

Ano V, Nº 09 - Jul/Dez 2011
ISSN 1981-9161

Revista Eletrônica de Educação



A sua Universidade em Londrina

CENTRO UNIVERSITÁRIO FILADÉLFIA

PRESIDENTE

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

EDITOR

Prof. Ms. Marcelo Caetano de Cernev Rosa

CONSELHO INTERNO

Profa. Ms. Adriana Cristina Dias Locatelli (UniFil)

Prof. Ms. José Antônio Baltazar (UniFil)

Profa. Ms. Miriam Maria Bernardi Miguel (UniFil)

CONSELHO EXTERNO

Prof.^a Ms. Adriana de Fátima Ferreira (UEL)

Prof.^a Dra. Adriana Dulcina Platt (UEL)

Prof.^a Dra. Angela Maria de Souza Lima (UEL)

Prof.^a Dra. Conceição Solange Bution Perin (UNESPAR)

Prof. Dr. Gilmar Aparecido Altran

Prof.^a Dra. Ilezi Luciana Fiorelli Silva (UEL)

Prof. Ms. Jonathan de Paula Chaguri (UNESPAR - Campus Paranavaí)

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

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

Prof.^a Ms. Sílvia Helena Carvalho

Prof.^a Ms. Simone Varela (UNIOESTE)

SECRETARIA

Marinês Rodrigues Ferreira Matsumoto

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano V - nº 09 - Julho a Dezembro de 2011

ISSN 1981-9161

**ENTIDADE MANTENEDORA
INSTITUTO FILADÉLFIA DE LONDRINA**

Diretoria:

Sra. Ana Maria Moraes Gomes	Presidente
Sr. Claudinei João Pelisson	Vice-Presidente
Sra. Edna Virginia Castilho Monteiro de Mello	Secretária
Sr. José Severino	Tesoureiro
Dr. Osni Ferreira (Rev.)	Chanceler
Dr. Eleazar Ferreira	Reitor

Reitor

Dr. Eleazar Ferreira

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Prof. Ms. Lupércio Fuganti Luppi

Coordenadora de Controle Acadêmico

Esp. Alexandra Pires Lucinger

Coordenador de Ação Acadêmica

Prof. Ms. Lupércio Fuganti Luppi

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof.^a Dra. Damares Tomasin Biazin

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Prof. Dr. Mario Antônio da Silva

Coordenadora de Projetos Especiais e Assessora do Reitor

Josseane Mazzari Gabriel

Coordenador de Publicações Científicas e Coordenador Geral Acadêmico da UniFil

VIRTUAL

Prof. Dr. Leandro Henrique Magalhães

Coordenadora Geral da UniFil VIRTUAL

Ilvili Andréa Werner

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

- Administração - Prof.^a Esp. Denise Dias Santana
 - Agronomia - Prof. Dr. Fabio Suano de Souza
- Arquitetura e Urbanismo - Prof. Ms. Ivan Prado Junior
- Biomedicina - Prof.^a Ms. Karina de Almeida Gualtieri
- Ciências Biológicas - Prof. Dr. João Antônio Cyrino Zequi
- Ciência da Computação - Prof. Ms. Sergio Akio Tanaka
- Ciências Contábeis - Prof. Ms. Eduardo Nascimento da Costa
 - Direito - Prof. Ms. Henrique Afonso Pipolo
- Educação Física - Prof.^a Ms. Joana Elisabete Guedes
- Enfermagem – Prof.^a Ms. Rosângela Galindo de Campos
 - Engenharia Civil - Prof. Ms. Paulo Adeildo Lopes
- Estética e Cosmética - Prof.^a Esp. Mylena C. Dornellas da Costa
 - Farmácia – Prof.^a Dra. Lenita Brunetto Bruniera
 - Fisioterapia – Prof. Ms. Fernando Kenji Nampo
- Gastronomia - Prof.^a Esp. Cláudia Diana de Oliveira Hintz
 - Gestão Ambiental - Prof. Dr. Tiago Pellini
- Logística – Prof. Esp. Pedro Antonio Semprebom
- Medicina Veterinária - Prof.^a Ms. Maira Salomão Fortes
 - Nutrição – Prof.^a Esp. Nilcéia Godoy Mendes
- Pedagogia – Prof.^a Ms. Marta Regina Furlan de Oliveira
 - Psicologia – Prof.^a Dra. Denise Hernandes Tinoco
- Sistema de Informação – Prof. Dr. Rodrigo Seabra
 - Teologia – Prof. Dr. Mário Antônio da Silva

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano V - nº 09 - Julho a Dezembro de 2011

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

Editorial

Editorial da Revista de Educação – UniFil Número 09

É com satisfação que trazemos a público o número 09 da Revista Eletrônica de Educação da UniFil. Esta edição abrange temas variados. Os artigos abordam, dentre outros assuntos: jogos e educação, a importância do lúdico e das brincadeiras nas séries iniciais, o programa “projovem saberes da terra” e sua vinculação à teoria do capital social, as especificidades da educação do campo no Brasil, a educação profissional e a necessidade de romper o paradigma da formação mercadológica. Este número é o resultado de pesquisas e reflexões realizadas por docentes, pesquisadores e pós-graduandos da área de Educação e de áreas afins, de diversas instituições de ensino superior do Estado do Paraná.

Desejamos uma boa leitura e aguardamos sua colaboração para as próximas edições.

Prof. Marcelo Caetano de Cernev Rosa
Editor da Revista Eletrônica de Educação da UniFil

Normas para Publicação

A Revista Eletrônica de Educação é uma publicação semestral da UniFil, que tem por finalidade, divulgar artigos científicos, estimular reflexões e debates entre profissionais e pesquisadores de educação e de áreas afins. Um artigo encaminhado para publicação deve obedecer às seguintes normas:

1- Estar consoante com as finalidades da Revista.

