso sim um importante legado da historiografia de hoje para a do futuro.

Referências

AROSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru, SP:EDUSC, 2006.

BURKE, Peter. *O Que é História Cultural?* Rio: Zahar, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru- SP: EDUSC, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. RJ: Graal, 1985.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

White, Hayden. *Meta da História: a imaginação histórica do século XIX*. São Paulo: EDUSP, 1992.

Recebido em: 21 de maio de 2007.

Aprovado em: 04 de junho de 2007.

O BRINCAR NA SOCIEDADE DE CONSUMO: EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DA
LÓGICA DE PADRONIZAÇÃO E PROPRIEDADE DO BRINQUEDO
THE PLAYING ON A CONSUMPTION SOCIETY: SEARCHING FOR THE OVERCOMING OF
THE PATTERN LOGIC AND TOY PROPERTY

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Resumo: A reflexão a partir dessa temática é fruto das leituras e inquietações que desenvolvo enquanto docente no curso de formação de professores. A proposta é atentar para as discussões sobre o brincar, buscando escavá-lo em seu conceito em prol da real perspectiva de brincar. Parta tanto é crucial olhar para as contribuições históricas, uma vez que em cada contexto social vemos perspectivas, atitudes, teorias e olhares frente ao brincar. Daí que podemos afirmar que as brincadeiras são expressões de cada momento histórico, social, político e cultural.

Palavras-Chave: infância, brincar, brincadeiras.

Abstract: The reflection starting from this thematic is result of readings and uneasiness that I develop while a professor at the Teachers' Formation Course. The proposal is to consider carefully the discussions over the playing, trying to fragment this concept, for a real perspective over playing. So, it is crucial to attempt to the historical contributions, once on every social context there are perspectives, attitudes, theories and views over the playing. So we can affirm that the jests are expressions of every historical, social, political and cultural moment.

Key words: Infancy; To play; Jests.

Verifica-se na contemporaneidade alterações sociais e econômicas² que é visível na própria concepção de sociedade, educação e sujeito. Em conseqüência, muda-se também a concepção de ser criança e de infância, alterando também os tipos de brinquedos infantis e o conceito de brincar.

È nesse contexto histórico-social que se verifica um conjunto de conhecimentos a serviço da produção e do consumo. Essa sociedade apela incansavelmente para o consumo, criando no indivíduo a necessidade de

¹ Docente do Departamento de Educação da UEL e Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia da UniFil (Centro Universitário Filadélfia).

² Cabe informar que as características mais visíveis na contemporaneidade se faz pelos seguintes encaminhamentos: fetichização da tecnologia e da produção, a incapacidade de amar e de estabelecer relações sociais, a possibilidade de deslocamento do preconceito destruidor (idosos, intelectuais, grupos divergentes, estrangeiros, homossexuais, etc), a busca incansável pelo consumo, a valorização do TER em detrimento do Ser, entre outros.

consumir mercadorias, e para o público infantil os brinquedos industrializados são referência marcante; além de outros acessórios: roupas de marcas, enlatados, cds infantis, etc. No caso da criança, os brinquedos já estão prontos, fazem toda a simulação (choro, som, movimentos) onde a criança apenas permanece frente ao brinquedo passivamente, olhando e observando como expectadora.

Deste modo, essas novas formas de organização do trabalho e produção na sociedade capitalista, têm provocado maneiras diferenciadas sobre como os sujeitos são percebidos, categorizados e diferenciados. Essas mudanças sociais-econômicas aparecem implícitas em atitudes, comportamentos e nas mais diferentes teorias e práticas educativas.

Assim, vivemos atualmente com a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Mézzaros³(2005) afirma que somos capazes de explicar, mas não entendermos discursos sociais e econômicos.

O apelo contemporâneo é, portanto, para a busca incansável da satisfação humana, via produção e consumo. O sujeito (seja criança, adolescente, jovem, adulto, idoso) é responsável para consumir, valorizando a condição de ter e não de ser. A imagem, o belo, o fetiche é a garantia de status e prestígios; todavia perde-se a noção do ser, da educação para a vida, enquanto processo de emancipação, preservando de forma considerável a educação para a utilidade.

No caso da criança, essa só se satisfaz se tiver o produto que é anunciado em propagandas. Só se sente satisfeita se possuir a roupa do super-homem, ou o computador da Sandy e Junior; ou mais ainda, só brinca se for com brinquedos eletrônicos, industrializados e, padronizados; 'afinal todos os amigos do grupo tem que ter o mesmo brinquedo'.

³ MÉSZAROS, István. A educação para além do capital: tradução de Isa Tavares, SP:Boitempo, 2005. Ficha resumida da biografia do autor: Nasceu em 1930 em Budapeste, onde estudou o ensino fundamental na escola pública. Proveniente de uma família simples (financeiramente), foi criado pela mãe (operária) e tornou-se também trabalhador numa indústria de aviões de carga. Mézzáros é considerado hoje, um dos mais importantes pensadores da atualidade. Sua experiência como operário permite pensar a educação como forma de superação dos obstáculos socialmente reais.

Diante disso, Marcuse (1997, p. 29) entende que nessa sociedade “as criaturas se reconhecem em suas mercadorias, encontram sua alma em seu automóvel, casa em patamares, utensílio de cozinha”.

Tomaz Tadeu da Silva apud (PUCCI, 1999) afirma que a própria complexidade social vem expressando um tempo que se torna dolorosamente sensível às explorações cognitivas. É um tempo que favorece a educação imediatista e utilitarista, além da própria fragmentação e padronização da vida social. O convite é buscar a libertação sobre os estigmas, padronizações e submissão ingênua diante desse novo cenário.

Para complementar essa afirmativa, vê-se a contribuição de Meszáros (2005) que nos possibilita entender que pensar a sociedade diferente do que está posta (tendo como parâmetro o ser humano e não o consumo), exige a própria superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos; desconstruindo o conceito de ludicidade e do brincar.

O que para os teóricos, o brincar seja considerado fonte inspiradora para o desenvolvimento e aprendizado humano, resultando em características fundamentais, como: criatividade, prazer, alegria, espontaneidade, criticidade, autonomia, busca do conhecimento, etc; vê-se outra concepção de brincar, submetida à lógica da padronização, e da prontidão (a criança não desenvolve ação criativa sobre o brinquedo, pois esse vem pronto e acabado, faz toda a ação sozinha, enquanto reflexo do avanço tecnológico) onde a única ação do infante, se resume na sua condição de proprietário do brinquedo.

É interessante pensar ainda que, diante da própria concepção de infância e cultura presente na sociedade contemporânea, que é da precocidade e adultização infantil; verifica-se que os instrumentos e objetos para essa realidade têm uma visão marcada pelo mundo adulto, que expressa seu olhar e sentimento sobre a criança, principalmente no que se refere aos tipos de brinquedos e jogos. Segundo Barthes (1975) “os brinquedos vulgares são assim, essencialmente um microcosmo adulto; são reproduções em miniatura de objetos humanos, como se

para o público, a criança fosse apenas um homem pequeno, um homúnculo a quem só se podem dar objetos proporcionais ao tamanho”. (p.10).

Em meio a tanta mudança na esfera econômica e social e tanta novidade, questiona-se: Em que lugar as crianças estão? O que fazem? Quem são elas? Como estão? De que forma reagem a tantas mudanças? Que certezas e incertezas vêm trazendo para o mundo atual? Com quais tipos de brinquedos e jogos as crianças têm brincado hoje? Essas inquietações permitem pensar de forma crítica como as crianças têm reagido a essas mudanças.

Perceber a criança em sua subjetividade ajuda a responder as inquietações que possam ter, atingindo assim, a reflexão crítica do brincar. Por sua condição de fraqueza e de promessas, a criança configura forças no seio da sociedade, seja atraindo as atenções de empresas como público consumidor ou como força de trabalho, seja prefigurando uma imagem de gestação⁴. Frases como estas são ouvidas diariamente: “as crianças precisam ser educadas para competir no mercado global do futuro”, ou “as crianças têm que ter acesso ao computador, pois não queremos que elas fiquem para trás”.

Assim, para entender essa complexidade do brincar contemporâneo, é necessário um olhar penetrante ao passado, procurando ver nas frestas da história as importantes projeções do brincar e do infante em cada contexto histórico. A proposta, para tanto, é apresentar esse caminhar do brincar na busca de respostas e até mesmo, de afirmativas de que o brincar criativo e inventivo pode contribuir ricamente para o desenvolvimento integral do ser humano, possibilitando vivências significativas de aprendizagem.

Para tanto, é necessário pensar sobre o ser que brinca, no caso não há outra forma para entender o brincar sem considerar a concepção de infância

⁴ Vale (2001 p.13) afirma existir a infância precoce, como consumidor ou força de trabalho. As meninas, no caso, procuram imitar referências femininas (mães, tias, professora), vestindo roupas da moda, usando saltos, maquiagem e até fazendo regime. É praticamente a geração de meninas precoces que criam o hábito de usar roupas justas e curtas, batons e outros acessórios femininos. No entanto, esse tipo de comportamento recebe respaldo no mercado, que se coloca à disposição das crianças, “[...] versões em miniatura das tendências de moda consumida pelas mães [...]”. Afirma ainda que os babadinhos, bordados e estampas coloridas dão lugar ao jeans decorado, às peças com brilho, transparências e até decotes. São meninas que se transformam gradativamente em pequenas cópias de mulheres adultas.

não somente como um dado biológico, mas como categoria profundamente histórica. Assim, conforme se processaram mudanças sociais mais amplas, a infância e o brincar vieram adquirindo imagens diferentes, em épocas diferentes e para pessoas diferentes. A necessidade se faz pela compreensão do brincar enquanto prática infantil que também sofre grandes alterações na história.

A fim de uma melhor compreensão do brincar na história e sua significância para o desenvolvimento e aprendizado infantil, é pertinente buscar uma melhor definição para o termo. Assim para Negrine (2001) apud (HUIZINGA) o brincar, jogar, brincadeiras, estão relacionados diretamente com o conceito de ludicidade. Desse modo afirma que traz o conceito de *Homoludens* “o homem que se diverte”, uma vez que o ato de jogar pode ser considerado como um fato relevante e existencial no processo de desenvolvimento humano.

Já Andrade (2001) (apud HUIZINGA,) define e classifica *ludus* as formas de conjunto de atividades a disposição ou não, que se encontram a disposição para entretenimento, diversão, competições com a finalidade de passatempo. Ainda, *ludus* se origina de *ludere* derivado de *lusus*; uma vez que engloba todas as manifestações que residem na simulação, ilusão e não seriedade, ou seja, envolve recreação, os jogos infantis, as competições e as representações teatrais e litúrgicas.

Com isso, vemos que essa finalidade de passatempo, tem sido construída na história do brincar, comportando até os dias atuais. Para muitos hoje, ainda acreditam que brincar não serve para nada, só passar o tempo; ou que brincar somente com brinquedos consumidos e que tenham atrativos sonoros, coloridos, funções. Todavia, desde a antiguidade já se falava do brincar enquanto estimativa de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, segundo Kishimoto em seu artigo “O brinquedo na educação: Considerações históricas”, o brincar tem como referência história de surgimento o período da antiguidade, em que vê sua presença na antiga Roma e Grécia. Nesse período, tem-se como portavoiz sobre sua importância, os filósofos Platão e Aristóteles, que afirmavam ser de grande significância a presença do brincar no aprendizado humano. Platão já afirmava que a criança podia aprender brincando,

em oposição à utilização da violência e da opressão. Da mesma forma, Aristóteles sugeriu para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitassem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura.⁵

Ainda, segundo Kishimoto (1993), inicia-se no século XIX um olhar diferenciado sobre o brinquedo e a ação do brincar. É nesse contexto que verifica-se também a contribuição de Froebel⁶ onde elege o jogo como seu grande instrumento, juntamente com os brinquedos. Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância como uso dos jogos e brinquedos.⁷ Segundo Froebel o jogo seria também a principal fonte de desenvolvimento na primeira infância, que para ele é o período mais importante da vida humana, um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

É pensando nisso, que Froebel considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança.

A brincadeira é a fase mais alta do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento humano neste período; pois ela é a representação auto-ativa do interno, representação do interno, da necessidade e do impulso internos. A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo, da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá **alegria, liberdade,**

⁵Na Idade Moderna aparece as teorias de Piaget e Vygotsky que vêm reforçar a contribuição de Aristóteles'. Assim, a imitação de atividades sérias, conforme afirma o filósofo é vivenciada por Piaget na sua afirmativa sobre os jogos simbólicos (imitação) e na teoria de Vygotsky com a brincadeira de faz-de-conta.

⁶Friedrich Froebel, discípulo de Pestalozzi (1746-1827) acreditou na criança, enaltecendo sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido por isso como o psicólogo da infância. Froebel nasceu na Alemanha e viveu na Rússia. De acordo com Nicolau (2002), inspiradas no amor à criança e à natureza, as idéias de Froebel reformularam a educação.

⁷A pedagogia de Froebel é fundamentada na atividade de liberdade da criança. Fundou o primeiro jardim de infância (em 1837) e dedicou sua vida à formação de professores, à elaboração de métodos e equipamentos didáticos para as instituições infantis que abria. Em 1851, o governo alemão proibiu o funcionamento dos jardins de infância, sob o fundamento de que estes propagavam idéias ateístas e revolucionárias.

contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. (...) A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício pra a promoção do bem-estar próprio e dos outros.(...) A brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. (apud Kishimoto, 2002).

Assim, para Froebel a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos:

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente à isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como as expressões dos olhos e face.(KISHIMOTO, 2002 p.69).

Sendo assim, segundo ARAUJO (2003), o elemento lúdico deve sempre estar presente durante o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, pois possibilita algo que, em muitos casos, nem mesmo a ciência pode explicar de forma categórica. Assim, durante o jogo podem apresentar-se diferentes manifestações do comportamento humano como, também, possibilitar experimentações, representações da realidade, expressão de idéias, embates de objetivos, análises e resoluções de problemas.

Analisando as contribuições de Vygostky e pensando no brincar da Idade Contemporânea (século XX⁸ e XXI) verifica-se todo um brincar tensionado e padronizado e, de preferência sem muita ação. Acredita-se que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de uma certa concepção da intersubjetividade. Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos

⁸Mello (1989 apud Araujo, 2003) nos lembra da dificuldade do jogo ser entendido pela escola como integrante de seu trabalho escolar, principalmente, até a primeira metade do século XX. Os jogos não eram valorizados na escola e pela escola. A partir dessa época, paulatinamente esse tipo de atividade começa a ser reconhecido por pesquisadores da educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

significando sempre alguma coisa, sendo constituído e socializado pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (para-quadristas), os transportes (trens, carros, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos). Esses brinquedos mostram literalmente o universo das funções adultas preparando crianças para o futuro da aceitação; uma vez que o brinquedo apresenta o catálogo de tudo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos, etc.

A preocupação se faz no sentido de que esses tipos de brinquedos contemporâneos tenham a única finalidade de preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo do presente, ser criança. Por exemplo: existem bonecas que urinam: possuem um esôfago, e, se lhes dá a mamadeira, molhas as fraldas. Esse brinquedo tão comum, prepara a menina para a causalidade doméstica, condicionando-a para sua futura função de mãe. Assim, mediante esse cenário, a criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca o do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventuras, sem espanto e sem alegria. A criatividade, imaginação e simulação é substituída no brinquedo que já está pronto, que faz todo o processo imaginativo com a tecnologia, e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.) E a criança o que faz? É apenas proprietária do brinquedo, uma vez que ela investiu financeiramente nele.

É partindo dessa inquietação que a discussão se faz necessária, uma vez que enquanto professores precisamos fomentar situações cotidianas em que a criança possa manipular, construir, imaginar, criar, reaproveitar materiais que aparentemente não tem símbolo algum, mas que pode ser transformado em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis.

Assim, a ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos prontos. Para tanto, é pertinente, oferecer situações para as crianças criarem seus próprios brinquedos, seja através de materiais alternativos: carrinhos, caminhões, bonecas, boliches, bolas, etc; visto que durante

a construção desses brinquedos ela já brinca com a imaginação, pensando no significado desse objeto.

A perspectiva é que na educação infantil possa-se permitir a construção infantil e não a reprodução; uma vez que, as escolas hoje, tem sido um reflexo da sociedade capitalista, dando tudo pronto e perfeito, e não viabilizando situações para as crianças explorarem seu universo de fantasia e imaginação.