2- Ser escrito em língua portuguesa e digitado em espaço 1 ½, papel A 4, mantendo margens superior e esquerda 3 cm, e inferior e direita, 2 ½. Recomenda-se que o número de páginas não ultrapasse a 15 (quinze).

3- Tabelas e gráficos devem ser numerados consecutivamente e endereçados por seu título, sugerindo-se a não repetição dos mesmos dados em gráficos e tabelas conjuntamente. Fotografias poderão ser publicadas.

4- Serão publicados trabalhos originais que se enquadrem em uma das seguintes categorias:

4.1- Relato de Pesquisa: apresentação de investigação sobre questões direta ou indiretamente relevantes ao conhecimento científico, através de dados analisados com técnicas estatísticas pertinentes.

4.2- Artigo de Revisão Bibliográfica: destinado a englobar os conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação da bibliografia pertinente.

4.3- Análise Crítica: será bem-vinda, sempre que um trabalho dessa natureza possa apresentar especial interesse.

4.4- Atualização: destinada a relatar informações técnicas atuais sobre tema de interesse para determinada especialidade.

4.5- Resenha: não poderá ser mero resumo, pois deverá incluir uma apreciação crítica.

4.6- Atualidades e informações: texto destinado a destacar acontecimentos contemporâneos sobre áreas de interesse científico.

5- Redação - No caso de relato de pesquisa, embora permitindo liberdade de estilos aos autores, recomenda-se que, de um modo geral, sigam à clássica divisão:

Introdução - proposição do problema e das hipóteses em seu contexto mais amplo, incluindo uma análise da bibliografia pertinente;

Metodologia - descrição dos passos principais de seleção da amostra, escolha ou elaboração dos instrumentos, coleta de dados e procedimentos estatísticos de tratamento de dados;

Resultados e Discussão - apresentação dos resultados de maneira clara e concisa, seguidos de interpretação dos resultados e da análise de suas implicações e limitações.

Nos casos de Revisão Bibliográfica, Análises Críticas, Atualizações e Resenhas, recomenda-se que os autores observem às tradicionais etapas:

Introdução, Desenvolvimento e Conclusões.

6- O artigo deverá apresentar título, resumo e palavras chave em português em inglês.

6.1- o resumo e o abstract não poderão ultrapassar a trinta linhas;

6.2 – as palavras chave e keywords deverão ser de no mínimo três, e no máximo cinco.

7- Caso haja necessidade de agradecimentos, o mesmo deve estar ao final do artigo, antes das referências.

8- Não serão publicados artigos de caráter propagandísticos ou comerciais;

9- Os artigos deverão ser encaminhados para o e-mail iniciacaocientifica.pos@unifil.br.

10- As Referências deverão ser listadas por ordem alfabética do último sobrenome do primeiro autor, respeitando a última edição das Normas da ABNT.

11- Indicar, por uma chamada de asterisco, em nota de rodapé, a qualificação técnico profissional do(s) autor(es), assim como sua filiação institucional.

12 – Identificar a ordem das autorias: autor principal e coautores;

13- Informar o e-mail do autor ou dos coautores que deverão ser contatado pelo público leitor.

14 – Será publicado um artigo por autor, em cada edição da revista;

REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO

Ano V - nº 09 - Julho a Dezembro de 2011

ISSN 1981-9161







A publicação do trabalho nesta Revista dependerá da observância das normas acima sugeridas, da apreciação por parte do Conselho Editorial e dos pareceres emitido pelos Consultores.

Serão selecionados os artigos apresentados de acordo com a relevância a atualidade do tema, com o nº de artigos por autor, e com a atualidade do conhecimento dentro da respectiva área.

Os artigos encaminhados são de total responsabilidade dos autores, sendo que as opiniões expressas são de sua inteira responsabilidade, e não do corpo editorial.

Fica cedido os direitos autorais quando do envio do artigo para publicação.

SUMÁRIO

- OS JOGOS E A EDUCAÇÃO 
(Games and Education)
Karina de Toledo Araújo
- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: ROMPENDO O PARADIGMA DA FORMAÇÃO MERCADOLÓGICA 
(Professional Education and Human Training: Rupturing Paradigm of Marketing Formation)
Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz
- A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DO LÚDICO E DA BRINCADEIRA NAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE PESQUISA 
(The Importance of Presence Playful and play in the Early Grades: a Research Report)
Joyce Aparecida Pires Cardia
- A INFLUÊNCIA DA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL NO PROGRAMA PROJovem CAMPO-SABERES DA TERRA 
(Influence of the Social Capital Debates in the Projovem Plan Field-adn Knowledge)
Darlene Novacov Bogatschov; Gesilaine Mucio Ferreira; Gislaine Aparecida Valadares de Godoy; Maria Eunice França Volsi.
- EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA 
(Education of the Field: an Historical Approach, a Concrete Reality)
Fabiano de Jesus Ferreira; Elias Canuto Brandão
- AVALIAÇÃO DA RECEPTIVIDADE DAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL 
(Evaluation of the Receptivity of the Classroom Practices of Science in Elementary Education)
Michele Cristiane Zidoi; Luciana Zukovski

OS JOGOS E A EDUCAÇÃO

Karina de Toledo Araújo¹

RESUMO: O presente trabalho caracteriza-se como uma investigação teórica e uma análise descritiva sobre jogos na educação por meio do pensamento de diferentes teóricos, Huizinga, Kishimoto, Friedmann entre outros que abordam este conteúdo sob diferentes enfoques, entre os quais: os enfoques social, antropológico, pedagógico e psicológico. Os jogos são objetos de estudos em diferentes áreas do saber preocupadas em investigar, analisar e refletir sobre suas variadas concepções e aspectos. Desta forma, encontram-se, facilmente, pesquisas e escritos relacionados a jogos a partir de análises filosóficas, antropológicas, psicológicas, psicanalíticas, biológicas, educacionais, entre outros. Por esse motivo, existem inúmeros conceitos de jogos dependendo da 'lente' e dos objetivos daqueles que o definem. Descreveremos neste trabalho alguns enunciados sobre jogos baseando-nos naqueles que mais se aproximam de nosso pensamento sobre o tal prática social. Lembramos que definições e conceitos não são definitivos e limitados, pois dependem do contexto em que se realiza a leitura da realidade analisada.