Por isso, propõe-se, segundo perspectivas vygostkianas, a busca da satisfação humana, através da emoção, do prazer, da espontaneidade, onde a criança possa construir seus próprios brinquedos, brincar com diferentes alternativas: cones, linhas, caixas, brinquedos de montar e desmontar, brinquedos confeccionados com materiais alternativos. Não há qualquer atividade, mas a atividade criadora, a que age igualmente impulsionada pelas experiências emocionais, intelectuais e sensoriais tanto da criança quanto do adulto.

Assim, as crianças pequenas apresentam a espontaneidade em suas brincadeiras. Elas têm capacidade para sentir e pensar o que é realmente delas; esta espontaneidade se revela no que dizem e pensam, nos sentimentos que expressam em seus rostos. Fromm (1968. p. 206) afirma que a maioria dos seres humanos podem observar momentos de própria espontaneidade, que são ao mesmo tempo, de legítima felicidade. Em função disso, entende-se que é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, valorizando a experiência, as emoções, os sentimentos, os desejos, a própria espontaneidade infantil, através de experiências com o brincar.

Piaget (apud KAMII, DeVRIES, 1991 p.IX) afirma que “o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança”. Isso permite entender que ao jogar, brincar, a criança relaciona-se com a realidade, constrói conhecimentos, expressa suas necessidades e resolve conflitos. É por meio de ações físicas e mentais que o pensamento se desenvolve.

Dessa forma, o brincar, juntamente com outras formas de representação, deve se objeto de interesse de todos os envolvidos no processo

educacional. A brincadeira de faz-de-conta⁹ é um exemplo claro dessa riqueza de espontaneidade, visto que cria na criança uma Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁰, porque, através da imitação realizada na brincadeira, a criança internaliza regras de conduta que passam a orientar o seu próprio comportamento e o desenvolvimento cognitivo. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que se observa faz com que a criança atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra.

A atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal, à medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Bruner (apud KISHIMOTO, 2002) complementa com a afirmativa de que a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. Aponta ainda, que através da brincadeira a criança desenvolve a linguagem e a apresentação de regras.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a idéia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado [...] (OLIVEIRA, 1997 p.66).

Assim:

[...] Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas.

⁹ Segundo OLIVEIRA (1997), Vygotsky faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira de faz de conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no Desenvolvimento.

¹⁰ Vygotsky (1989) afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de desenvolvimento: Um **Nível de Desenvolvimento Efetivo** indicado pelo que o sujeito pode realizar sozinho e um **Nível de Desenvolvimento Potencial** indicado pelo que pode realizar com a ajuda de outra pessoa. A Zona de Desenvolvimento Proximal é justamente a distância entre os dois níveis.

Vygotsky (2002) deixa claro que para uma criança com menos de três anos de idade, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez, que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato. Assim, observações do dia-a-dia e experimentos mostram que é impossível para uma criança muito pequena separar o campo do significado do campo da percepção visual, “uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto. Vygotsky (2002) exemplifica, apresentando uma situação em que se pede a uma criança de dois anos que se repita a sentença: “Tânia está de pé”, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para “Tânia está sentada”. (p.127). Assim, ela não é capaz de operar com um significado contraditório à informação perceptual presente.

Benjamin (2002) complementa afirmando que o jogo e a brincadeira de criança são carregados de comportamentos **simbólicos e miméticos** que não se limitam à imitação de pessoas, mas também de reelaborações e construções. **As crianças não brincam apenas, mas transformam-se.** Na experiência com o simbolismo, as crianças não se limitam à encenação de ser professor, medico, comerciante,;mas também transformam-se em trens, aviões, cavalos, gatos, ou seja, imitam o real, sendo aquilo que sua imaginação desejar – pessoa, animal ou coisa. **O que se preserva é a linguagem, a narração e a imaginação criativa.**

Assim, para Benjamin (1987) as imagens da infância surgem da lucidez do discernimento de deixar-se perder, pela **experiência**, pelos labirintos da **brincadeira**, nas próprias narrativas. Em meio ao labirinto, a criança não manifesta medo, pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se.

É nessa perspectiva, que busca-se mostrar a importância do brincar para a construção do conhecimento pela criança, uma vez, que a atuação mediadora do profissional, possibilita uma prática lúdica voltada a satisfação das necessidades básicas, bem como o desenvolvimento integral da criança; superando a lógica do consumo em que padroniza e faz da criança um simples proprietário do brincar.

Referências

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARTHES, Roland. *Mitologias.* São Paulo: Difel, 1975.

BOM TEMPO, Edda. Brinquedo: necessidades e limitações. In: *Psicologia da Aprendizagem: áreas de aplicação.* São Paulo: EPU, 1985.

BRAYNER, Flávio. *Educação e Sociedade,* São Paulo, ano XXII, n. 76, p. 34-45, out. 2001.

FURLAN, Marta Regina. (dissertação de Mestrado) *A Construção do ser criança na sociedade capitalista.* UEM, Maringá, 2003.

FROMM, Erich. *O medo da liberdade.* Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria piagetiana.* São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Papirus: Campinas, São Paulo, 1997.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. *Praga – Revista de Estudos Marxistas,* São Paulo, n. 1, p. 113-140, 1997.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.* Zahar: Rio de Janeiro, 1972.

MUÑIZ, Luciana. Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al (Orgs.). *Infância e educação infantil.* Campinas: Papirus, 1999.

NICOLAU, Marieta L. Machado. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática.* 10 ed. São Paulo: Editora Atica, 2002 (Série Educação).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.* 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PALANGANA, Isilda C. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista.* São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O Brincar na Sociedade de Consumo: Em Busca da Superação da Lógica de Padronização e Propriedade do Brinquedo. 14

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia; a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. R.Janeiro, Forense, 1972.

PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

VALE, Rosangela. Infância interrompida. *Folha de Londrina*, Londrina 12 out. 2001. Caderno Folha da Sexta, p. 12-14.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em: 02 de abril de 2007.

Aprovado em: 21 de maio de 2007.

A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EVALUATION AS A DIAGNOSTIC TOOL FOR THE KNOWLEDGE CONSTRUCTION ON
FUNDAMENTAL EDUCATION FIRST GRADES

Monalize Rigon dos Santos¹

Simone Varela²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo investigar as metodologias e as estratégias de avaliação utilizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O pressuposto teórico adotado consiste na idéia de que, os métodos de avaliação deveriam ser utilizados pelo professor com a intenção de diagnosticar o processo de construção da aprendizagem dos educandos. Na escola, a avaliação, deve ter como finalidade dar um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, sendo este satisfatório o quanto mais se aproximar do ideal estabelecido. A atual prática da avaliação escolar tem mostrado como sua função classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor, que teria função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, tem uma função estática de classificar um objeto a um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Essas classificações são determinadas em números que somadas ou divididas tornam-se médias. Sendo assim, enquanto classificatória, a avaliação não tem a finalidade de auxiliar na reflexão sobre a prática e retornar a ela, mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada.

Palavras Chave: valiação diagnóstica; ensino-aprendizagem; instrumentos de avaliação.

Abstract: The present article has for objective to investigate the methodologies and used strategies of evaluation in the initial series of Basic Ensino. The estimated adopted theoretician consists of the idea of that, the evaluation methods would have to be used by the professor with the intention to diagnosis the process of construction of the learning of the educandos. In the school, the evaluation, must have as purpose to give to a value judgment, what it means a qualitative affirmation on data object, being this satisfactory o the more if to approach to the established ideal. Current the practical one of the pertaining to school evaluation has shown as its function classification and not disgnostic it.

¹ Graduada em Pedagogia com habilitação em séries iniciais e gestão escolar pelo Centro Universitário Filadélfia – UniFil.

² Orientadora da pesquisa. Docente no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: monirela@sercomtel.com.br .

The value judgment, that would have function to make possible a new taking of decision on the evaluated object, has a static function to classify an object to a historical human being in a definitively determined standard. These classifications are determined in numbers that added or divided become average. Being thus, while classificatória, the evaluation does not serve as pause to think the practical one and to retake it, but yes, as a way to judge practises it and to become it estratificada.

Key Words: diagnostic evaluation; evaluation instruments; teach-learning;

Introdução

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor, ou, a qualidade atribuídos ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Esta tomada de decisão é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação.

A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada, neste sentido que esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de conhecer e buscar os subsídios que fundamentem futuramente o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação dos educandos.

Ao avaliar o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, para que se possa diagnosticar o começo, o durante e o fim de todo o processo avaliativo, para que a partir de então possa progredir

no processo didático e retomar o que foi insatisfatório para o processo de aprendizagem dos educandos.

Perspectivas de Avaliação

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant'anna (2001), Luckesi (2002) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está a avaliação somativa ou classificatória.

Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendam do mesmo modo, nos mesmos momentos e tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, pessoas que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

A referente modalidade de avaliação é chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

A Avaliação como um Instrumento Diagnóstico do Processo Ensino-Aprendizagem

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual baseie-se o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

Luckesi (2002) ressalta que a prática escolar usualmente denominada avaliação da aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela se constitui muito de mais de provas/exames do que de avaliação. A prática de aplicação de provas e exames, com atribuição de notas ou conceitos, tem sua origem na escola moderna século XVI e XVII com a cristalização da sociedade burguesa. A prática conhecida hoje é herdeira da referida época, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos indivíduos da sociedade.

Hoje (Século XXI), segundo Luckesi (2002), usa-se a denominação de avaliação, mas a prática de aplicação dos instrumentos de avaliação tem se resumido à aplicação de provas e exames, uma vez que estas são mais fáceis e costumeiras de serem executadas.

A avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente. Muito pouco se conhece sobre processo de avaliação que acontece nas escolas, devido à má utilização que se faz dela. Por essa razão, que esta pesquisa justifica-se como fundamento necessário para um satisfatório desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

No cenário educacional, a avaliação se difere, tem caráter sistematizado, apóia-se em pressupostos explicitados em maior ou menor grau, variam em complexidade e servem a múltiplos propósitos.

Segundo Haydt (2000) faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte da rotina escolar, daí ser responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas.

É preciso enfatizar a necessidade de adoção pelo professor de diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho.

Ao avaliar o rendimento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação.

Haydt (2000) defende que a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico de permanente interação entre educador e educando no apontamento e no desenvolvimento de conteúdos de ensino-aprendizagem, na seleção e aplicação de suas metodologias, bem como no diagnóstico da realidade social, visando a mudança comportamental educando e do seu compromisso com a sociedade.

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem e promover o desenvolvimento de sua auto-estima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola.

Toda a avaliação deveria ter uma dimensão diagnóstica, no sentido de que conduz, ou deveria conduzir, a um melhor ajuste do processo ensino-aprendizagem. Deveria tratar a adaptação melhor do conteúdo às formas de ensino com as características dos alunos revelados pela avaliação.

Um dos propósitos da avaliação com função diagnóstica consiste em informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino – aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo.

É muito freqüente a existência de classes heterogêneas nas escolas e devido a essas diferenças cognitivas, individuais, alguns alunos aprendem mais rapidamente do que outros. Conforme Haydt (2000) é comum alunos que retêm com mais facilidade o conteúdo e alunos que esquecem facilmente os mesmos.

O professor precisa antes de tudo, verificar se seus alunos dominam, ou não, os pré-requisitos necessários para as novas aprendizagens,

ou seja, se apresentam as habilidades e os conhecimentos prévios necessários, sem os quais não poderão prosseguir para a próxima etapa.

Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino – aprendizagem (HAYDT, 2000, p. 20).

Segundo Martins (1988), o diagnóstico poderá ser direcionado nos seguintes sentidos: determinar a existência de comportamento de entrada do aluno, que sejam pré-requisitos para o alcance dos objetivos formulados; determinar o domínio de certos objetivos por parte do educando, que possibilitem o ensino de assuntos de nível mais elevado; classificar os alunos de acordo com seus interesses, aptidões e traços da personalidade.

Componentes da Função Diagnóstica

Os dados que o professor vai obtendo por meio da avaliação são sempre provisórios, pois o que o aluno demonstrou não compreender hoje, poderá ser compreendido amanhã. Aprender é um processo ativo pelo qual o aluno constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito dos diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-lo.

Na prática social libertadora, observa-se uma opção por um outro modelo social, no qual as diferenças entre os seres humanos deveriam ser reconhecidas e não poderiam se traduzir em mecanismos de exclusão social, mas sim do ponto de partida para o trabalho a partir das necessidades específicas decorrentes das diferenças. Desse modo, um entendimento

socializante da sociedade foi se formulando e uma nova pedagogia, a pedagogia libertadora de Paulo Freire. Esta pedagogia está marcada pela idéia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que é definida pelo processo de conscientização cultural e políticas fora da escola, destinadas fundamentalmente aos adultos.

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, é autoritária, pois este caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola.

Ao contrário, à prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação, deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando. Isto porque o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Significa a igualdade efetiva de oportunidades e condições, fato que não ocorrerá se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade nas relações sociais. Nesse contexto, a avaliação escolar deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Luckesi (2002, p.33) entende que a:

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto

de avaliação. O julgamento apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

A avaliação também conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor, por sua constituição, desemboca num posicionamento de não-diferença, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Esses elementos que compõem a avaliação, da prática escolar podem caracterizar o arbitrário da autoridade pedagógica. A tomada de decisão é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor.

A atual prática da avaliação escolar tem como função classificar e não diagnosticar como deveria ser. O julgamento de valor, que teria função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um objeto a um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Essas classificações são determinadas em números que somadas ou divididas tornam-se médias.

A avaliação não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento cognitivo, mas somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade.

Luckesi (2002) entende que a avaliação com a função classificatória, constitui-se num instrumento estático do processo de crescimento. Com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência.

A avaliação nas mãos do professor desempenha além de castigo, um outro papel básico, que é significativo para um modelo liberal- conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor, enquadra os alunos dentro da normativa socialmente estabelecida. A sociedade conservadora permite que se faça da avaliação um instrumento nas

mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas, as mais variadas que lhes parecerem adequadas. Então, aparecem as armadilhas nos testes, surgem testes para derrubar todos os indisciplinados.

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de auto-imagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas series iniciais, em certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada. (VASCONCELLOS, 1995, p. 37).

A avaliação na referida perspectiva, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés disso é desenvolvida como instrumento e poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor e quanto pelos próprios pais.

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializadas da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da pratica educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

Por tanto, para avaliar o primeiro passo básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando.

A atual prática de avaliação tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa.

Para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é preciso modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão de estágio da aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista as tomadas decisões suficientes para o avanço no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de uma situação, visando encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

A avaliação diagnóstica realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto a avaliação possibilita a autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos da aprendizagem.

A avaliação não pode ser de cunho decorativo ou uma máscara apenas, voltada à complementação de nota. Os resultados da avaliação devem ser a chave para a tomada de decisões sobre o que deve ser reforçado ou retocado, ou seja, um diagnóstico que leve à análise da realidade, para que se possa captar os subsídios a tomar as decisões no sentido de superar os problemas constatados. A avaliação deve servir, antes de tudo, como uma

possibilidade de reflexão, senão permanente, ao menos sobre as deficiências surgidas. Mais ainda, não deve estar presa a argumentos ou padrões, ao contrário, deve ser encarada como uma escala para justamente formar ou fundamentar tais padrões, sejam eles de conduta ou diretamente ligados à aprendizagem.

Considerações Finais

A avaliação, conforme foi apresentada ao longo deste artigo, é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos. A avaliação contínua e progressiva é necessária para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Outra constatação que este estudo permitiu, consiste no fato de que a classificação, na avaliação, não auxilia em nada o avanço e o crescimento da aprendizagem do educando e, somente com uma função formativa e diagnóstica, ela pode ter esta finalidade. A avaliação concebida como diagnóstica, tem como finalidade determinar o grau em que o aluno domina os objetivos previstos para iniciar uma unidade de ensino. Além disso, a avaliação diagnóstica compreende em verificar se existem alunos que possuem conhecimentos e habilidades previstas a fim de orientá-los a outras oportunidades, novas aprendizagens. A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de detectar eventuais dificuldades de aprendizagem auxiliando o professor no planejamento de suas ações.

Para que a avaliação participe do processo de democratização e da melhoria da qualidade da aprendizagem do educando, é preciso modificar a sua utilização e transformá-la de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento para que o professor

compreenda o estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar as decisões suficientes e satisfatórias para que ela possa avançar no processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não se constitui apenas como um instrumento para aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de uma situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

A avaliação escolar é um desafio que exige mudanças por parte do professor. Mudança requer muito estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do educador a busca pela inovação, exige uma mudança na postura deste profissional tanto em relação à avaliação propriamente dita, à educação e a sociedade que o limita.

É por meio das metodologias e dos processos avaliativos utilizados que o professor irá participar da reprodução ou transformação da sociedade na qual estamos inseridos, podendo formar, ou não, sujeitos críticos e emancipados para que possam nela conviver com equidade.

Referências

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito & Desafio*. São Paulo: Mediação, 2000.

LOCH, Valdeci Valentim. *Jeito de avaliar*. Curitiba: Renascer, 1995.

SANTOS, Monalze Rigon da; VARELA, Simone. *A Avaliação como um Instrumento 14 Diagnóstico da Construção do Conhecimento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Maneiras de avaliar a aprendizagem*. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José Prado. *Didática Geral: fundamentos, planejamento, metodologia e avaliação*. São Paulo: Atlas, 1985.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

Recebido em: 21 de maio de 2007.

Aprovado em: 18 de junho de 2007.

HISTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO: QUEM TEM MEDO DE QUÊ?

FRIGHTENING TALES: WHO'S AFRAID OF WHAT?

Alice Atsuko Matsuda Pauli¹

Andréa Cristina Fontes Silva²

Patrícia Martins Castelo Branco³

Resumo: O presente artigo pretende apresentar os resultados obtidos durante os dois anos em que o projeto "HISTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO – QUEM TEM MEDO DE QUÊ? – O imaginário do medo através de alunos de 6.^a à 8.^a séries do Colégio Estadual "Dulce de Souza Carvalho, de Congonhas", foi desenvolvido. Um dos objetivos do projeto foi fazer um levantamento de "causos" de medo, abordando a memória coletiva local, observando os laços identitários forjados e as re-significações culturais decorrentes das transformações ao longo do tempo. Para realizar esse objetivo, desde o ano de 2005, foi desenvolvido no Colégio Estadual "Dulce de Souza Carvalho" – Ensino Fundamental e Médio – de Congonhas – Distrito de Cornélio Procópio o projeto, tendo como pressupostos teóricos a Estética da Recepção e o Método Receptional e também, numa perspectiva histórica, entender a história do medo a partir da idéia do imaginário coletivo. Dessa forma, espera-se recuperar as histórias de medo que a comunidade congonghense conta, fazendo com que os jovens valorize-as, tendo um novo olhar, um novo viés em relação a elas. Além disso, com o trabalho de leitura, formar leitores mais críticos com uma nova visão da realidade e da cultura local.

Palavras Chave: histórias de assombração; imaginário do medo; memória.

Abstract: The present article intends to present the results obtained during the two years when the project "FRIGHTENING TALES: WHO'S AFRAID OF WHAT? - The fear imaginary of students of grade 6 to 8 at Colégio Estadual "Dulce de Souza Carvalho, de Congonhas" happened. One of the project objectives was to raise frightening tales, approaching the local collective memory, observing forged identity features and their cultural re-significations through time. To get this objective, the project has been developed since 2005, at "Dulce de Souza Carvalho" – Ensino Fundamental e Médio – in Congonhas – Distrito of Cornélio Procópio, having as theoretical basis the Reception Aesthetics and the Reception Method, and also, on a historical perspective, to understand the frightening tales starting from the collective imaginary ideas. Thus, it is expected to recover frightening tales which the congongher community tells, helping the youngsters to give value to them, having a new vision, a new perception in relation to them. Besides, through reading work, foment more critical readers, with a new point of view over reality and local culture.

Key words: Frightening Tales; Fear imaginary; memory.

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: alicecamp@onda.com.br

² Mestre em História pela Universidade Estadual de Londrina - UEL E-mail: andfontes@hotmail.com

³ Mestre em História pela UNESP/Assis. Professora para o Curso de História da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora para os cursos de Psicologia e Turismo no Centro Universitário Filadélfia – UniFil. E-mail: paticastelo@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo irá esboçar alguns resultados obtidos nesta pesquisa que está inserida no projeto HISTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO – QUEM TEM MEDO DE QUÊ? – o imaginário através de alunos de 6.^a à 8.^a séries do Colégio Estadual “Dulce de Souza Carvalho”, de Congonhas. Esse projeto é uma ramificação de um projeto maior “Contaço de História do Paraná”, do Grupo de Estudos sobre Ensino-Aprendizagem de História do Departamento de História da UEL, tendo a linha de pesquisa “Abordagens sobre ensino-aprendizagem em História”.

Segundo Irene A. Machado, as narrativas orais possibilitam modificar a história cada vez em que é contada. O ato de falar nunca se repete. Dessa forma, uma mesma história pode gerar muitas narrativas diferentes, enquanto que o livro, por ser mais preciso, enfrenta um problema que a literatura oral desconhece: a linguagem registrada pela escrita envelhece com o tempo. No entanto, textos de boa qualidade sobrevivem ao tempo, por tratarem de temas universais e narrarem de forma altamente literária, trabalhando artisticamente a palavra. Assim, são contados, recontados e reescritos infinitas vezes, passando de uma geração a outra com a mesma vivacidade.

Conforme Machado, o “ato de contar convive, em nosso tempo, com a escrita e com os meios técnicos da comunicação eletrônica, com os quais as histórias sobrevivem. Os meios mudaram, mas o ato de contar continua vivo” (1994, p.21). Isso pode ser confirmado ao verificar que um dos mais antigos gêneros literários da tradição oral é o conto popular. “Nasceu no dia em que o homem descobriu que podia colocar sua voz a serviço de sua imaginação, criando situações, pessoas, lugares, sonhos, em histórias que pudessem correr o mundo, sem nunca envelhecer” (MACHADO, 1994, p.28).

A autora define popular como uma “manifestação cultural de caráter universal, nascida de modo espontâneo e totalmente indiferente a tudo que seja imposto pela cultura oficial. Também não pode ser entendido como sinônimo regional, pois isto eliminaria a tendência universalizante das manifestações populares” (MACHADO, 1994, p.28). Isso significa que as criações populares não seguem normas nem limites, estão acima de qualquer tipo de aprovação social.

O conto popular, embora tenha um caráter universal, seja uma criação coletiva e tenha vivido muito tempo graças à transmissão oral, apresenta um modo narrativo que o singulariza diante de outros tipos de narrativas. Com isso, é possível dizer que o conto popular é um gênero narrativo que desenvolve traços que se repetem em histórias criadas nos mais variados locais e épocas. Suas características composicionais não conhecem fronteiras de tempo nem de lugar (MACHADO, 1994, p.28).

Assim, ao constatar que contos populares da tradição oral ainda continuam presentes na vida da comunidade do Distrito de Congonhas, da cidade de Cornélio Procópio-PR, objetivou-se fazer um levantamento de “causos” de medo, abordando a memória coletiva local, observando os laços identitários forjados e as re-significações culturais decorrentes das transformações ao longo do tempo.

Patrimônios e Memória

As crenças, lendas, tradições e costumes são bens imateriais, que compõem o patrimônio cultural, e estão protegidos juridicamente pelo texto constitucional citado. Trata-se, assim, de bens imateriais difusos de uso comum do povo e que podem ser protegidos pela ação civil pública (Lei 4.3/85).

Deste modo, ao buscar identificar e salvaguardar o Patrimônio Imaterial do Distrito de Congonhas é possível verificar que os causos coletados estão impregnados de traços de memória. Para muitos estudiosos, a memória é a chave da nossa identidade: o que somos, quem somos, tudo que fizemos e tudo que fazemos está relacionado com a memória. (CHAUÍ, 2004).

Se voltar ao nosso passado histórico, verificar-se-á que no século XIX, houve um forte movimento emancipatório de Estados Nacionais pela independência de suas antigas colônias. Para a efetivação de tais propostas, foram forjados elementos caracterizadores de uma identidade coletiva (a exemplo de símbolos nacionais, bandeiras, hinos, edificações, entre outros) e criados locais próprios para a preservação da memória: bibliotecas, museus, arquivos, etc. Como exemplo, pode-se citar a Alemanha que, embora com um Estado territorialmente fragmentado, por meio da noção de kultur, subsidiou a unificação da “Nação”.

De agora em diante, não é impossível solicitar à memória individual

salvaguardar o conhecimento produzido pelo homem, graças à relevância que a memória coletiva adquire e aos novos “locais da memória”. Nesse âmbito, uma gama de pesquisadores se verte sobre o passado, tanto elegendo o que deve ser “guardado” na memória como relativizando a noção da linearidade histórica pela pluralidade oferecida.

Entretanto, é preciso estar ciente de que a relação entre história e memória, embora pretenda contribuir para a preservação dessa última, confere um paradoxo: o pretense rigor disciplinar da história, em sua especificidade, desconstrói, tira a áurea “mágica” e espontânea pré-existente da memória. (GUARINELLO, 1994, p.181).

A história é filha de seu tempo e o conhecimento produzido é sempre carregado de significados e atos políticos de um determinado momento histórico. Assim sendo, para o pesquisador é fundamental estar consciente de que suas escolhas não são aleatórias:

No caso da memória, sua face de elaboração significa, também, uma exposição de virtudes em disputa, que constituem ou silenciam determinados temas com os quais o conhecimento histórico se relaciona muito intimamente (SILVA, 1995, p.69).

Desta forma, trabalhar-se-á com a noção de memória, seja ela individual ou coletiva, antes de tudo como “resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem ‘na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui” (LE GOFF, 2003, p. 421).

Pode ser entendida ainda como aquilo que os grupos sociais elegem “guardar” do passado, ou o que fazem do passado. Para o projeto HISTÓRIA DE ASSOMBRAÇÃO – QUEM TEM MEDO DE QUÊ? o que mais chama a atenção no Distrito de Congonhas é o seu expediente “fantasioso” (LE GOFF, 2003, p. 467).

Nas palavras de Norbert Elias:

Os pensamentos fantasiosos (...) ajudam-nas a aliviar uma situação de outro modo insuportável, na qual se encontram inteiramente expostas, como crianças pequenas, a forças misteriosas e incontroláveis (1994, p.70).

Ou seja, na releitura do passado, é lançado ao fantasioso tudo o que não se explica facilmente pela “razão”. Se, por um lado, existe a heterogeneidade humana; por outro, a memória homogênea; outros padrões de regularidades são criados para explicar o “inexplicável”.

Vale salientar, porém, que há significativas alterações no que tange a memória quando se leva em conta os embates de gerações distintas pelo fato de que nenhuma cultura é estanque. Aquilo que para as gerações mais antigas do Distrito de Congonhas é digno de um espaço na memória no que concerne ao medo, já não mais corresponde aos temores vivenciados pelos mais jovens, como se verá posteriormente.

Para coletar os casos, solicitou-se aos alunos do Colégio Dulce de Souza Carvalho que pedissem para seus familiares (avós, pais, tios) contarem histórias de medo, ou acontecimentos assombrosos que “ocorreram” com eles. Assim, em meio ao universo fantasioso dos relatos, observou-se também situações de sua vida cotidiana, fragmentos de um passado, a memória individual.

A memória é uma janela para o passado ou, em termos técnicos, a percepção interna. Marilena Chauí denomina a memória de “introspecção” e afirma que são: “as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado relatado ou registrado por outros em narrativas orais e escritas” (CHAUÍ, 2004, p. 138).

Este debate em relação à memória não pode ser desvinculado das questões políticas, pois a história, muitas vezes, preserva o que é eleito por órgãos vinculados à política, que selecionam sem se preocupar em consultar a população. Esta perspectiva leva a:

(...) um processo de exclusão material e simbólico que privilegia apenas um tipo de patrimônio, favorecendo uma seleção de memórias e identidades, impossibilitando que classes populares se identifiquem materialmente, negando-se a possibilidade de construção ou confirmação de identidade (SILVIA apud MAGALHÃES, 2005, p.7).

Além disso, a massificação da educação, em detrimento da qualidade, impossibilita uma conscientização voltada para a compreensão que levaria o estudante brasileiro a construir sua própria identidade coletiva cultural. Desta forma,

é uma luta constante dos educadores para criarem projetos que integrem alunos com suas comunidades, para que haja uma possibilidade de um ensino e de um entendimento mais abrangente de sua cultura e história.

Por meio da articulação do patrimônio memorial imaterial com ações educacionais, puderam-se compreender diversas vozes sociais e suas memórias, com o intuito de legitimar identidades. Assim, por meio da narração desses casos, houve a exposição de experiências de um imaginário popular que se tentou decodificar e demonstrar que esse imaginário constitui um patrimônio cultural. Neste sentido, procurou-se desenvolver com os alunos uma consciência patrimonial, que é um elemento fundamental para a manutenção/transformação de poderes, sendo essencial na constituição de uma prática cidadã efetiva.

Portanto, espera-se, ao desenvolver este projeto, preservar a memória popular de uma camada da população desvalorizada e discriminada, em sua maioria idosos que ainda contam e acreditam em histórias de assombração. Ou seja, a história não possui somente uma faceta, cabendo assim aos educadores – com iniciativas como a desse projeto – e órgão de proteção ao patrimônio e memória garantir que essas vozes sejam ouvidas, evitando o que se chama de silêncios da história.

Assim, desde o ano de 2005, foi desenvolvido no Colégio Estadual “Dulce de Souza Carvalho” – Ensino Fundamental e Médio – de Congonhas – Distrito de Cornélio Procópio, o projeto “HISTÓRIAS DE ASSOMBRAÇÃO – QUEM TEM MEDO DE QUÊ? – O imaginário do medo através de alunos de 6.^a à 8.^a séries do Colégio Estadual “Dulce de Souza Carvalho, de Congonhas”, tendo como pressupostos teóricos a Estética da Recepção e o Método Receptional, além do Método da Compreensão do Imaginário Coletivo. Dessa forma, espera-se recuperar as histórias de medo que a comunidade congonhense conta, fazendo com que os jovens valorize-as, tendo um novo olhar, um novo viés em relação a elas. Além disso, com o trabalho de leitura, formar leitores mais críticos com uma nova visão da realidade e da cultura local.

Método Receptional

A estética da recepção surgiu na década de 60 do século XX por meio dos estudos dos teóricos ligados à Escola de Constança, centro universitário alemão, liderado por Hans Robert Jauss e visa fazer com que o texto seja parte do processo de conhecimento, e não uma entidade autônoma que não interage com o leitor. Como sugere o próprio nome desta corrente estética, leva-se em conta como o espectador recebe a obra, visa tornar o texto como parte integrante do processo de conhecimento, e não uma entidade autônoma que não interage com o leitor. Deste modo, a análise torna-se viva.

Para as estudiosas Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, o método recepcional de ensino de literatura enfatiza a comparação entre o familiar e o novo, entre o próximo e o distante no tempo e no espaço. Além disso, o processo de trabalho apóia-se no debate constante, em todas as formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. Portanto, o método é eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, por meio do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História.

O objetivo é, portanto, fazer com que o aluno primeiro tome contato com o que lhe agrada, depois aprenda a entender aquilo que não lhe agrada, num processo gradual. De modo que as leituras críticas e questionadoras do mundo sejam o alvo do aprendizado, mas que estas apareçam depois que o próprio aluno conclui que determinados tipos de livros nada têm a lhe oferecer, além de um simples enredo.

Assim, as autoras sugerem cinco etapas a serem desenvolvidas:

1. Determinação do horizonte de expectativas: nesse momento o professor verificará os interesses dos alunos a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo;
2. atendimento do horizonte de expectativas: nessa etapa serão proporcionadas à classe experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades quanto ao objeto escolhido e às estratégias de ensino;
3. ruptura do horizonte de expectativas: nesse momento são introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência

cultural;

4. questionamento do horizonte de expectativas: nessa fase serão comparados os dois momentos anteriores, verificando que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados
5. ampliação do horizonte de expectativas: nessa última etapa, os alunos tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas por meio da experiência com a literatura. Conscientes de suas novas possibilidades de manejo com a literatura, partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas em termos de temas e composição mais complexos.

Para Bordini e Aguiar, “o final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida” (1993, p.91).

Portanto, tendo como base a teoria da Estética da Recepção e seguindo a metodologia proposta por Bordini & Aguiar – Método Recepcional –, acredita-se que se possa formar o leitor crítico, capaz de ler e compreender uma obra estética e tematicamente bem elaborada, seja de seu momento histórico, seja de períodos passados, visto que é uma proposta de ensino de leitura da literatura com um processo gradativo de crescimento intelectual e cultural do leitor ao longo de sua escolarização. Assim, terá condições de entender melhor o mundo e a si mesmo, transformando a sociedade em que vive.