Palavras-chave: educação; história; jogos.

GAMES AND EDUCATION

ABSTRACT: This work is characterized as a theoretical and a descriptive analysis of games in education through the thought of different researchers such as: Huizinga, Kishimoto, Friedmann and others that address this content in different approaches, including the social focus, anthropological, pedagogical and psychological. The games are the subject of studies in different fields of knowledge concerned with research, analyze and reflect on its various aspects and concepts. So, it's easily related to research and writing games from philosophical analysis, anthropological, psychological, psychoanalytic, biological, educational, and others. For this reason, there are numerous game concepts depending on the 'lens' and the goals of those who define it. We describe in this paper some statements about games based on those that come closest to our thinking about this social practice. Remember that definitions and concepts are not definitive and limited because they depend on the context in which it performs the reading of the reality studied.

Key-words: education; history; games.

¹ Discente do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura – GEPAC/UEM, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM. Professora do Departamento de Estudos do Movimento Humano (EMH) do Centro de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Docente do Centro Universitário Filadélfia - UniFil - Londrina – Pr. E-mail: katoledo11@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, tomamos como nosso interlocutor Huizinga (1993, p.6) ao analisar o jogo como elemento da cultura a partir de sua essência e do seu caráter estético. “O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como 'forma significativa', como função social”. Para esse autor, o jogo é uma atividade, também, mas não só, humana. Os animais também brincam, também jogam.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens (HUIZINGA, 1993, p.3).

De qualquer maneira, o jogo tem um significado, um objetivo determinado. Nele e por meio dele são conferidos sentidos para as ações dos envolvidos em sua dinâmica. Apenas o fato de jogar já é uma justificativa para sua efetivação. Existe no jogo algo inexplicável do ponto de vista biológico, da análise e da interpretação lógica: o divertimento do jogo. A intensidade do jogo conduz a sentimentos fascinantes, “a tensão, a alegria e o divertimento” (p.5) e é aí que está situada sua característica primordial.

A HISTÓRIA DO JOGO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

O jogo é elemento da cultura mesmo que existente antes dela, ele é uma de suas marcas desde civilizações mais remotas até a contemporaneidade. Para que se possa avaliar o jogo, é necessário considerá-lo a partir de sua totalidade.

Kishimoto (1994) afirma que a função lúdica de diferentes atividades, inclusive do jogo, caracteriza conduta livre, prazer, satisfação, expressão de vontade, exploração, descoberta e divertimento. Sendo assim, o elemento lúdico sempre deve 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. Durante o jogo podem apresentar-se diferentes manifestações do comportamento humano como, também, possibilitar experimentações, representações da realidade, expressão de ideias, embates de objetivos, análises e resoluções de problemas (mesmo que

relacionada a um tempo e espaço definido e regras a serem seguidas) etc.

Conforme Soares et al (1992), quanto mais inflexíveis forem as regras dos jogos, mais a atenção das crianças e a regulação de suas ações são exigidas, proporcionando um clima de tensão e competição. Entretanto, isso não quer dizer que os jogos com regras mais rígidas e com caráter competitivo não devam fazer parte das atividades mas, o elemento lúdico (prazer em realizar a atividade) deve estar sempre presente. Por essa razão, entendemos que as regras precisam ser flexíveis e adequadas a cada situação, segundo o nível de desenvolvimento da criança e os objetivos da utilização do jogo.

Para Friedmann (2003), existem as regras transmitidas culturalmente e as regras espontâneas. No primeiro caso, as regras se impõem por meio de sucessivas gerações e as segundas, vêm da socialização dos jogos de exercício e do simbólico. Estas regras são momentâneas, firmadas por contratos válidos para uma ocasião em particular.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo é o resultado de um sistema linguístico de um contexto social (dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significados diferentes); É composto por um sistema de regras pré estabelecidas (mesmo que envolva uma situação lúdica); Na maioria dos casos depende de objetos (materiais utilizados durante a atividade).

Quando tratados pela educação, os jogos e as brincadeiras assumem, também, uma função pedagógica. Mello (1989), nos lembra da dificuldade do jogo ser entendido pela 'escola' como integrante de seu do trabalho escolar, principalmente, até a primeira metade do século XX. Os jogos não eram valorizados na escola e pela escola. A partir desta época, paulatinamente, esse tipo de atividade começa ser reconhecido por pesquisadores da Educação e pelos próprios educadores como essencial na prática pedagógica e, também, como parte dos conteúdos curriculares.

Esse reconhecimento pedagógico dos jogos foi influenciado pelas pesquisas fundamentadas, principalmente, na psicologia, na fisiologia e áreas sócio culturais

Conforme Kishimoto (2003) os gregos, por exemplo, entendiam os jogos como cultura física e os objetivos dessas atividades eram as formações estéticas e espirituais. Em contrapartida, para os romanos os jogos destinavam-se ao preparo físico e o objetivo dessa prática era a formação de soldados e cidadãos obedientes. Mas,

posteriormente, a concepção romana sofre mudanças, por influência da escola grega, e novas orientações são consideradas a respeito desse tipo de atividade. Situa-se na antiga Grécia e Roma a procedência das primeiras reflexões sobre a importância do brincar (e jogo) na educação. Mesmo que esses ainda não fossem entendidos como procedimentos de ensino de conteúdos específicos.