A Prática com os Alunos

Para pôr em prática o projeto, primeiramente, discutiu-se com os alunos a definição de memória. Para isso foi realizada uma dinâmica que levou os alunos a refletirem a concepção de memória. Distribuíram-se aos alunos tiras de papéis com conceitos de memória. Em seguida, foi feita uma espécie de caracol com linha de lã no centro da sala. Solicitou-se aos alunos que colocassem no centro do caracol o que eles achavam que definia exatamente memória; na continuação do

caracol, o que não definisse muito bem e, na última camada dele, o que não significasse memória. Além disso, teriam que justificar a sua opinião.

Depois que todos colocaram os papéis com as definições, foi-lhes questionado se alguém não concordava com a opinião de algum colega, se achavam que alguma definição deveria ser mudada de lugar. Isso suscitou discussões e reflexões. Eles puderam perceber que cada pessoa tinha opiniões diferentes devido à experiência de vida e de leitura, alargando o conceito de memória.

Esse momento é a etapa da determinação do horizonte de expectativas, em que se pôde conhecer o interesse e o pensamento dos alunos sobre o tema, fator determinante para o sucesso do trabalho com este método.

Assim, após essa dinâmica, os alunos foram convidados a ler o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Foi-lhes esclarecido que o livro trazia definição de memória muito interessante e questionado se eles não gostariam de saber. Assim, foram motivados a ler o livro cujo o tema central é a memória.

A leitura do livro foi feita de forma coletiva para, em seguida, discutir sobre ela. Inicialmente, indagou-se sobre o significado de memória presente no livro: algo quente, algo antigo, algo que vale ouro, algo que faz rir, algo que faz chorar. Assim, retomou-se a dinâmica anterior em que essas definições estavam presentes e suscitaram dúvidas se definiam ou não memória. Pelo fato de as definições estarem agora contextualizadas na história, ganharam outro significado. Dessa forma, os alunos puderam perceber a poeticidade do texto, o tratamento dado a questões tão complexas como os preconceitos em relação ao idoso e a memória de forma lúdica, num texto apaixonante, sem didatismos.

Portanto, depois da leitura e análise do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes, questionou-se como era o relacionamento dos alunos com suas avós e seus avôs. Na conversa, verificou-se que muitos avós e avôs contavam histórias de medo, como de assombração, lobisomem, saci, mula-sem-cabeça, para eles.

Observou-se que essa prática era comum entre os alunos e que muitos ainda tinham essa tradição de contar histórias oralmente entre seus familiares. Além disso, percebeu-se que havia um grande interesse entre os alunos, principalmente nos alunos de 6.^a séries. Assim, foi solicitado para que eles coletassem essas histórias com seus pais, avós/avôs, tios/tias, vizinhos, enfim, com a comunidade

conganhense. Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevista para que eles seguissem e pudessem adquirir as informações necessárias. Em seguida, estipulou-se uma data para ser entregue as histórias de medo coletadas.

Para atender o horizonte de expectativas, primeiramente, foi lido o livro *Quem tem medo de quê?*, de Ruth Rocha, em voz alta pela professora. O livro narra vários casos de medo que temos desde a nossa infância, inclusive das histórias de lobisomem. Assim, os alunos foram motivados a ouvir as histórias de medo que foram coletadas. Portanto, em seguida, as histórias coletadas foram compartilhadas entre os alunos, momento em que os alunos contaram para os colegas as suas histórias. Além disso, foram convidadas pessoas da comunidade (D. Doralice Aparecida Bastos, D. Benedita do Nascimento Basso, D. Maria do Carmo, Sr. Armindo Marim) que conhecem muitas histórias de medo e contam essas histórias aos seus netos e na comunidade. Esse momento proporcionou aos alunos a hora de contação de histórias na sala de aula.

Para romper com o horizonte de expectativas, foram oferecidas histórias de medo contadas pelos escritores da literatura brasileira, como Ricardo de Azevedo, Joel Rufino dos Santos, Herberto Sales, Regina Chanlian e Helena Alexandrino. Além disso, assistiram ao seriado “Hoje é dia de Maria”, exibido pela Rede Globo de Televisão.

Na etapa do questionamento do horizonte de expectativas, foi feita a análise comparativa das histórias narradas pela comunidade conganhense e pelos escritores da Literatura Brasileira. Verificou-se que as histórias se assemelham na sua essência, isto é, no comportamento e caracterização dos personagens fantásticos, no enredo, no objetivo da história; no entanto, há mudanças para caracterizar o local em que ocorreu o fato, no caso, a região de Congonhas.

Por último, para ampliar o horizonte de expectativas, os alunos leram os livros de contos organizados por Câmara Cascudo que serviram de modelo para trabalhar a reestruturação do texto e montagem do livro de “causos” da comunidade de Congonhas que será publicado em forma de livro.

Além disso, no mês de agosto, no dia 22, “Dia do Folclore”, comemorou-se a data. Os alunos realizaram pesquisa sobre o folclore, fizeram levantamento de quadras populares, frases feitas, trava-línguas, adivinhas, ditados

populares, receitas culinárias e brincadeiras. Apresentaram teatros dos “causos” coletados e danças folclóricas.

Portanto, com este trabalho, houve uma conscientização do valor cultural do folclore e das tradições da comunidade congonhense. Além disso, promoveu o diálogo entre as crianças e os idosos, valorizando a sabedoria do idoso e eliminando preconceitos. A comunicação intergeracional levou os idosos e as crianças à compreensão de que a mutabilidade dos valores possibilita intercâmbio positivo entre as gerações.

Os Causos de Assombração no Distrito de Congonhas

Quando se iniciou o projeto, almejava-se que, por meio do estudo desses causos de assombrações coletados pelos alunos, poder-se-ia chegar ao que sentiam medo e de seus costumes para combatê-lo. Portanto, o medo se tornaria um caminho para se adentrar no cotidiano dessa comunidade do Distrito de Congonhas.

Inegavelmente o medo é um sentimento sempre presente nas sociedades humanas. Contudo, o silêncio historiográfico sobre o “medo” é tão prolongado como sua importância no papel desempenhado no decorrer da história. Socialmente o discurso perpetuado seria que o medo simboliza fraqueza, e de forma hipócrita usamos de subterfúgios para ignorá-lo. O autor G. Delpierre afirma que a “palavra ‘medo’ está carregada de tanta vergonha que a escondemos. Enterramos no mais profundo de nós o medo que nos domina as entranhas” (DELUMEAU, 1989, p. 13).

O medo, em seu sentido estrito, e a reação provocada por este no corpo humano podem ser expressos no livro de Jean Delumeau, História do Medo no Ocidente 1300-1800:

Colocado em estado de alerta, o hipotálamo reage por uma mobilização global do organismo, que desencadeia diversos tipos de comportamentos somáticos e provoca, sobretudo, modificações endócrinas. Como toda emoção, o medo pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alternadas em uma mesma pessoa: a aceleração dos movimentos do coração ou sua

diminuição; uma respiração demasiadamente rápida ou lenta; uma contração ou uma dilatação dos vasos sanguíneos; uma hiper ou uma hipo-secreção das glândulas; constipação ou diarreia, poliúria ou anúria, um comportamento de imobilização ou uma exteriorização violenta. Nos casos-limite, a inibição era até uma pseudoparalisia diante do perigo (estado catalépticos) e a exteriorização resultará numa tempestade de movimentos desatinados e inadaptados, característicos do pânico (DELUMEAU, 1989, p. 23).

Cada cultura possui seus medos e ferramentas próprias para se defender deles e seria também na infância que os medos sofrem processo de intensificação pela sociedade. As famílias ou sociedade criam dispositivos de amedrontamento de suas crianças: lobisomem, bicho-papão, homem do saco, monstros, bruxas, boi-da-cara-preta, mulas-sem-cabeça, saci, etc. Esse elenco de personagens horripilantes faz parte da adaptação social de uma criança. Trata-se de dispositivos de segurança e de doutrinação. Auxiliam na inconseqüência que vem do espírito infantil, que não consegue discernir todos os perigos, pois o instinto do medo alerta o ser humano a não enfrentar o fogo, ou a água, mas quanto aos medos sociais são necessários outros conjuntos símbolos para se defender.

Ao fazer a interpretação do que foi coletado e ao contrastar com as expectativas esperadas, foi discernido os causos a partir de sua tipologia. Em seguida, realizou-se um estudo comparativo para observar o que se manteve ao longo da história da comunidade e as resignificações acerca do medo, por meio de pesquisa obtida pelos alunos.

Interpretação dos Causos de Assombração a Partir de sua Tipologia

Para sistematizar o processo de interpretação dos causos, optou-se por segregá-los de acordo com a tipologia e dos medos encontrados. Foi possível distingui-los entre: universal; tradicional brasileiro; regional e urbano.

Quando utiliza-se a terminologia “universal”, faz-se menção aos causos que figuram ao redor das temáticas “lobisomem e assombração”. Tal denominação não foi aleatoriamente atribuída. Para o folclorista Luís da Câmara Cascudo (1984), não se sabe de onde o lobisomem é originário, porém ele afirma que se trata de um bicho universal, encontrável em todos os países. Em cada um, ele recebe um nome

diferente: licantropo (na Grécia), versiópélio (em Roma), volkdlack (nos países eslavos), obototen (na Rússia), hamramr (nos países nórdicos), loup-garou (na França).

Extrapolando tal categoria para a comunidade congonhense, obteve-se um total de 45% dos casos coletados pelos alunos, girando em torno de histórias sobre o lobisomem e assombração. Segundo Samir Meserani (1993), histórias como de lobisomem fazem parte desse mundo maravilhoso, cheio de medos e superstições:

O lobisomem é um ser fantástico assustador que, como o nome indica, é meio lobo, meio homem. Durante os dias da semana é um homem comum, magro, alto, de pele macilenta, com um olhar melancólico. Normalmente afável e calmo, de uma hora para outra pode tornar-se irritadiço. De vez em quando dá longos suspiros como se fossem uivos silenciosos. E às sextas-feiras, precisamente à meia-noite, esse homem se transforma. Adquire características de lobo: as orelhas crescem, surgem pêlos espessos no rosto e no corpo, a boca se escancara mostrando dentes afilados. As mãos mais parecem patas ou garras. Torna-se então perigoso para os outros animais, sobretudo para o homem.

Nota-se a reincidência de características gerais atribuídas ao lobisomem, independente de algumas particularidades nos casos coletados. Assim, como afirma Meserani, observou-se também nos casos de Congonhas, detalhes que conferem relativa “universalidade” ao lobisomem, principalmente, no que diz respeito às características físicas dele, embora ensinamentos destinados à comunidade congonhense também tenham surgido:

A estrada do lobisomem

Esta história foi contada por Aquiles Cantieri Sobrinho, meu pai, morador de Congonhas desde que nasceu. Ele tem 42 anos, é construtor.

Segundo meu pai, este fato ocorreu em estradinha escura, estreitinha e mal assombrada, seguindo à direita da linha do trem em direção a Cornélio Procópio, há uns dez anos.

Meu pai viu o tal do lobisomem quando ele foi buscar leite por volta das 5h30min. da madrugada. Era um bicho alto, peludo, dentuço, seus olhos chegavam até a brilhar de tão vermelhos. Muitas pessoas falaram que já tinham visto o tal do lobisomem. O lobisomem não atacou meu pai e nem as pessoas que falam

que já viram o lobisomem. Todas as pessoas falam também que o lobisomem é gente conhecida de Congonhas. (Grifos nossos).

Fernanda de Lourdes Cantieri
(Aluna da 6.^a série A – 2005)

O lobisomem

Esta história foi contada por Miguel Vicentini, meu avô, morador de Congonhas há 10 anos. Ele tem 74 anos, é aposentado, ex-lavrador.

Segundo Miguel, esta história aconteceu lá pelo ano de 1970 com ele. O fato ocorreu no sítio da Dona Judite, nas proximidades do rio Congonhas. Lá havia vários trabalhadores que dormiam num barracão, eram peões de rami (pessoas que trabalhavam com rami na divisa do sítio).

Certa madrugada de lua cheia, ouviram um barulho horrível, seguido pelos cachorros. Todos saíram assustados e horrorizados. Viram um bicho e resolveram sair em sua perseguição. O monstro era enorme, preto, de orelhas caídas, a cabeça era mais baixa que a sua traseira.

O bicho corria na frente e os cachorros e os peões atrás. Chegando no mato, num cipoeiro, encurralaram o bicho. O bicho gritava como gente. Os cachorros e os peões voltaram correndo para trás e entraram horrorizados no barracão. O bicho sumiu na escuridão.

Meu avô ouviu esta história com a maior desconfiança, pensou: "É mentira! É conversa de bêbado!", disse abusando.

Na noite seguinte, já de madrugada, meu avô viu os cachorros na estrada, latindo, perseguindo um bicho, o tímido lobisomem. Segundos depois, o bicho pulava e arranhava a porta da casa de meu avô, tentando arrombá-la.

Meu avô ficou apavorado. O bicho do lado de fora e meu avô do lado de dentro da casa, tremendo pela segurança da família. Meu avô passou o maior sufoco.

Depois de ter mostrado sua presença ao meu avô, o bicho foi embora. Esse bicho foi o mesmo que ameaçara os peões na noite passada. Meu avô nunca mais saiu sozinho e nunca mais duvidou dos outros.

Essa história é verídica, mas sem nenhum registro. Meu avô contou essa história com espanto, pois é uma história de terror e assombrosa. Para melhor esclarecimento, procurar seu Miguel. (Grifos nossos).

Karina Teixeira
(Aluna da 6.^a série A – 2005)

Chartier afirma que as representações podem ser estruturadas por intermédio de vários discursos. Portanto, ao deparar com esses casos de

assombração dos alunos, há necessidade de preocupar com suas características culturais e que tipo de imagem eles desejam projetar.

Por meio do discurso que confere autenticidade, há elementos que transitam entre o real e o imaginário para que haja efetivo ensinamento. Entende-se o imaginário como um sistema de “idéias-imagens que constituem a representação do real” (PESAVENTO, 1995, p.15-16). Verifica-se que as histórias de Fernanda Cantieri e Karina Texeira corroboram com tal afirmação. Elas atribuem para si uma carga de veracidade, como na frase: “Meu pai viu o tal do lobisomem” (CANTIERI, 2005), ou ainda, “Essa história é verídica” (TEIXEIRA, 2005).

Nas palavras de Chartier:

(...) a mentalidade de um indivíduo, mesmo que se trate de um grande homem, é justamente o que ele tem de comum com outros homens do seu tempo (...) o nível da história das mentalidades é o do cotidiano e do automático, é aquilo que escapa aos sujeitos individuais da história porque revelador do conteúdo impessoal do seu pensamento (CHARTIER, 1990, p.41).

No caso “coletado” por Karina Teixeira, há elementos que reforçam a necessidade das crianças “terem de andar” sempre acompanhadas. Por exemplo, nessa fala: “depois de ter sido surpreendido pelo bicho Meu avô nunca mais saiu sozinho”.

Existe também forte carga de cunho moral, comprometimento com a verdade, no caso específico, no que tange à verdade proferida pelo outro: “Meu avô ouviu esta história com a maior desconfiança, pensou: ‘É mentira! É conversa de bêbado!’, disse abusando”. No entanto, após ter “abusado” ao desconfiar do outro, há o aprendizado efetivo: “Meu avô nunca mais saiu sozinho e nunca mais duvidou dos outros”.

O sensível opera para que haja um ensinamento efetivo, tanto por parte daquele que “vivenciou” como pelos que ouvem ou lêem o relato. “Meu avô contou essa história com espanto, pois é uma história de terror e assombrosa” (TEIXEIRA, 2005); ou ainda: “O lobisomem não atacou meu pai e nem as pessoas que falam que já viram o lobisomem. Todas as pessoas falam também que o lobisomem é gente conhecida de Congonhas.” (CANTIERI, 2005).

Em relação aos causos que se denominou “tradicional brasileiro”, observa-se temas como saci e mula-sem-cabeça em cerca de 15% dos causos relatados pelos alunos.

Segundo Nelly Novaes Coelho, o conto maravilhoso popular ou folclórico trata bem disso. São “narrativas que exploram nossa herança folclórica européia e nossas origens indígenas ou africanas” (1997, p.142). Ela surge pela necessidade do homem se comunicar, contando as suas formas de vida.

Embora não haja nos causos caracterizados como “tradicional brasileiro” a mesma carga “universalizante” dos causos supracitados, percebe-se a intenção de reafirmar traços de uma “identidade brasileira”.

Os causos coletados, de maneira geral, têm uma influência muito grande na comunidade onde o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo, da intuição, em detrimento do conhecimento intelectual.

Por seu turno, quando se chegou à tipologia denominada “regional”, verificou-se histórias como as de índios, corpo seco, bola de fogo, totalizando 27,5%. Tais causos receberam a atribuição de “regional” por não serem corriqueiramente encontrados em livros que versem a respeito do assunto.

Um dos tipos de causos registrados como sendo “Regional” é o do “corpo seco”. Pesquisando em fontes alternativas, encontrou-se a seguinte definição:

Corpo-Seco, segundo a lenda é um homem que passou a vida batendo na mãe. Quando morreu, foi rejeitado por Deus e pelo Diabo, inclusive pela terra que enojada repeliu-o. Um dia, se levantou de sua tumba, completamente podre, e vive grudado em árvores que depois ficam secas.

No interior do Estado brasileiro de São Paulo, há uma variante desta lenda, conta-se que quando uma pessoa passa perto do corpo seco ele pula nela e suga todo seu sangue, se não passar nenhuma pessoa ele vai morrer, porque se alimenta do sangue das pessoas. Há ainda relatos do corpo seco no estado do Paraná, Amazonas e em alguns países africano língua portuguesa (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Corpo-seco>).

Acredita-se que um dos fatores para o “corpo seco” estar presente no imaginário de Congonhas se deva a forte colonização que o Paraná recebeu de paulistas e mineiros desde meados da década de 30 do século passado. Elementos

mais fortemente presentes na cultura daqueles Estados se fazem presentes por aqui⁴:

Corpo seco

Esta história foi contada por Antonio Marcelino, meu tio, morador de Congonhas há 24 anos. Ele tem 36 anos, é mecânico.

Segundo Antonio Marcelino, esta história aconteceu em 1979 com ele. O fato ocorreu no Lageado. Era uma noite de lua cheia, uma quinta-feira, quando meu tio e meu avô foram pescar no Lageado. Meu tio falou para o meu avô:

-Pai eu vou pescar do outro lado.

Meu tio estranhou porque não estava ventando e, de repente, ali naquele pedaço começou a ventar e até dar calafrios. De súbito, começaram a surgir pedras como se alguém estivesse tacando e a dar gargalhadas, mas não havia ninguém. Era um corpo seco que havia ali. (Grifos nossos).

Jéssica Paula Bernardes

(Aluna da 6.^a série A – 2005)

Embora o exemplo acima seja desprovido de detalhes a respeito do que se trata o denominado “corpo seco”, temos a reincidência da tentativa de aferir veracidade ao caso como na frase em negrito.

Vejamos mais um caso que se refere ao denominado corpo seco:

O corpo seco

O meu pai Sidnei Carmelio Alves contou esta história que o pai dele contava.

Era uma vez, em uma fazenda chamada Impresa – PR aconteceu um fato interessante...

Um compadre do meu avô que se chamava Aristide ouviu falar que o dono da fazenda era muito ruim e quando ele morreu, virou corpo seco.

Dizem que se você for no mato pegar alguma coisa tinha que pedir para ele.

Ele tinha unhas enormes e cabelos grandes. Só o filho dele que podia contar o cabelo dele.

Um dia, o compadre do meu avô, o seu Aristide foi ao mato e pediu para o corpo seco um cabo de enxada e um rolo de cipó, mas ele resolveu pegar três cabos de enxada.

Na saída do mato, o corpo seco falou:

____ Você me pediu um rolo de cipó e uns cabos de enxada, mas está levando três cabos. Não pode! Você só vai levar o que pediu.

Meu pai tem 45 anos, é morador de Congonhas, distrito de

⁴ Não nos esqueçamos que elementos culturais se referem às pessoas, não necessariamente respeitando limites geográficos previamente definidos.

Cornélio Procópio, na rua Santana, 481. Mora há seis anos em Congonhas e esse fato ocorreu no sítio.
Aline Godoy Alves
(Aluna da 6.^a série A matutino – 2006)

Na introdução realizada pela aluna Aline Alves há marcadamente o que denominamos de tradição na oralidade: “O meu pai Sidnei Carmelio Alves contou esta história que o pai dele contava.” (ALVES, 2006.). Ou seja, trata-se do “campo da experiência”, do vivido ou imaginado operando para que haja a efetivação do ensino-aprendizagem. O ensinamento proposto no caso acima é perceptível tanto no início quanto no desfecho do caso.

Em um primeiro momento, há: “o dono da fazenda era muito ruim e quando ele morreu, virou corpo seco” (ALVES, 2006). Existe uma dualidade implícita entre “ruindade” e bondade em que ao ruim, ao perverso, é atribuído o castigo de penar, perecer no território onde viveu. Notam-se elementos de uma moral cristã com influências do Espiritismo, segundo ao qual, cabe ao espírito desencarnado que não possui a percepção da morte, ficar aprisionado no local que residiu até aceitar seu destino.

No desfecho do caso, há outra passagem que se pretende um ensinamento moral: “Na saída do mato, o corpo seco falou: -Você me pediu um rolo de cipó e uns cabos de enxada, mas está levando três cabos. Não pode! Você só vai levar o que pediu”. A “entidade” sobrenatural reforça um ensinamento prático no que diz respeito a receber apenas o solicitado, não tomar para si o que pertence ao outro. Tal tipo de proposição faz-se presente desde a Antiguidade grega quando se pensava a vida na pólis. No dilema de Epicuro, por exemplo: “Dar a cada um o que se lhe deve”, é um preceito ético básico para a manutenção da vida em sociedade.

Todos os casos enquadrados na tipologia “Regional” descrita abordam especificamente a região do Distrito de Congonhas-PR. A “bola de fogo” possui até um local característico onde “costuma aparecer”. De acordo com D. Maria do Carmo e outros “contadores de história” do Distrito, trata-se:

(...) de duas cumadres que viviam brigano em vida...depois que morreram, viraram duas bolas de fogo que em noite de lua...saem do chão, no alto daquele morro, sobem no céu e se trombam, saindo faísca pra tudo quanto é lado.

Agora, veja o exemplo da mesma história através do relato da aluna Thais Marin Cabral:

História de duas Comadres

Esta história foi contada por Armindo Marin, meu avô. Ele tem 68 anos, reside em Congonhas, na Rua XV de novembro, 278 desde 1937. Esse fato ocorreu em 1945.

Eu pedi para ele contar uma história de medo para mim, pois a professora Alice, de Português, havia pedido de tarefa para nós recolhermos os “causos” de medo que nossos avôs e avós contavam. Então ele começou a contar:

“Eu nasci em 1937 e nós morávamos no Sítio. Na época eu já tinha 8 anos de idade. Nós tínhamos costume de depois do jantar, sentar para fora para tomar uma fresca e ficar conversando. Por volta de umas 9 horas, a uma distância de dois quilômetros, no alto do morro, aparecia duas bolas de fogo, que se levantavam e se chocavam. Nós era pequenos e corria pra dentro de casa com medo. Muitas pessoas viram este fato acontecer, diziam os mais antigos, que se tratava de duas comadres que brigavam muito e depois morreram sem pedir desculpas, por isso não teve lugar no reino de Deus e ficaram vagando no mundo.”

Thais Marin Cabral

(Aluna da 6.^a série A matutino – 2006)

Até o momento foi feita considerações a respeito de um tempo coletivo, social que deriva de um outro tempo, o individual e psicológico.

O tempo psicológico, por seu turno, pode ser observado como um tempo inconstante em que passado faz-se presente e realidade faz-se reticular, não linear. Trata-se de uma noção temporal que se apropria dos próprios processos e há descontinuidade e variação se comparar as diversas “memórias”.

O tempo coletivo é uma derivação de memórias individuais que nem de longe respeitam a linearidade que se tende atribuir à história, aos acontecimentos do passado. E quando se “rememora”, mistura-se passado e presente, tendo em vista a carga emocional que as lembranças acarretam nas pessoas. Como a carga emocional é individual, sempre haverá sutis diferenças entre os causos coletados na comunidade, mesmo que eles sejam da mesma tipologia ou se refiram a um mesmo acontecimento. Por exemplo: quem acredita ter vivido uma história, jamais contará com a mesma intensidade daquele que “ouviu falar que aconteceu no Distrito”.

As representações seriam indispensáveis para a construção desse imaginário coletivo da sociedade. Elas representam os estados de “consciência coletiva”, que devem superar os sentimentos individuais. Essas representações coletivas seriam as demonstrações das reações sociais, ou seja, quando o coletivo corre algum perigo, são as representações que ficam mais evidentes, revelando o desejo de manutenção do tradicional imaginário (BACZKO, 1985). Enfim, o “imaginário social se expressa por símbolos, ritos, crenças, discursos e representações alegóricas figurativas” (PESAVENTO, 1995, p.24).

Nas palavras de Le Goff, a “memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (1990, p.476).

Esses “causos” são ferramentas para o exercício de lembrar e identificar os laços identitários. O caso das “bolas de fogo” exemplifica uma releitura de querelas do passado local. Nota-se também nesse caso que, por meio das histórias, havia a intenção de passar determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo comportamento de cada indivíduo, para evitar pôr em risco o “pacífico” convívio social. Trata-se de um tempo calcado na experiência, em que o passado ensina as gerações vindouras sobre o saber-fazer (REIS, 1994).

O campo da experiência implica em aprender com o outro, sem necessariamente recorrer ao conhecimento teórico. O saber fazer se refere às práticas cotidianas. Isso está respaldado no filósofo José Carlos Reis.

Ao analisar os causos classificados como “urbanos” (Noiva de Branco, Loira ou Noiva do Banheiro), tivemos 12% de representatividade.

Uma característica peculiar dos causos de Congonhas é que as “mulheres de branco” transpõem o muro dos banheiros onde geralmente a sua existência é atribuída, como nos fragmentos a seguir:

Esta história foi contada por Astolfina...
Segundo minha mãe, essa história aconteceu por volta de 1995. Muitos afirmavam que viam uma mulher vestida de noiva. Viam por exemplo, na rua Minas Gerais, onde há um pé de eucalipto. Além disso, viam também em becos escuros e desertos do Distrito. Muitos temiam sair na rua, pois só se falava nesse caso, na história de uma certa moça vestida toda

de branco.

Em todo lugar que se ia, só se ouvia falar dela. Mulheres e crianças eram os que mais temiam. Muitas pessoas disseram que a viram, mas a minha mãe diz que não chegou a ver.

Giovani Jurandir Constante
(Aluno da 6.^a série A – 2005)

A partir da transposição dos muros, observa-se mais um ensinamento subjacente. Onde as pessoas deviam ter o acesso restrito? Lugares escuros “sombrios” ou desertos. O poder coercitivo da sociedade permeia o imaginário por meio de lugares que, para evitar dissabores, deve-se evitar...

Locais marcados por acontecimentos trágicos são também vítimas de seres misteriosos, como foi caracterizado no fragmento seguinte:

...Ele disse que o casal teve uma briga e então o marido jogou gasolina e pôs fogo na casa com móveis e a mulher. Logo depois, o marido se matou com uma faca.

O meu padrinho mudou nesse sítio e fez um campo onde havia esta casa destruída. Agora nesse campo aparece uma noiva que assusta todo mundo

Getulio Purfirio Cardoso
(Aluno da 6.^a série A – 2005)

Todavia, tais casos foram os menos representativos, se comparados à amplitude do que foi angariado durante os anos em que o projeto se desenrolou.

As Permanências e Resignificações Culturais

Por meio do estudo desses casos de medo coletados pelos alunos, nota-se que há a permanência de medo do sobrenatural. Observa-se que a cultura transmitida por meio das gerações permanece com toda uma herança da Tradição.

De acordo com José Carlos Reis, a noção que se tem do passado, do presente e do futuro determina-se pela relação entre o “Campo de Experiência” e “Horizonte de Expectativa”.

Quando se remete à memória, ao que há de peculiar no Distrito de Congonhas – ressaltando o que foi dito anteriormente - a sociedade tem sua

perspectiva amparada no campo da experiência em que o passado ensina as gerações vindouras sobre o saber-fazer. 5

A partir do projeto, pode-se dizer que o medo do sobrenatural é ainda significativo, principalmente, por parte daqueles “guardiões da memória local”.⁶ Todavia, existe um “embate” entre as gerações no que diz respeito a essa percepção e aceitação. As pessoas mais jovens quando questionadas, tendem a relutar em uma crença por vezes expressa nas entrelinhas do diálogo, contradições expressas no discurso.

Há também de se considerar que as influências do momento presente mudam o olhar em relação àquilo que acarreta ou não temor (LARAIA, 1999). As gerações “receptoras” ouvem a voz da experiência, resignificando o conteúdo a partir das experiências que lhes são próprias.

Para verificar se houve mudança quanto ao medo que os alunos sentiam na sua fase infantil e hoje, na sua fase adolescente, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e feito um estudo comparativo (Apêndice 2).

Notou-se que quando os adolescentes foram questionados a respeito de seus temores atuais, percebeu-se um paulatino deslocamento do medo para o que é imediato, medo do real, do “bicho homem”, conforme tabela abaixo:

TEMORES	% DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
Assalto/assassinato/bandido/roubo	16,66 %
Cobra	9,33 %
Escuro	8,00 %
Ladrão	8,00 %
Morrer	8,00 %
Aranha	4,00 %
Violência	4,00 %
Altura	2,66 %
Andar só	2,66 %
Espíritos	2,66 %
Ficar só	2,66 %
Macumba	2,66 %
Mortos	2,66 %
Vivos	2,66 %
“Doido”	1,33 %
Assombração	1,33 %

⁵Não se pretende com isso, sugerir que haja em qualquer sociedade um pensamento “um pensamento mágico que antecede o científico” (LEVÍ-STRAUSS, In: LARAIA, 1999). Entende-se, todavia, que ao invés de haver conhecimentos segregados no que concerne à magia, à religião e à ciência, há sistemas simultâneos.

⁶ Faz-se aqui uma livre referência à Le Goff que afirma haver na sociedades sem escritas, guardiões da memória, uma vez que esta é mantida graças à oralidade.(LE GOFF, 2003)

Barata	1, 33 %
Barulhos e sombras	1, 33 %
Boi	1, 33 %
Cachorro	1, 33 %
Capeta	1, 33 %
Cavalo	1, 33 %
Causos de terror	1, 33 %
Futuro	1, 33 %
Imaginário	1, 33 %
Sapo	1, 33 %
Seqüestrador	1, 33 %
Seres sobrenaturais	1, 33 %
Tarântula	1, 33 %
Tiro	1, 33 %
Trovão	1, 33 %
Tudo	1, 33 %
Vaca	1, 33 %

De acordo com a pesquisa realizada, 80,95% dos adolescentes afirmaram que tinham assombração na infância e tinham medo de assombração, mas tal medo cedeu lugar a outros temores como mostra a tabela acima.

Além disso, 30,95% desses mesmos alunos afirmam conhecer alguém em Congonhas que possui medo assombração. Tais contradições são próprias de toda e qualquer cultura que esteja em observação, uma vez que nunca há transformações que ocorram de modo estanque ou de forma bipolar.

Como já citado anteriormente, o medo persegue a humanidade biológica e socialmente, o instinto motiva a preservação da vida, mas as regras sociais também incitam medo, ou seja:

(...) o medo mesmo sendo uma manifestação genérica do ser humano e de animais, ou seres vivos, em geral (sendo que nestes últimos as reações seriam mesmo de ordem genética e metabólica), ele é profundamente, radicalmente, moldado pelo cultural (ARAGÃO, 1994).

O ser humano convive com o medo e se vê obrigado a driblá-lo continuamente, sejam quais forem os “moldes” que esse medo adquira; para driblá-lo, cria mecanismos sociais.

Desta forma, além de observar as transformações nas formas de representar o medo como frutos da dinâmica cultural, notam-se as diferenças na percepção do sobrenatural, comparando os monstros imaginários do passado com os da atualidade. Há a permanência das heranças culturais, por meio de uma perspectiva histórica de “longa duração”.

Todavia, a sociedade congonhense está caminhando também no sentido de desvalorizar o passado em detrimento da eminência de um futuro possível, ou seja, a comunidade vive também a transformação no sentido de desvalorização do “campo da experiência” em favor do “horizonte de expectativa”, viver pelo por vir (REIS, 1994). No âmbito sobrenatural, apenas cerca de 13% afirmaram temer algo como por exemplo: espíritos, mortos, contos de terror, macumba, etc.