A partir do Cristianismo, a imposição de dogmas prescritos pelas escolas episcopais e a educação disciplinadora não abrem espaços à expansão dos jogos, considerados transgressores à ordem e à disciplina.

No renascimento, reaparecem novas concepções sobre a Educação. Nessas concepções pedagógicas, os jogos são reconsiderados a participarem da formação educacional. O *Ratio Studiorum* fundamenta a organização do sistema educacional do Instituto dos Jesuítas, que teve como um dos líderes Ignácio de Loyola, compreendia a importância dos jogos de exercício para a formação dos indivíduos. Assim, por intermédio de exercícios lúdicos, o ensino escolástico, para as crianças, foi substituído pelo emprego das tábuas murais. Ainda no renascimento, Thomas Murner incentiva o jogo de cartas educativas com o objetivo de ensinar a dialética e edita uma “nova dialética de imagens, sob forma de jogo de cartas, engajando os jovens em um aprendizado mais dinâmico” (KISHIMOTO, 2003, p.40).

A partir do período acima descrito, iniciam-se as gravações de imagens em cobre, substituindo as de madeira. Essa nova técnica, entre outras, possibilitou a multiplicação de jogos educativos como, por exemplo, jogos em forma de alfabetos e cartas com caráter educativo. As novas formas de impressão de gravuras favoreceu o processo de proliferação dos jogos. A partir de então, vários estudiosos e pesquisadores afirmam a importância das imagens para a apreensão do conhecimento, entre eles Comenius (1592-1670), que atesta esta importância para a educação infantil e Locke ao defender a ideia de que todo conhecimento passa pelos sentidos, preconiza os jogos de leitura, entre outros destinados ao ensino em diferentes áreas do conhecimento.

No século XVIII, a constituição de diferentes jogos e a ampliação de suas funções foram motivadas por vários acontecimentos, entre eles, a publicação de Enciclopédias. A utilização de enciclopédias por preceptores, motivava-os a usar as imagens para a criação de jogos com o objetivo de formar os nobres. Os jogos, antes

restritos à educação da nobreza, são, paulatinamente, popularizados com o intuito de divulgar ideias, críticas de personagens, desempenho de papéis e doutrinas à população em geral. É assim que os jogos são introduzidos no cotidiano e expandidos como meio de propaganda.

Ainda no século XVIII, surge a concepção de infância postulada por Rousseau (1712-1778). A principal ideia defendida nesta concepção, era a necessidade da educação estar de acordo com as especificidades da natureza infantil. Ele aponta duas faces do brinquedo: objeto e ação. Rousseau considera o jogo a atividade mais importante para o desenvolvimento infantil e, enquanto objeto, o brinquedo não mereceu tanto sua atenção, dado que, ele não considera os sentidos uma fonte fidedigna de conhecimento. No caso, o que importa é a ação do sujeito. Kishimoto (2003), afirma que a partir de então surge um novo campo de discussões acerca da psicologia infantil que se estende durante o século XIX no qual, em seu início, assiste o surgimento de atualizações pedagógicas (ligadas à importância do brincar e jogar) diretamente influenciadas, não só pelas ideias de Rousseau mas, também, por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852).

Crescem as experiências que introduzem o jogo na educação com o intuito de facilitar o ensino relacionado às diversas áreas do conhecimento. Pestalozzi pesquisou as intuições necessárias ao estabelecimento de relações e à ação mental das crianças. E, é por intermédio de Froebel que o jogo foi entendido tanto como objeto quanto como ação de brincar, partindo do pressuposto de que, manipulando, montando e desmontando objetos de diferentes formas e tamanhos, as crianças estabelecem relações matemáticas e noções de física e metafísica. A partir dessas ideias, foram criadas as caixas de construção (conhecidas até hoje) e elaborada uma proposta curricular, a qual dava muita importância ao brinquedo e ao ato de brincar.

Os jogos, além de facilitarem o ensino e tornarem os estudos mais atraentes para os jovens, assumem, também, a função de formadores de atitudes de respeito, submissão e admiração ao regime vigente na França do século XIX. Jogos mecânicos como, por exemplo, os jogos magnéticos, os puzzles (inspirados nas fábulas de La Fontaine e nos contos de Perrault), os jogos de cubos, bazar alfabético motivado pela expansão do comércio e meios de comunicação (com o objetivo de ensinar diferentes línguas ao mesmo tempo).

A proliferação de jogos e o interesse sobre as influências desses sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se estabelece no século XX a partir de pesquisas e formulações de teorias sobre o desenvolvimento da criança e a importância dos jogos e brincadeiras para este desenvolvimento. Kishimoto (2003) evidencia o fato de que um dos responsáveis pela criação de jogos e brinquedos educativos no início do século XX, foi Decroly (1871-1932). Este elabora um conjunto de materiais voltados a educação de crianças deficientes mentais. Os tipos dos materiais são variados, entre esses estão os considerados neutros (água, argila, etc.), os materiais alternativos (botões, carretéis, etc – atualmente poderíamos relacioná-los às 'sucatas') e jogos em cartonados, cujas funções são o desenvolvimento da percepção, da motricidade e do raciocínio.

Concomitantemente, Maria Montessori (1870-1952) propõe uma metodologia de ensino baseada no emprego de materiais que tinham como objetivo implementar a educação sensorial para crianças com deficiência mental. Tanto os materiais de Decroly, como as ideias pedagógicas de Montessori tiveram ampla aceitação no mundo, inclusive no Brasil.

Para Kishimoto (2003), entre os pesquisadores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que se destacam no século XX estão Bruner, Vygotsky, Piaget, entre outros, preconiza ideias sobre a construção de representações infantis relacionadas a diferentes conteúdos de conhecimento. Essas ideias continuam a fundamentar pesquisas relacionadas ao tema aqui apresentado, e discussões sobre o currículos e atividades curriculares, até nossos dias (primeira década do século XXI).

Percebemos que, em comum, essas pesquisas e teorias apresentam o caráter interdisciplinar e afirmam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança, de modo que, este 'brincar' é diretamente influenciado pela cultura na qual o sujeito está inserido. Ou seja, a cultura, pela sua continuidade histórica e especificidade se afirma, também nas brincadeiras tradicionais. Essas brincadeiras se apresentam como uma 'fonte' de conhecimento e de desenvolvimento infantil. As modificações nos materiais e nas formas de jogar, demonstram a interferência da cultura nas condutas lúdicas.

De acordo com Kishimoto (2003), a partir da I Guerra Mundial (1914-1918), aflora o crescimento dos jogos militares e, após este período, entram em cena os jogos e práticas esportivas, com o intuito de valorizar o esporte e não mais o militarismo. Outra

característica marcante é a expansão dos brinquedos que ocorre em virtude de inúmeros fatores de ordem comercial, entre eles as propagandas de 'datas especiais' como, por exemplo, o natal. São estabelecidas linhas de produção de 'brinquedos educativos' e as modificações destes estão relacionadas com sua apresentação e segurança 'adaptados' às crianças.

A crescente importância dos jogos na educação reflete-se na década de 60 do século XX com o surgimento de museus que permitiam a manipulação do acervo de brinquedos pelas crianças visitantes. O processo de valorização do brinquedo e do jogo na formação das crianças motiva o aparecimento de associações e organizações de estudos e de divulgação desses.

A valorização mais efetiva do jogo na educação chega ao Brasil, de forma mais evidenciada, a partir do aparecimento das brinquedotecas e suas associações durante a década de 80 do século passado. Além disso, o crescimento de congressos sobre o tema e, conseqüentemente, o aumento de estudos e produções científicas, tiveram um papel fundamental na divulgação da importância do lúdico para a criança.

Kishimoto (2003) chama atenção para o fato de que a especialização dos 'brinquedos educativos', dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, pode expropriar dos jogos aquilo que lhe é natural, ou seja, o prazer, a alegria e a gratuidade, elementos indispensáveis à ludicidade. Para aproveitar "o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento" (KISHIMOTO, 2003, p.44).

Entendemos que, ao assumir a função pedagógica, o jogo caracteriza-se como um procedimento de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, depende de uma organização.

Para Macedo et al (2000), a intervenção pedagógica por meio de jogos deve ser transformada em material de ensino e pesquisa, para o professor, e aprendizagem e construção de conhecimento, para o aluno. Para isso, os objetivos do trabalho com jogos precisam ir além da aprendizagem do próprio jogo, ou seja, "[...] não sejam utilizados somente como fins em si mesmos [...]" (p.18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferreira (1990) aponta quatro razões que justificam a utilização dos jogos como recurso pedagógico. Primeiramente, o jogo pode ser considerado um 'impulso natural' da criança e, neste ponto de vista, corresponde às necessidades lúdicas do ser humano. A segunda razão está vinculada à atitude do jogo caracterizada pelo prazer e atividade espontânea (responsável pelo interesse intrínseco, principalmente, das crianças). A mobilização de esquemas mentais e motoras que estimulam o pensamento e as funções psicomotoras é considerada um terceiro ponto e, finalmente, o jogo possibilita a integração e o desenvolvimento das várias dimensões do comportamento.

Outra justificativa que acreditamos ser importante, é decorrente das quatro razões anteriormente apresentadas. O ensino de conteúdos por meio de jogos possibilita a aprendizagem desses conteúdos de maneira mais significativa e estimulante para a criança.

Em relação aos jogos na Educação Física, Mello (1989) enfatiza que esta área, frequentemente, concebe os jogos a partir de uma visão competitiva e por essa razão, os termos jogo e competição são, muitas vezes, empregados com o mesmo sentido. Mas, o jogo infantil deve ser considerado de forma diferente de competição pois, esta tem como objetivo o máximo rendimento e superação do outro a todo custo.

Como descrevem Soares et al (1992), o jogo atende as necessidades das crianças, sobretudo, a necessidade de ação. Para que o professor entenda o desenvolvimento da criança, este deve conhecer quais as motivações e incentivos que as colocam em ação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Marcio Aurélio Demari. **Curso de técnicas em recreação infantil: teoria e aplicação**. Londrina, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos tradicionais. **ideias**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em: <www.crmairocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf> .Acesso em: 27 out. 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo:

Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em: <www.cрмаirocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf> Acesso em: 27 out. 2003.

MACEDO, Lino de et al. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: ROMPENDO O PARADIGMA DA FORMAÇÃO MERCADOLÓGICA

Ana Carolina de Athayde Raymundi Braz¹

RESUMO: A formalização da educação se efetiva nos espaços e tempos escolares; a escola e sua representação social, tem como finalidade declarada – e neste caso conscientemente percebida pelos membros desse espaço de aprendizagem – a transformação da sociedade a partir dos conhecimentos apreendidos pelos participantes da escolarização. Como todo espaço formalizado, a escola é compreendida em diferentes dimensões quais são: a pedagógica, a histórica, a política, enfim a social. Todas essas “dimensões” escolares caracterizam-se pelos seus papéis e objetivos no bojo da escolarização nos diferentes níveis de ensino, formalmente e politicamente definidos pelas diretrizes educacionais que acompanham e são determinadas pelo tempo e espaço em que são construídas, ou seja, historicamente e socialmente determinadas. O espaço da escola é organizado mediante uma interpretação de poder, também é, dialeticamente, nesse espaço, que os desejos, as expectativas e necessidades dos sujeitos que o compartilham estão postos. Quais as perspectivas para a educação profissional?