Quase 10 % dos alunos temem o réptil Cobra, fato facilmente justificável uma vez que o Distrito está circunscrito na área rural. O mesmo se aplica a outros animais que juntos não ultrapassam os 6,65 % dos alunos: boi, cavalo, sapo, tarântula, vaca.

Os temores maiores estão centrados no tempo presente, é o receio do que pode acontecer no imediato, e o mais peculiar, mesmo em uma comunidade que ainda se vê ileso de muitos dos perigos urbanos que “amedrontam” a sociedade, o deslocamento paulatino do medo é direcionado para o outro, naquilo que um igual – visto aqui com discriminação - pode ou não acarretar.

Isso pode ser verificado na pesquisa, conforme tabela acima, que cerca de 16% dos entrevistados alegaram temer assaltos, assassinatos, bandidos e roubo. Se agregarmos aqueles que dizem temer ladrões (8%) e violência (4%), há a elevação do índice para 28%⁷, ou seja, praticamente 1/3 dos alunos temem o “bicho homem”....

Considerações Finais

Apesar de o levantamento realizado possibilitar a interpretação acima, pudemos observar também a pertinência das observações de Guarinelo ao dizer que, ao reconstituir traços da memória de um povo e aferir significados, retiramos a áurea espontânea desse tempo reticular. (GUARINELO, 1994, p.181).

Nota-se, portanto, uma mudança no comportamento dos alunos após esses dois anos do projeto quanto à valorização da cultura popular da comunidade

⁷Vale salientar que tal levantamento foi realizado com questões abertas, sem alternativas previamente dadas aos alunos, fato que resultou em sinônimos quando abordado o tema da violência, por exemplo.

conganhense. Pode-se observar uma valorização maior das histórias narradas pelos avós e avôs, pais, tios, vizinhos, enfim, da comunidade de Congonhas, conforme respostas dadas ao questionário.

Agora ouço com atenção as histórias, interesse por essas histórias, sei que elas não passam só de histórias, mas de cultura e conhecimento (Giovani J. Constante).

Eu achei que foi um projeto muito bom, porque ele resgatou histórias da comunidade, que iria se perder com o tempo (Jéssica Karulliny de Souza).

Esse é um projeto importante para nós, com ele, nós pudemos ressuscitar as antigas histórias de assombração que estavam se perdendo (Patrick Eugênio Luz).

Este projeto nos ajudou com a leitura e o envolvimento com as histórias de nossa região e conservar melhor as nossas histórias (Rafael Basso Júnior).

Trouxe mais vontade de ler coisas sobre esse assunto e de ouvir e contar histórias de assombração (Débora Cristina Pinheiro).

Trata-se de mudanças vão além da superficialidade muitas vezes observada na relação ensino/aprendizagem, como podemos observar: “na minha família, por exemplo, ninguém se lembrava mais dessas histórias, ninguém se interessava, mas hoje chega um parente, nós fazemos, tipo hora do conto, e contamos várias histórias de terror” (Karina Teixeira).

O próprio contador de histórias sentiu-se valorizado, como se pode perceber nas falas do senhor Armindo Marim: “em momento algum, eu podi ter esta oportunidade de contar esta história aos alunos e professores porque nunca ninguém me procurou” (morador de Congonhas, 69 anos).

Além disso, verificou-se que a coleta das histórias proporcionou o diálogo entre avós/avôs e netos, como pode ser constatado no depoimento do aluno Rafael Basso Júnior que coletou as histórias contadas por sua avó D. Benedita do Nascimento Basso, uma das contadoras do projeto: “o projeto foi bom porque nós nos envolvemos com nossos familiares e pudemos ver o que eles têm de bom para nos passar.”.

Conhecer as histórias de seus familiares e poder comparar com as histórias que os escritores brasileiros contam, possibilitou observar que há muita semelhança, fazendo com que se valorizem mais as histórias da sua comunidade.

Assim, para que a memória e a cultura dessa comunidade não se desapareçam, o projeto com a leitura desses textos, tematizando o folclore, enfim, a cultura popular, continuará sendo desenvolvido com os alunos da 6.^a série. Além disso, procurar-se-á coletar mais “causos” de medo com objetivo de eternizá-los em livros e criar grupos de contadores de histórias dos “causos” da comunidade congonhense. Além do mais, pretende-se montar peças de teatros dos “causos” coletados para serem divulgados nos eventos do colégio e comunidade, como no Dia do Folclore que foi incluso no calendário do colégio como data comemorativa.

Outra iniciativa planejada com o auxílio dos alunos do Colégio Estadual “Dulce de Souza Carvalho” foi a montagem de um museu na Estação Ferroviária do Distrito. Esse empreendimento tinha o objetivo de efetivamente atingir a comunidade do Distrito, salvaguardando suas características culturais e históricas. No entanto, nem sempre os ideais propostos conseguem se efetivar.

A tentativa de criar uma Associação de Amigos do Museu do Distrito de Congonhas, voltada para a captação de recursos, foi acolhida pela escola. Contudo, a dificuldade de encontrar adeptos, principalmente, com força e vontade política, fez com que fosse adiada essa iniciativa para um futuro, que se espera ser mais promissor.

Portanto, é um projeto que não tem fim. Pretende-se que seja permanente e que vá se aprimorando no decorrer dos anos, visto que se trata de memórias, medos, reflexões, questionamentos, sentimentos...

Referências

ARAGÃO, Luís Tarlei de. Quem tem medo do bicho-papão?. In: *Série Antropologia*. Brasília: UNB, 1994. Disponível em <www.unb.br/ics/dan/Serie168empdf.pdf>.

BACZKO, Boronislav. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi. Anthropos – Homem*. Lisboa: Casa da Moeda – Imprensa Nacional, 1985, v.5.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura Oral no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia;

São Paulo: USP, 1984.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1.º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. 11.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13 ed. São Paulo: Ática, 2004.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. 3ª rein. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino e ilustração de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

GUARINELO, Luiz Norberto. Memória coletiva científica. In *Revista Brasileira de História*. v. 14, n 28, 1994.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2003.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.

MAGALHÃES, Leandro H. Turismo: uma atividade capitalista. *Revista Terra e Cultura*, v.22, nº 43, p. 36-67, jan./jul., 2005.

MESERANI, Samir. *Os incríveis seres fantásticos*. São Paulo: FTD, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. In: *Revista Brasileira de História: Representações*. São Paulo: ANPUH/Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

ROCHA, Ruth. *Quem tem medo de quê?* 2.ed. São Paulo: Global, 2003.

SILVA, Marcos A. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SOARES, Magda Becker. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). *Leitura no Brasil: antologia comemorativa pelo 10.º COLE*. Campinas – SP: Mercado Aberto, 1995.

Recebido em: 28 de maio de 2007.

Aprovado em: 11 de junho de 2007.

MOTIVAÇÃO DO ALUNO DURANTE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

STUDENT MOTIVATION DURING THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Carolina Roberta Moraes¹

Simone Varela²

Resumo: Este trabalho foi desenvolvido com foco no fator motivação do aluno no processo ensino-aprendizagem, voltado em específico para crianças da primeira série do Ensino Fundamental. Para desenvolvê-lo, partiu-se da hipótese da ausência de planejamento das aulas por parte do professor e da sua ausência no conhecimento da vida social do aluno. Desta forma foi levantado o conhecimento, através de referencial teórico, dos fatores que levam a motivação, possibilitando a conhecimento da origem da desmotivação e a verificação do professor e da família neste processo. Com base neste estudo foi realizada uma pesquisa, através de questionário, direcionada aos professores e pais de alunos da primeira série do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de Londrina-PR. Com base nestes conhecimentos e resultados foram propostas alternativas para estimular a motivação dos alunos, tais como: o direcionamento às necessidades práticas da sobrevivência, cada vez mais acirrada e competitiva nos dias de hoje; a importância da conscientização pedagógica destas necessidades; a importância do acompanhamento personalizado de cada aluno pelo professor, de forma a poder direcioná-lo adequadamente; a importância de existir um projeto coletivo escolar com esta visão; o acompanhamento personalizado permite detectar tempestivamente qualquer alteração comportamental do aluno, possibilitando a tomada de medidas preventivas de apoio e resgate do aluno e ainda detectar excessos de cobrança com relação à sua capacidade, muito freqüente no meio familiar e às vezes também no educacional.

Palavras Chave: motivação, estimulação, relacionamento professor/aluno.

Abstract: This work was developed with focus in the factor motivation of the pupil in the process teach-learning, directed in specific toward children of the first grade of Basic Ensign. To develop it, it was broken of the hypothesis of the absence of planning of the lessons on the part of the teacher and its absence in the knowledge of the social life of the pupil. Of this form the knowledge was raised, through theoretical referencial, of the factors that take the motivation, making possible the knowledge of the origin of the discouragement and the verification of the teacher and the family in this process. With base in this study a research was carried through, through questionnaire, directed to the professors and parents of pupils of the first grade of Basic Ensign of a located public school in the city of Londrina-PR. With base in these knowledge and results they had been alternative proposals to stimulate the motivation of these pupils, such as: the aiming to the practical necessities of the survival, each

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Filadélfia, UNIFIL-Londrina-PR, tendo como orientadora a Prof^a. Ms. Simone Varela.

² Orientadora da pesquisa. Docente no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Filadélfia – Unifil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: monirela@sercomtel.com.br .

incited and competitive time more nowadays; the importance of the pedagogical awareness of these necessities; the importance of the personalized accompaniment of each pupil for the teacher, form to be able to direct it adequately it; the importance to exist a pertaining to school collective project with this vision; the personalized accompaniment allows to timely detect any mannering alteration of the pupil, making possible the taking of writs of prevention of support and rescue of the pupil and still to detect excesses of collection with relation to its capacity, very frequent in the family way and to the times also in the educational one.

Word-key: motivation, stimulation, relationship teacher / student

Introdução

Este artigo tem como temática central à motivação do aluno, no processo ensino-aprendizagem. A problemática da pesquisa realizada consistiu em descobrir possibilidades para tornar motivador o ato de estudar.

O fator de motivação humana está sujeito a algumas necessidades e, conforme a teoria de Maslow, tem sua origem nas necessidades primárias. Uma vez satisfeita estas necessidades, o ser humano passa a buscar as seguintes. A criança, por estar em formação, apresenta um quadro de motivação adaptado a esta teoria, sendo necessário que os seus responsáveis compreendam os estímulos que a motivam ao aprendizado, devendo ainda entender que o seu comportamento pode variar de acordo com o meio em que vive.

Parte-se do pressuposto de que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes. O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento.

Para efetuar a referida pesquisa, objetivou-se conhecer os tipos de motivação; a importância do relacionamento familiar na motivação; as origens da desmotivação dos alunos; a importância do relacionamento professor/aluno e a influência em sua motivação; e alternativas a serem

desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que motivem os alunos através da interatividade professor/família.

Motivação do Aluno no Processo Ensino-Aprendizagem

A motivação humana é observada desde tenra idade, sob diferentes formas. O bebê que busca a satisfação de sua fome, somada ao aconchego de um colo quente e acolhedor, demonstra, ao sugar o peito ou uma mamadeira, possuir motivação de sobra, através de seu instinto e da fisiologia que lhe cobra a nutrição e os afetos, expressos pelo choro, por vezes intensos e fortes, e os movimentos mais bruscos de braços e pernas. Em outra época, cujo desenvolvimento permite certa independência de movimentos de locomoção e manipulação de objetos, vê-se outras possibilidades inerentes ao tipo de motivação na criança. No brincar, especial circunstância do cotidiano infantil, encontra-se rica fonte de informações acerca de seu mundo interno: suas emoções e pensamentos.

Conforme Bzuneck (2000, p. 9) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (BALANCHO e COELHO, 1996).

Neste caminho, NOT (1993) afirma que “toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direção”. No campo da psicologia esse dinamismo tem sua origem nas motivações que os sujeitos podem ter. Portanto, observa-se a forte presença de motivação por meio de determinada atividade, presente em uma criança de tenra idade, aos dois anos, por exemplo.

Acompanhando o crescimento da criança, nota-se novo momento de se construir a motivação. Uma forma de exemplificar este processo na psicologia infantil ocorre por meio da análise das competências adquiridas. Tornar-se competente em seu meio social, leva a criança à motivação. Uma

habilidade motora específica nos esportes pode ser desenvolvida e este fator é capaz de acionar o desejo de se empreender tal atividade com determinado empenho. O reforço externo, relativo à performance das habilidades adquiridas vindo dos pais e conhecidos, possibilita o incentivo a motivação. Se a performance for percebida pela criança, ao adquirir um aperfeiçoamento, então, poderá levá-la a uma boa auto-estima, e também à motivação intrínseca ou interna. Por outro lado, a criança que pouco percebe as suas competências, necessita de maior estímulo externo, possui baixa auto-estima e demonstra-se ansiosa, e ainda, enxerga pouca perspectiva de melhora em suas habilidades.

As pessoas podem perder a motivação, quando as necessidades básicas não são satisfeitas, desde fisiológicas até as do ego. Para Maslow (apud HERSEY e BLANCHARD, 1986) o comportamento é ditado por motivos diversos, resultantes de necessidades de caráter biológico, psicológico e social, hierarquizados como uma pirâmide (figura 1).

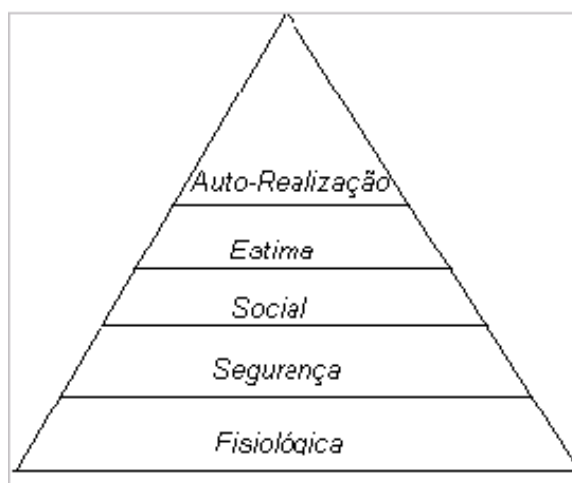


Figura 1 - Hierarquia das Necessidades de Maslow
Fonte: Harsey e Blancard (1986)

Na base da pirâmide, encontram-se as necessidades fisiológicas, como moradia, alimento, roupa. Tendem a ser mais intensas, enquanto não forem satisfeitas; são as necessidades básicas para a subsistência.

À medida que essas necessidades são satisfeitas, a motivação direciona-se para outra necessidade e passa a dominar o comportamento da pessoa. Assim o é para todos os níveis da pirâmide.

A seguir, vem a necessidade de segurança. Esta é essencialmente, a necessidade de estar livre do medo, de perigo físico e da privação das necessidades fisiológicas básicas, pensa no futuro. Dito de outro modo, é a necessidade de autopreservação.

Satisfeitas as necessidades fisiológicas e de segurança, surge a social ou de participação. Como o homem é um ser social, precisa ter um grupo de convívio em que é aceito e desempenha um papel. Porém, esse papel não é qualquer um, surge, então a necessidade de estima, tanto a auto-estima como o reconhecimento pelos outros. A satisfação dessa necessidade produz sentimentos de confiança em si mesmo, de prestígio, de poder, de controle. Quando não satisfeita pode produzir comportamento destrutivo ou imaturo para chamar atenção. O indivíduo pode se tornar rebelde, pode negligenciar seu trabalho ou discutir com os companheiros.

Finalmente, vem a necessidade de auto-realização que é essencialmente o sentimento de maximizar seu próprio potencial, seja qual for. Um músico precisa tocar música, um poeta precisa escrever, um jogador de futebol precisa jogar. A maneira como se expressa pode mudar no decorrer da vida. Um atleta que deixa de sê-lo e deseja ser técnico, por exemplo.

É importante notar que essa pirâmide não se aplica universalmente, mas pode ser empregada em muitos casos. Outra questão é a de que as necessidades não precisam ser satisfeitas totalmente antes de surgir outro nível de satisfação. O que ocorre é que há áreas de contato entre elas.

A pirâmide tem como característica importante a visão de um indivíduo contemplado em seu todo, daí a importância de sua aplicabilidade na escola. Uma criança cujos sentimentos de segurança e senso de pertencer estão ameaçados por divórcio pode ter pouco interesse em aprender a dividir frações (WOOLFOLK, 2000).

A MOTIVAÇÃO E O ALUNO

Segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 20) “não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva nem da motivação humana nem mesmo da motivação do aluno”.