Palavras chave: educação profissional; ensino médio; mundo do trabalho.

PROFESSIONAL EDUCATION AND HUMAN TRAINING: RUPTURING PARADIGM OF MARKETING FORMATION

ABSTRACT: The formal education is effective in space and time school, the school and its social representation has the stated purpose - in this case consciously perceived by members of this learning space - the transformation of society from the knowledge learned by participants in schooling. Like any formal space, the school is understood in different dimensions such as: educational, historical, political, and finally the social. All these "dimensions" school are characterized by their roles and goals in the midst of schooling at different levels of education, formally and politically defined by the accompanying educational guidelines and are determined by time and space are constructed, that is, historically and socially determined. The school space is organized through an interpretation of power and it's also, dialectically, in this space; the desires, expectations and needs of individuals who share it are in place. What are the prospects for professional education?

Key-words: professional education; school; world of work.

¹ Graduada em Fisioterapia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco; Especialista em Saúde Coletiva e da Família pelo Centro Universitário Filadélfia – UniFil; Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL; Docente do Centro Universitário Filadélfia – UniFil e da Secretaria Estadual de Educação – Educação Profissional. E-mail: carolarbraz@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A escola é campo de produção dos sentidos, os professores formadores de agentes sociais e os estudantes os agentes em formação. Entretanto, a relação dialética estabelecida neste cenário e entre seus atores evidencia a profunda e complexa relação com as contradições da sociedade na qual a própria escola é, além de produtora, reprodutora destas.

Nas últimas duas décadas do século XX assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia. Ocorreram grandes movimentos sociais, como aqueles no leste europeu, no final dos anos 80, culminando com a queda do Muro de Berlim. Ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a *globalização* capitalista da economia, das comunicações e da cultura. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da *era da informação*. É um tempo de expectativas, de *perplexidade* e da crise de concepções e paradigmas não apenas porque inicia-se um novo milênio – época de balanço e de reflexão [...] (GADOTTI, 2000, p.03). (grifo do autor).

Desde o início dos tempos modernos foi estabelecido um ideal de sociabilidade (COSTA, 2002, p.18). As diferentes tradições históricas seriam consideradas mais ou menos civilizadas de acordo com o desenvolvimento adquirido pela razão, assim como a ideologia do progresso forjada pelo Iluminismo – primeiro ideário realizado pela Revolução Francesa (no registro coletivo) e posteriormente assumido pelas Revoluções Socialistas no século XX. Conforme Birman (2002), a educação é o projeto de ‘humanidade’ proposta pelo Iluminismo para atender à nova ordem mundial. Em decorrência desta finalidade, a educação obrigatória foi instituída socialmente no século XX, sendo esta função do Estado. Assim, foi construído o modelo civilizatório.

O MODELO CIVILIZATÓRIO, O MUNDO DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A sociedade moderna tinha na igualdade de seus cidadãos um de seus objetivos e produziu novas hierarquias baseada em normas. “Níveis de racionalidade

e de corporeidade foram lançados numa escala evolutiva” (BIRMAN, 2002, p.22). Tal escala definia a concepção de progresso individual e coletivo e a determinação de padrões sociais, assim como, a definição de papéis sociais sob registros da moralidade. As maiores consequências: preconceito e exclusão social.

Além de excludente e preconceituosa, a escala evolutiva da sociedade coloca em evidência o embate entre interesses da burguesia e sistema educacional. Conforme descrito por Santos (2001), a dominação com fim em si mesma encontra mecanismos objetivos para sustentá-la identificando-os com interesses definidos pelas relações de mercado e garantidos pela sociedade administrada. Esses orientam o sentido ético dos processos formativos e educacionais “[...] os processos educacionais e formativos se veem dissolvidos nas exigências imediatas da apropriação de instrumentos e técnicas recomendadas para uma maior eficiência e produtividade, obliterando, portanto, a interação com o processo da auto-formação.” (p.24).

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que o sistema educacional de maneira ou outra atende, mesmo que algumas vezes de maneira ‘velada’, a ordem burguesa capitalista. Frigotto (2008) afirma que ao longo da história os representantes da burguesia – empresários do setor industrial, economistas e sociólogos – culpam o sistema educacional pelos entraves ao desenvolvimento social mas, ao mesmo tempo, estes contrapõem a quantidade à qualidade da educação.

O raciocínio linear - mais educação, mais desenvolvimento – coloca a educação como redenção, ou seja, a educação é uma ‘oportunidade’, como nos remete Bourdieu.

No âmbito do pensamento pedagógico o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura da década de 1960 e 1980), quanto às teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (RAMOS, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990) (FRIGOTTO, 2008).

Para Brasileiro (2002, p.6), “o que se evidencia é a transposição de conceitos das práticas empresarias ao sistema educacional, tendo, em sua

função social, a empregabilidade como ponto fundamental”.