O tema motivação ligado à aprendizagem está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo professores a se superar ou fazendo-os recuar, chegando à desistência nos casos mais complexos. Porém, ela tem um papel muito importante nos resultados que os professores e alunos almejam.

Hoje já se sabe que a motivação é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem. Isso não quer dizer que não se possa fazer nada para que as pessoas consigam vivenciá-la.

Conforme Bzuneck (2000, p. 10) “toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade”.

Os mesmos autores afirmam ainda que “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar suas especificidades” (BZUNECK, 2000, p. 10).

Cabe, aqui, fazer uma diferenciação entre interesse e motivação. As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade.

O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato.

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (BZUNECK, 2000, p. 10).

Quantas vezes o professor prepara uma atividade que ele achou que prenderia a atenção de seus alunos, que os levaria adiante, que os faria buscar as informações que eram necessárias, porém, ao executá-la, não conseguiu o envolvimento que esperava deles.

A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto (BROPHY, 1983 apud Bzuneck 2000, p. 11)

Nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, pois, muitas vezes, não conseguem compreender a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração de valor para a sua vida. O que faz com que eles não se envolvam no trabalho.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 13) “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. E, ainda, “à medida que as crianças sobem de série, cai o interesse e facilmente se instalam dúvidas quanto à capacidade de aprender certas matérias” (BUROCHOVITCH & BZUNECK 2004, p. 15).

Quanto mais avançada as séries, os problemas tendem a ser mais complexos e profundos, por terem raízes naqueles que se originaram nas séries iniciais e por sofrerem influência das novas exigências dos diferentes tipos de disciplinas, aliadas às características evolutivas do aluno (BUROCHOVITCH & BZUNECK, 2004, p.15).

Do ponto de vista humanístico, motivar os alunos significa encorajar seus recursos interiores, seu senso de competência, de auto-estima, de autonomia e de auto-realização.

Na motivação aqui vista, competência não é atributo de quem faz bem feito, mas sim de quem consegue despertar nos outros a vontade de fazer

bem feito. Competência relaciona a habilidade técnica (melhor maneira de fazer o seu trabalho) e a habilidade comportamental.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 17) “níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga”. Complementa ainda que “em termos quantitativos, a motivação ideal no contexto das tarefas escolares não pode ser fraca, mas também não deve ser absolutamente a mais alta” (2004, p. 18).

CONCEITUANDO AS MOTIVAÇÕES INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

O segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança (pela autopercepção dos avanços obtidos e o processo necessário), segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”, com o apoio da motivação extrínseca ou externa (avaliação dos adultos, informações a respeito, elogios verdadeiros, etc).

A motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades [...] diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros (Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 45-46).

Os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos

extrínsecos e conseqüências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica.

Salisbury-Glennon & Stevens consideram que por desconhecimento, muitas vezes os professores são levados a acreditar que controlar a motivação de seus alunos através de recompensas ou pressões externas é sua única possibilidade de intervenção, pois, de acordo com o senso comum, a motivação 'é algo que vem de dentro' podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo (1999 apud Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 49).

A motivação deve receber especial atenção e ser mais considerada pelas pessoas que mantêm contato com as crianças, realçando a importância desta esfera em seu desenvolvimento. A motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros.

Pais, educadores e especialistas que lidam com as crianças podem levar em conta a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras, tais como a autopercepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de buscar motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa.

Para Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 37) a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que "a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento".

Este tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, contato e participação. Os afetos devem estar presentes, uma vez que são fonte fundamental de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação. Boa dose de paciência e vontade complementam o arsenal de instrumentos necessários ao adulto para que colabore quanto ao desenvolvimento motivacional da criança.

A motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor.

Embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto instrucional imediato, ou seja, a sala de aula, torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento

Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança. Para que isso ocorra, eles oferecem oportunidade de escolhas e de *feedback* significativos, reconhecem e apóiam os interesses dos alunos, fortalecem sua auto-regulação autônoma e buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo.

De que maneira os adultos compreendem a motivação na infância? Que tipo de acompanhamento é oferecido à criança, visando o seu desenvolvimento global e, particularmente o desenvolvimento da motivação? Que respostas relacionadas à motivação podem ser esperadas de um adulto que pouco desenvolveu a sua capacidade motivacional intrínseca na infância?

Ao compreender aspectos da motivação neste período da vida, facilita ao adulto o entendimento sobre que tipo de ajuda poderá oferecer à criança, desde que haja um compromisso nesta relação. A sua presença é fundamental. A criança se sente motivada a executar muitas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar a sua evolução e as conquistas que realiza. Os bons motivos serão sempre a chave para o desenvolvimento natural da criança, além de gerar harmonia entre os elementos internos e externos, parte de nossa própria natureza humana.

A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos (BUROCHOVITCH & BZUNECK , 2004, p. 39).

A motivação infantil tem lugar de destaque no desenvolvimento de nossa espécie. Não é algo que deva ser fonte de preocupação posterior. É no aqui e agora que as coisas acontecem. Esta oportunidade pode passar, e

então, criar dificuldades em outro momento. Colaborar já é motivo de boa qualidade no convívio atual e especial preparação para o futuro.

Análise e Discussão dos Dados da Pesquisa

O universo da pesquisa se constituiu em quarenta alunos com idade entre 6 e 8 anos, estudantes de duas turmas da primeira série de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental da cidade de Londrina-PR; pais e professores dos referidos alunos

A análise dos resultados (observação e entrevista com os alunos e questionários aplicados aos pais e professores), ocorreu a partir da tabulação estatística descritiva (média, desvio padrão, percentual e frequência).

Dentre as principais limitações encontradas para a realização do presente estudo foi à dificuldade na obtenção de informações corretas do questionário, bem como fator tempo para obter as respostas.

Entre as 30 pessoas pesquisadas, 20, ou seja, 66,7%, responderam que comparecem às reuniões da escola; 2, ou seja, 6,7% responderam que não comparecem às reuniões da escola e 8, ou seja, 26,7% responderam que comparecem às vezes às reuniões da escola.

De forma geral a grande maioria das pessoas pesquisadas se envolvem e se interessam pelas atividades escolares dos seus filhos e contribuem da melhor maneira que podem, conforme demonstram os gráficos acima.

Apesar da escolaridade e das faixas etárias serem diversificadas, todos os responsáveis demonstraram conhecer a importância de um bom preparo educacional para o desenvolvimento adequado de seus filhos e contam com a escola para realizá-lo.

A seguir serão comentados os dois questionários distribuídos aos professores dos alunos.

Quando questionados se possuíam alunos com problema de motivação, um respondeu que 4, ou seja 20%, apresentam e o outro respondeu que 3, ou seja 15%, também apresentam.

Quando questionados como identificam a falta de motivação através do comportamento, responderam : distração, ausência de realização de tarefas, esquecimento de material, brincadeira incessante com o material, dispersão e não permanecem em seu lugar procurando conversar com os outros alunos.

Quando questionados como motivam os alunos, responderam: trabalhos diferenciados, apresentação de vídeos, recortes, colagens, pesquisas, participação oral, monitoramento e trabalho em grupo.

Quando questionados como motivam os alunos sem motivação um professor respondeu que não tem procedimento diferenciado e o outro respondeu que procura conversar e conscientizar o aluno.

Quando questionados sobre as estratégias de supervisão da escola com relação aos alunos desmotivados, um respondeu que não havia estratégia e nem supervisão escolar o outro respondeu que existe a aplicação de estratégias diferenciadas na escola e envolver os pais nestas estratégias.

Quando questionados sobre quais as estratégias para motivar os alunos, um professor respondeu que usa aulas expositivas com material diversificado, musicalização, vídeos, dramatização e troca de livros e o outro professor respondeu que usa trabalhos diferenciados, vídeo, recorte, colagens, pesquisas e ludismo.

Verifica-se que não existe um programa estratégico por parte das escolas para lidar com o problema da desmotivação e os pais, apesar de participativos e interessados na educação dos filhos, não apresentam conhecimento dos mecanismos de percepção dos sintomas e depositam cegamente sua confiança no mecanismo escolar, que depende da iniciativa individual do professor, que não obedece a uma orientação pedagógica específica.

Conclusão

A educação necessita de uma nova forma de abordagem para eliminar o problema do fracasso escolar, ser planejada e desenvolvida para

atender às necessidades formativas dos alunos com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer. Para isso, é preciso considerar que o conhecimento é uma construção individual e coletiva, e à escola cabe o papel de fornecer condições adequadas a essa construção.

Dentre os mecanismos que podem ser utilizados para a motivação da criança, um dos mais citados é o método expositivo verbal o qual pode ser muito eficiente se o professor conseguir mobilizar a atividade interna do aluno para que ele venha a se concentrar e pensar, combinando com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conservação e o trabalho em grupo além da conjugação com demonstração, ilustração e a exemplificação, possibilitando o enriquecimento da aula expositiva. A exposição verbal é um procedimento muito valioso para a aprendizagem, pois se o conteúdo da aula é interessante para a criança, vincula-se com seus conhecimentos e experiências prévias,

Para atrair a atenção do aluno para o assunto estudado, convém estimular todos os sentidos, lembrar filmes sobre o assunto, aguçar a curiosidade das crianças pois quanto mais jovem o aluno, maior a necessidade de se utilizar recursos variados.

O conhecimento do progresso é um outro fator importante para a eficiência da aprendizagem, pois sem conhecer o resultado de seu esforço o aluno se desinteressará do processo de aprendizagem em que está submetido e seu rendimento será muito menor.

A avaliação enquanto parte desse processo dinamiza e regula essas aprendizagens. A organização curricular de uma escola deve se organizar de maneira flexível de maneira a diversificar o atendimento conforme as necessidades de seus alunos e assim construir uma nova prática pedagógica, rompendo com o caráter tradicional e alinhando-se às novas demandas sociais.

Nesse contexto a avaliação, deve ser coerente, e tem como função básica acompanhar o desenvolvimento do aluno, fornecendo

informações fundamentais para que o professor interprete o estágio de desenvolvimento dos alunos e direcionar a partir daí, a sua intervenção.

Conforme a pesquisa realizada neste trabalho, constatou-se que os professores trabalham de forma individualizada, contando com os seus conhecimentos individuais para lidar com o fator motivacional das crianças em sala de aula. Os pais têm ciência da necessidade do bom aprendizado e participam seguindo as orientações definidas pela instituição escolar. Verificou-se uma falha institucional com relação a uma orientação complementar que possa auxiliar na motivação das crianças que apresentam os sintomas de desmotivação, não sendo aplicado nenhum programa que envolva a escola, os pais e a criança, objetivando estimular e motivar esta criança.

Referências

ALMEIDA, Marina S. Rodrigues. *Vislumbrar o futuro, com olhos no passado: os caminhos de uma escola humana.* Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 26 de maio de 2005

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.* 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CALAFANGE Selene. *Dislexia e maltrato infantil.* Recife, Maio/2001. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com>>. Acessado em: 24 maio 2005.

COELHO. Ana Silvia Borges Figueiral. *Problemáticos, desmotivados e indisciplinados ?.* 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_problematicos_desmotivados.asp>. Acessado em: 26 maio 2005.

FALCÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da aprendizagem.* São Paulo: Ática, 1985.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?* Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 24 maio 2005.

GONZALES, Selma L. M. O ensino de pedologia no ciclo básico de alfabetização. In: *Geografia*, v. 9, Londrina: UEL, 2000.

HERSEY, Paul.; BLANCHARD, K. H. *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas de liderança situacional.* São Paulo: EPE, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos.* 8. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

NOT, Louis. *As pedagogias do conhecimento.* São Paulo: DIFEL, 1993.

SOUZA, Rose Keila Melo de ; COSTA, Keyla Soares da. *O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon.* 2000. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 25 maio 2005.

TAPIA, Jesus Alonso. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.* Tradução Sandra Garcia. 2. ed., São Paulo: Loyola, 1999.

TIBA, I. *Quem ama educa.* 26. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

_____. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização,* 6. ed., São Paulo: Gente, 1998.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOOLFOLK, Anita E. *Psicologia da educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Recebido em: 05 de março de 2007.

Aprovado em: 26 de março de 2007.

TONDINELLI, Tiago. *A Perspectiva Educacional da Continuidade no Ensino Superior e suas Problemáticas*.

A PERSPECTIVA EDUCACIONAL DA CONTINUIDADE NO ENSINO SUPERIOR
E SUAS PROBLEMÁTICAS

THE CONTINUITY EDUCATIONAL PERSPECTIVE ON COLLEGE EDUCATION AND ITS
PROBLEMATICS

Tiago Tondinelli¹

Resumo: O Texto versa sobre a necessidade de qualquer fase da educação do homem ser um fim em si mesmo sob a égide da premissa kantiana da moralidade autônoma. Cria uma relação estrutural entre o pensamento de Nicolau de Cusa de Teologia Negativa e a proposta educacional da Escola Culturalista de Leonardo Prota e Miguel Reale. Soma alguns tópicos essenciais sobre a divisão departamental e a cultura utilitarista presente indiscutivelmente no ensino superior atual brasileiro.

Palavras Chave: Filosofia da Educação; Filosofia Culturalista; Frederico Nietzsche; Leonardo Prota; Ensino Superior.

Abstract: The text discusses over the necessity of any man education phase being an end on itself under the shield of the Kantian premise of autonomic morality. It creates a structural relation between Negative Theology Nicolau de Cusa conception and Leonardo Prota and Miguel Reale's Culturalist School educational proposal. It adds some essential topics over the departmental division and the utilitarianist culture unquestionably present on Brazilian college education.

Key Words: Education Philosophy; Culturalist Philosophy; Friedrich Nietzsche; Leonardo Prota; College Education.

Ao se ler o texto de Leonardo Prota sobre a Educação: *“Qualidade na Educação”*, é esclarecido um conceito fundamental para o entendimento do processo de ensino e pesquisa na universidade brasileira contemporânea: a perspectiva de continuidade.

Na realidade, este fundamento estrutural na educação brasileira não nasce na universidade nem está restrito a ela, mas é uma situação que vem se apresentando com grande presença desde a pré-escola, passando pelo ensino médio e, finalmente, alojando-se no ensino superior.

A educação significa aprimoramento do espírito, superação do estado animal simples para um vórtice intransigente de pôr em xeque o que simplesmente é dado pelo fato comum.

¹ Graduado em Direito (UEL/2001); Especialista em Filosofia: Aspectos Éticos e Contemporâneos (UEL/2002); Mestre em Letras: Estudos Literários (UEL/2004); Doutor em Filosofia: Filosofia Medieval (PUCRS)

Não aceitar a manipulação natural, não significa destruir a natureza, mas ser capaz de, ao compreendê-la, buscar uma interação harmônica entre o saber racional e a vivência empírico-utilitária recaindo no que se entende como “compreensão sentimental” do mundo.

Em palavras sumas, educação é o sentimento de compreensão que subentende superação do estado simples para a obtenção de uma circunstancialidade filosófico-racional capaz de impor valores para o mundo e de desconsiderar o próximo simplesmente como ser natural.

A partir disso, percebe-se que a educação é fim em si mesmo, ou seja, ela é o puro sentimento íntimo de superação do egoísmo do saber pra si, em relação à valorização do saber para a espécie e, conseqüentemente, o desenvolvimento e o “resgate” do passado cultural da humanidade.

Cada “grupo” de pessoas empreendendo uma busca pelo cultivo da moralidade, ou seja, pelo desenvolvimento e resguardo da máxima kantiana de tratar o próximo como fim e não como mero meio, é considerado um núcleo de Estudos.

O núcleo de Estudos corresponde a uma entidade independente que é fundada em um elemento central, diretor máximo representado pelo fim educacional, e manifestado, geralmente, na figura de um pensador padrão.

No Brasil, contudo, seguindo um modelo errôneo de educação fomentado pelas divisões departamentais, cada núcleo de Estudos perdeu sua individualidade de produzir seres pensantes e morais e passou a ser mero mecanismo de construção utilitária que atende ora aos interesses do mercado, ora aos interesses políticos deixando de lado a cultura espiritual.

Atribuir esta problemática aos ensejos da Indústria Cultural, como fez a Escola de Frankfurt, ou à desmedida ganância dos novos donos do capital pelo viés dos marxistas tardios, parece ser uma solução pertinente, mas insuficiente para explicar o total sufocamento do processo educacional brasileiro.

Obviamente, o problema é estrutural e não somente econômico ou sociológico.

A estrutura da educação dos grupos não leva mais em consideração a educação como fim em si mesmo, mas como mero meio para obter outros interesses aquém da criação do homem como ser moral, passível de atribuir valores e construir uma identidade para o mundo que o circunda.

Cada grupo de Estudos passa a ser mero continuísmo do próprio grupo ao qual pertence e isto significa que “uma série passa a ser uma fase da próxima série”, no sentido de que o “ensino fundamental” é “meio” para o ensino médio e este o é para o ensino superior.

Ser “meio” e não fim quer dizer que cada grupo de Estudos não mais constrói a si mesmo pela perspectiva da moralidade kantiana e passa a seguir outras moralidades, pautadas em sofismas antropológicos e facilmente sufocadas por caminhos utilitários e econômicos.

O Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Superior são grupos de Estudos que devem ser “fins em si mesmos” e isso significa que a relação do *professor com aluno* em cada grupo deve ter fins claros que se pautam na construção de seres morais não dispostos em tábuas hierárquicas. O ponto de vista comum de que aquele que tem segundo grau estaria em um estágio superior a outro que tem somente o primeiro grau é uma visão deveras míope, pois não existe relação hierárquica entre dois grupos de Estudos que são fins em si mesmos.

Não se quer, contudo, defender uma contradição real de que a maioria daqueles estudantes que possui ensino superior saiba menos do que a outra maioria que possui somente o segundo grau, já que o saber “quantitativo” da primeira é teoricamente superior ao da segunda. Mas essa diferença quantitativa não pressupõe uma diferença qualitativa, já que a existência somente da primeira acaba criando uma hierarquia “qualitativa” que é responsável pela criação de “guetos” estudantis, ou seja, grupos de excluídos de certas atividades por não possuírem a “qualidade” educacional suficiente.

Nesse sentido, a educação não é saber a quantidade, mas é o desenvolvimento do ser moral e, por isso, a construção qualitativa, centrada em cada grupo de Estudos não dispostos segundo diferenças de “qualidade” em uma

tábua hierárquica. O estudante do primeiro grau pertence a um grupo de Estudos cuja qualidade educacional e moral é semelhante à de outro que pertence a um grupo de Estudos de uma gradação quantitativa diversa.

A premissa kantiana de “tratar o próximo como fim e não como mero meio” se torna o invólucro construtor da autêntica educação e, por isso, deve reger a relação de respeito entre os grupos de Estudos e, também, entre o Educador e o Educando.

Ao dividir a educação em departamentos, seguindo um projeto educacional utilitário, os grupos passam a se relacionar pelo viés do continuísmo e não criam sentido teleológico-moral próprio da noção da Paidéia Grega.

O desafio desse texto, pelas premissas abordadas por Leonardo Prota, seria a confecção de um projeto visando a concentração da criação de uma educação fundamentada na teleologia moral e, para isso, criar mecanismos de debates filosófico-sociais.

Nesse sentido, conduzirei o raciocínio de que as válvulas de fundamentação moral e ética dependem de três pilares: primeiro, a defesa inescusável do sentido nomotético, o homem como centro de quaisquer discussões e de respeito máximo-absoluto; segundo, a confecção inescusável do julgamento heurístico, ou seja, a possibilidade de entendimento multilateral de quaisquer necessidades de construção cultural e, por fim, o terceiro, a necessidade de empreender um debate “de impacto” sobre a relação Educador-Educando.

No texto de Prota sobre a educação, as duas primeiras premissas diretamente se mostram, enquanto a posição de “debate de impacto” é uma variante do pensamento culturalista que passaremos a debater.

O valor nomotético significa a defesa do homem como ser capaz de dar sentido para o mundo e ponto central de qualquer posição filosófico-social. A educação meramente utilitária pautada nas determinações departamentais e sem um “líder de espírito autêntico” tende a insistir na domesticação das pessoas em quaisquer grupos de Estudos especificados.

O valor heurístico ou experiência “*anti-dogmático-kantiana*” atualiza o processo de construção transcendental empreendido pelo filósofo alemão que defendia o poder de valorizar racionalmente o mundo (crítica) posicionando-se de modo contrário à leitura dogmática feita pela filosofia em relação ao pensamento transcendente do Medievo.

O “heurisma” é o espaço potencial onde o Educador deixa seu local imutável de chefe e detentor absoluto do conhecimento e passa a “atribuir situações de debate entre os educandos” mostrando que as categorias crítico-racionais são, pelo viés kantiano, inatas e presentes em sua capacidade de conhecer a valorizar o mundo.

Prota esclarece esses dois aspectos ao defender que o professor deve ser um “apaixonado pelo ensino” e não simplesmente passar um conhecimento a ser reproduzido nas provas e avaliações semestrais que apenas produziriam uma relação Educador-Educando infrutífera e unilateral.

O “debate de impacto” passa a ser o processo de transcendência dessas duas primeiras premissas que tende a sufocar a aparente passividade teórica que gira em torno dos “educadores dos educadores”, ou melhor, dos criadores de pensamento, construtores da noção de educabilidade: os filósofos.

A filosofia, haja vista seu papel de racionalidade universal, pode ser definida como o elemento imutável de qualquer processo de construção de “maneiras e teorias de aprendizagem”. Quando o professor de uma escola tecnológica, por exemplo, usa métodos essencialmente de cunho utilitário e prático, ele está seguindo uma premissa estrutural filosófica que diz: “*ensinar como fazer para aqueles que terão, futuramente, que somente fazer*”. Estes professores ensinam o processo de reprodução de ação ou cópia de atitudes que são necessárias para a repetição do conhecimento técnico adquirido e para a mera repetição dos resultados obtidos.

A premissa filosófica também está por detrás, por exemplo, do professor de história, fundado em preceitos marxistas, quando leciona todos os períodos históricos naturalmente buscando demonstrar a luta entre classes. Esta proposta única do professor depende da defesa da relação entre dominador-

dominado e da superação hegeliana feita pela revolução do dominado sobre o dominador que seria naturalmente construída na história dos livros e das apostilas. Este professor marxista usou algo que propriamente acreditava que fosse uma indiscutível “verdade filosófica” para ensinar um tópico por ele considerado indispensável ou fundamental em um específico núcleo de estudos.

O professor tecnólogo e o outro marxista, mesmo sendo atuantes em áreas diversas, são elementos afins em uma mesma perspectiva: a posição dogmática de estabelecer uma forma de ensinar, ou seja, a estrutura do que ensinam passa a ser um processo inquestionável.

Para eles, questionáveis são apenas os “assuntos” que estão limitados no núcleo do ensino por eles ministrados e não a estrutura de como está sendo realizada a relação cultural e educacional do mestre com o aluno.

Por isso, é fundamental criarmos um “impacto” nas relações de educação fundamental, média e superior. Esse impacto só se encontra na transposição do projeto estritamente racional perpetrado pela noção cientificista de escola que tenta “ensinar a verdade dos fatos”, como se existissem fatos que são verdadeiros. Por outro lado, o que existe, na verdade, são conjecturas ou possibilidades, incapazes de construir qualquer verdade dogmática e apenas “hastes” ou “lados” de um polígono circunscrito a um círculo: quanto mais se aumentam os lados do polígono, mais pontos em comuns se dão com o círculo, sem nunca ser possível uma relação igualitária final entre ambos.

Sendo assim, o projeto educacional do marxista, tenta, com uma única conjectura dogmática (“*a história é construída por luta de classes*”), definir a verdade moral que é o fim da educação. Da mesma forma, o mestre tecnólogo, usando a “sua” premissa dogmática (“*deve-se ensinar o fazer como e não o porquê do que se faz*”), também tenta suprimir uma verdade autêntica com uma mera premissa. Ambos tentam compreender o círculo com uma única reta que pode realmente fazer um ponto em comum com este, mas, em nenhum momento, é capaz de, sozinha, compreender todo o círculo.

Quando digo que existe pelo menos um ponto em comum entre a reta e o círculo, quero dizer que é possível de se ver, em todos os períodos da

história, pessoas que dominam economicamente outras, mas isso não significa que devemos limitar toda a noção de educação em história sobre essa única verdade.

Também, o ponto em comum do tecnólogo é claro: o “*saber fazer como*” é extremamente necessário para a atuação do mesmo na vida prática e, por isso, realmente detém uma intersecção comum indispensável. Todavia, em nenhum instante, é possível limitar a educação do técnico a uma mera execução de atos como se fossem autômatos.

A educação é o círculo, impossível de ser igualado com compreensão máxima pela racionalidade humana. Como retas individuais, nossas posições racionais sozinhas são capazes somente de construir pontos individuais com a educação, sem nunca abarcar todo o círculo.

Essas idéias provêm da mente do pensador medieval Nicolau de Cusa (séc. XV) que empreendeu a tentativa de criar um diálogo construtivo entre a igreja de sua época, politicamente dividida e, também, entre as tendências filosóficas principais de seu tempo: o platonismo e o aristotelismo.

A definição de Deus do Cusano é exatamente fundada em uma estrutura semelhante àquela que demonstramos para a crítica ao projeto educacional restritivo e utilitário. Ele defendia que Deus estaria em um grau de definição além de qualquer possibilidade de posituação racional humana e, por isso, seria aquele que não pode ser conhecido nem visto.

Isso não implica, contudo, que devemos desistir de pensar sobre Deus, mas que temos a necessidade imprescindível de compreender que qualquer definição “positiva” sobre Ele é válida somente como conjectura, ou seja, como possibilidade de construção de uma realidade “que nunca pode ser alcançada”, mas somente aproximada.

Nesse sentido, ele aceitava colocações várias e até pluri-religiosas sobre a essência divina, dizendo que nenhuma seria totalmente válida, mas, também, não totalmente errônea. aqui

O pensador propunha a necessidade do uso de uma “peneira” espiritual, por exemplo, no Corão, para a demonstração do ponto válido em

presente naquela teoria que teria direta relação com a noção fundamental do Deus transcendente cristão.

A validade de várias posições culturais em sua “teologia negativa” é uma manifestação nascente do valor heurístico da escola neokantiana do culturalismo: qualquer posição é possivelmente crida como válida, desde que não fira o poder de construção de valores, ou seja, o motor axiológico do homem como ser pensante.

Ao mostrar que a verdade “dada” na pauta ou inserida pelos departamentos e secretarias de educação desconsidera a individualidade qualitativa e obriga a criação de uma tábua hierárquica quantitativa como sendo a ferramenta suficiente que transmite o ideal de educação, cria-se um veículo de desfragmentação da maneira oficial de se educar e, com isso, é possível perceber um impacto indescritível na estrutura entre o Educador e o Educando.

Em relação específica ao Ensino Superior, é notória a necessidade dessas três premissas, já que, o aluno chega até a universidade com uma estrutura já viciada produzida pelos outros grupos de Estudos anteriores.

Todavia, apenas no estágio superior, é perceptível a presença de uma relação entre Educador-Educando que passa a conter a “perspectiva de igualdade”.

Entendo “perspectiva de igualdade” como a imagem de superação e imitação presente no estudante de ensino superior em relação ao professor e que, na maioria das vezes, é introduzida pelas leis da sociedade utilitarista.

O estudante, seguidor ferrenho do projeto “continuísta” da educação, vê, no professor, a figura do “vitorioso em sua área” que, muitas vezes, é semelhante ao seu projeto íntimo.

Essa igualdade entre o projeto do estudante e a realidade presente do professor, mesmo que, na maioria da vezes, gerada por sentimentos egoístas (“quero ser melhor que ele”) ou por requintes de ganância material (“quero ter os bens materiais e a fama dele”), pode ser aproveitada para a introdução tardia da educação autêntica que é a educabilidade kantiana ou moral.

Esta situação é melhor percebida nos cursos superiores com relação direta com a lucratividade do mercado como, atualmente, ocorre com o curso de Medicina, de Direito (que, mesmo tendo um superávit exacerbado de novos bacharéis oriundos do ensino privado, ainda tem o status de “cursinhos preparatórios para os “desejados” concursos públicos), de Fisioterapia e, em algumas regiões brasileiras, o de Engenharia da Computação.

A ganância material e a busca por igualdade de status intelectual com o professor são sentimentos negativos, contrário à moral kantiana de “buscar leis individuais que somente possam ser consideradas simultaneamente universais”, mas que, no entanto, fundam uma noção mínima de individualidade e de vontade de poder.

Dizer “vontade de poder” nos remete ao pensamento de Nietzsche que, muitas vezes, interpretado de maneira dogmática, cria bolsões inconscientes e ignorantes que crêem na defesa de uma proposta transcendente à moral e à estrutura cultural humana, mas que acabam caindo em um contraponto hegeliano, pois só são posições “com sentido” porque são contrárias (antítese) a uma tese anteriormente estabelecida.

Por esse fato, preferi o termo “vontade EM poder” cuja diferenciação preposicional significa a presença do poder de empreender uma transformação individual e cultural que indiscutivelmente parte do querer máximo próprio de cada pessoa.

Quando o estudante de Direito, por exemplo, ao ter aulas com um promotor de justiça e ao invejar sua posição, pensa que “pode se tornar também como este e, para isso, deve estudar”, mesmo sendo uma atitude medíocre, pois toma como referencial o aspecto material e o status social do outro e não a capacidade de construção de valores e a cultura moral, ele desenvolve uma vontade que não é simplesmente a vontade de agir ou de ir e vir, mas a vontade em poder modificar a si mesmo para algo que, nesse caso, é uma qualidade infame e simplista.

Realmente, essa tentativa de igualar ao mestre é útil se dirigida por um projeto que não tende a construir uma proposição mercantilista ou factual, mas

que percorra um paradigma voltado para a moralidade e para o entendimento do próximo como ser de valores.

O “impacto” significa, então, dirigir a compreensão de “inveja” e de “disputa” que está de forma errônea presente nos futuros médicos, advogados, dentistas e engenheiros que participam de uma cultura singela, superficial e simplista, pautada em bens materiais e mutáveis.

A educação da direção pressupõe a aparição inescusável dos elementos acima supostos no pensamento de Leonardo Prota e acabam mostrando que a relação de continuísmo e a criação de uma educação que hierarquiza qualitativamente os grupos de Estudos, tende, cada vez mais, a domesticar no lugar de criar compreensão educacional.

Com exemplos práticos, é diretamente condenável a atitude de professores do ensino médio ou dos cursinhos pré-vestibulares que, desde o primeiro dia de aula, comentam que “todos devem estudar muito para que seja possível passar no vestibular”.

Restringir a escola em uma fábrica para passar no vestibular é transformar o segundo grau em um grupo de Estudo que apenas é um meio, um caminho para outro fim, diverso da relação sentimental e subjetiva entre o Educador e o educando dessa escola.

A educação do segundo grau não é meio, mas fim e não é “pré”, mas “uno” máximo que se unifica misticamente na multiplicidade das pessoas que ali se encontram.

A relação entre o que se ensina e quem aprende é algo realmente místico, no sentido medieval do termo que provém das conjecturas de Plotino. Místico é o que está além da razão e da definição conceitual simples e o que consegue sentimentalmente formar leis individuais e autônomas. Místico é também o doar-se sem esperar trocas diretas, sem destruir o fim do saber por uma contingência, mesmo que necessária, imposta pelo mundo.

É nesse sentido que devemos empreender uma outra leitura sobre educação, pois somente misticamente somos homens verdadeiros, somente como

TONDINELLI, Tiago. *A Perspectiva Educacional da Continuidade no Ensino Superior e suas* 11
Problemáticas.

defensores do querer somos realmente vontade, somente como poesia somos capazes de “desentender” a prosa irreprensível do mundo que nos cerca.

TONDINELLI, Tiago. *A Perspectiva Educacional da Continuidade no Ensino Superior e suas Problemáticas*. 12

Referências

PROTA, Leonardo. *As Filosofias Nacionais e a Universalidade da Filosofia*. Londrina: Ed. Uel, 2000.

PROTA, Leonardo. *Curso de Humanidades – Filosofia*. Londrina: Ed. Uel, 1999.

CUSA, Nicolau de. *A Doutra Ignorância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DE BONI, L. Alberto de. *De Abelardo a Lutero*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

KANT, E. *Crítica da Razão Prática*. São Paulo: Setenta, 1999.

NIETZSCHE, F. *Gaia Ciência*. São Paulo: Setenta, 1999.

NIETZSCHE, F. *Assim dizia Zaratustra*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AGOSTINHO, A. *As Confissões*. Rio de Janeiro: Abril, 1999.

Recebido em: 25 de junho de 2007.

Aprovado em: 09 de julho de 2007.