Neste caso, o problema é que ao tentar resolver os embates educacionais, as políticas públicas evidenciaram a quantidade em detrimento da qualidade e o que se reclama é justamente a falta de profissionais qualificados. Para evidenciar tal reclamação, Frigotto (2008) apresenta dados de uma pesquisa realizada pelo economista Márcio Pochmann (2007) que mostram a existência de um déficit de, aproximadamente, 6.750 trabalhadores para postos de trabalho no comércio e de 11.594 na indústria, por isto o mesmo autor aponta para uma questão paradoxal: como faltam tantos trabalhadores qualificados em um quadro de excedente mão-de-obra? Assim, neste cenário contraditório a qualidade versus quantidade ainda parece ser evidenciada e, a quantidade com qualidade, longe de ser alcançada. Talvez pelos próprios ideais relacionados à ‘educação de qualidade.

Para Frigotto (2008), o maior desafio é explicar as mediações e determinações reais que produzem esta disfunção entre qualificação e mão-de-obra excedente. Para este autor, o ‘apagão educacional²’ é uma construção social do projeto societário burguês mencionado no início deste texto. A sociedade capitalista é a sociedade da contradição, já que, quanto maior o desenvolvimento e o progresso das técnicas maior também é o regresso das condições humanas, “[...] uma contradição que percorre toda a história burguesa” (ADORNO, 1995, p. 175).

Dar conta deste desafio é objetivo do ensino médio e ensino médio integrado. Em outras palavras “[...] que o ensino médio e o ensino médio integrado, possam dar base efetiva a uma formação profissional que responda não só às demandas do processo produtivo, mas, sobretudo, ao desenvolvimento integral dos jovens e adultos como sujeitos emancipados” (FRIGOTTO, 2008).

Conforme apresentado na Folha de São Paulo (1998) citado por Darido *et al* (1999), o ensino médio no Brasil está vivendo uma explosão de crescimento. De 1987 a 1997 o número de alunos matriculados no ensino médio dobrou, passando

² O pesquisador Celso Pastores cunhou a essa expressão para referir-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados na conjuntura em que se davam os ‘reclames’ no final de 2007 e sob o contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) – governo Lula e que o senador Cristovam Buarque, ministro da educação no governo Fernando Henrique Cardoso – sugeriu uma CPI – Comissão de Inquérito Parlamentar – do “apagão”. Uma sociedade que produz miséria e se alimenta dela, não se coloca como prioridade a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica e unitária, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado dentro de um projeto de autonomia nacional (FRIGOTTO, 2008).

de 3,2 milhões para 6,4 milhões. Ao lado disso, o ensino médio vem passando por mudanças profundas no que diz respeito à discussão sobre as suas funções, embora ainda estejamos sob o impacto da reforma ocorrida na década de 60 que atribuía a este um caráter terminal, diretamente voltado ou, para a formação de técnicos de nível médio ou, para o ensino preparatório para a Universidade.

Como apresenta Frigotto (2008) é no ensino médio, definido na Constituição de 1988 e na LDB 9.394/96, que pode-se perceber o quanto a universalização e democratização desta modalidade de ensino são desnecessárias ao projeto de sociedade. Estes documentos – além do decreto 2.208/96 – restabelecem o dualismo entre formação geral, específica, humanista e técnica, “destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente”.

Ciavatta (2005; 2006; 2007) afirma que foi muito discutida a questão da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo durante a elaboração do capítulo sobre a educação na Constituição de 1988 e igualmente ocorreu com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996). Estas discussões fizeram críticas à profissionalização compulsória (Lei n. 5.692/1971) defendendo a introdução do trabalho na educação a partir do pensamento sobre o trabalho como princípio educativo para além da alienação das formas históricas do trabalho, o que significa a educação do ser humano em toda a sua potencialidade.

A Educação Profissional a partir da última década consolidada na LDB/9394/96, na sequência pela reforma imposta pelo decreto n. 2.208/97 buscou consolidar projetos ou políticas que foram determinadas pela discussão e necessidade do capital de intervir na formação do trabalhador na perspectiva de novos paradigmas (GARCIA, 2009).

Entretanto, Garcia (2009) chama atenção para o fato de que o debate que ocorreu sobre o decreto n. 2.208/97 não oportunizou uma ruptura necessária com o governo anterior, qual seja o governo de Fernando Henrique Cardoso. Tal debate teve caráter conciliador; as forças políticas ouvidas contemplam e representam o modelo de democracia restrita, garantindo a essência do decreto n. 2.208/97, mas o decreto n. 5.154/04 – fruto destes debates – restabeleceu a integração do Ensino

Médio e a Educação Profissional.

No ensino médio, o sujeito está passando por um período de transição em diferentes âmbitos de sua vida entre os quais: físico, psicológico, emocional e, principalmente, no mundo do trabalho, ou seja, ele se encontra num momento de afirmações de identidade e sociais. São cobradas 'decisões' e responsabilidades histórica, cultural e socialmente estabelecidas. O adolescente e o jovem nesta fase enxergam a escola como algo útil no sentido de formá-lo para o trabalho ou para a continuidade nos estudos.

As transformações no mundo do trabalho relacionadas às modificações nos modos de produção influenciam (determinam) as relações sociais e a cultura que configura diferentes grupos sociais a partir da dinâmica estabelecida entre as pessoas desta sociedade, entre elas próprias e a relação delas com o trabalho.

Conforme Marx (1989), o trabalho é condição fundamental de toda vida humana. O trabalho livre possibilita o sentido para o próprio trabalho, pois é fundamento para a criatividade e a produção significativa. Para Engels (1976, p. 215), o trabalho “[...] é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. O homem, contudo, é capaz de pensar sobre os objetos que não está vendo, ouvindo ou percebendo, discriminar objetos e ordená-los em classes organizadas. Essas aptidões são possíveis na medida em que os conceitos sensoriais foram associados a significados de signos linguísticos. “Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto ergue a construção em sua mente antes de a erguer na realidade” (Marx apud KODJA, 2004 , p. 111).

Para Frigotto (2004, p. 58) o sentido e o significado do ensino médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação entre ciência e conhecimento, cultura e trabalho. Como tal, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Este é centro das reflexões necessárias para a recuperação do sentido da educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo

humano/social, político, cultural, estético e artístico. O trabalho não pode estar dissociado da ciência e tecnologia como valores de uso – ou extensões de membros e sentidos humanos.

As mudanças ocorridas no final do século XX no mundo do trabalho tem trazido novos desafios ao Ensino Médio. Entretanto, esses não são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no processo de constituição histórica do Ensino Médio. Alguns estudos indicam que a ambiguidade de um nível de ensino que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio (KUENZER, 2005, p. 25).

Conforme Kuenzer (2005, p. 43) o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento desta relação. Assim, os que permanecem na escola são os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

Para Ciavatta (2005; 2006; 2007), a sociedade brasileira tem uma dívida com a população relegada a não receber conhecimentos além daqueles necessários à sua produtividade. Por esta, entre outras razões, aponta como prioridade a discussão sobre a necessidade da elevação da escolaridade de adolescentes e jovens até o nível médio com vistas à implementação – e efetivação – com qualidade de formação profissional em termos da educação politécnica ou formação integrada.

Ao tratar da função social do Ensino Médio, Kuenzer (2005) descreve que este nível de ensino refere-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe e destaca a função da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que possibilite situações variadas e significativas de aprendizagem aos estudantes; estes, de modo geral desfavorecidos

economicamente e, conseqüentemente, cultural e socialmente.

Neste sentido, Ciavatta (2005; 2006; 2007) defende a integração do ensino profissional ao ensino médio e destaca a sedução desta ideia. Entretanto, apresenta os seus significados positivos e negativos, estes últimos obviamente menos atraentes. Em seus aspectos positivos a integração significa juntar-se, completar-se e inteirar-se e os negativos, a adequação total a um sistema. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, a autora destaca o desejo de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Para Ciavatta (2005; 2006; 2007), tais elucidações provocam outros questionamentos relacionados ao tema da formação integrada e coloca em pauta uma concepção de educação que se apresenta em permanente disputa na história da educação brasileira: educar uma minoria – supostamente mais apta ao conhecimento ou educar a todos? A resposta vem em seguida: a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Isto posto, a formação integrada sugere a superação do ser humano dividido – historicamente – pela divisão social do trabalho e a dualidade do fazer e pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da integração do ensino médio e educação profissional – a partir do decreto nº 5.154/04 – provocou a necessidade de novas reflexões e ações sobre a concepção de educação e de formação apresentada no parágrafo anterior. Entre as várias ações Garcia (2009) destaca como tal implantação vem sendo efetivada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná desde 2003 (diferentemente dos outros Estados que passaram a implantá-la somente a partir de 2006). Neste Estado, a integração – na perspectiva da politecnia, educação tecnológica - vem se constituindo como uma política pública e não em experiências educacionais.

Para Garcia (2009), a referida política paranaense para constituição e

consolidação do ensino médio integrado depende de alguns fatores que, embora promovam o avanço, muitas vezes colocam obstáculos para tal consolidação. O primeiro desafio foi refletir, discutir e construir fundamentos políticos e, obviamente pedagógicos, para orientar a política de Educação Profissional. Em seguida, o desafio foi a materialização dos planos construídos coletivamente pelos professores. Outro ponto foi a organização curricular, neste sentido, é preciso passar da articulação dos conteúdos/conhecimentos para a **integração**. A decisão dos Colégios sobre as ofertas do ensino médio integrado é outro desafio, assim como a aceitação por parte da comunidade.

Um fator fundamental para a consolidação das políticas voltadas para a fundamentação do ensino integrado é a formação docente, que ainda deixa a desejar quando vislumbra apenas o professor “engessado” em sua área de conhecimento e alheio aos múltiplos saberes que compõem a integração. Finalmente, a questão do financiamento para implantação da integração é necessidade fundamental, pois os investimentos em laboratórios, bibliotecas, manutenção, etc. são imprescindíveis para a sua consolidação e efetivação.

Fundamentado em Garcia (2009), vale lembrar que a definição de política pública de expansão da Educação Profissional assume a concepção de educação entendida como formação do cidadão/aluno/trabalhador. Neste sentido remetemo-nos novamente as ideias de Ciavatta (2005; 2006; 2007) descritas anteriormente em resposta à finalidade e concepção de educação.

Para Garcia (2009) o aluno de ensino médio integrado precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, em contraposição à perspectiva de formação como adaptação às demandas do mercado, do capital e dos padrões de empregabilidade.

Para se resolver a relação conflitante e antagônica, entre as necessidades da reprodução do capital e as múltiplas necessidades humanas, Frigotto afirma que a solução não está em negar o progresso técnico,

[...] mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2004, p. 36).

Portanto, para superar a formação centrada na prática, é necessário tomar o trabalho como princípio educativo articulando a teoria e a prática em todos os momentos formativos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASILEIRO, Tenório. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica. Porto Alegre. **Revista Movimento**. v.8, n.3, p. 5-18, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/viewArticle/2646>>. Acesso em: 24 out. 2008

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Disputa de hegemonia - uma questão de formação ou de ideologia? **Forma & Conteúdo**, CUT, São Paulo, n. 13, dez. 2006, p. 12-27.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: entre a cultura da escola e a cultura do trabalho. In: _____. (Coord.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina; DP&A, 2007.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.

A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA DO LÚDICO E DA BRINCADEIRA NAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE PESQUISA

Joyce Aparecida Pires Cardia¹

RESUMO: O presente trabalho buscou investigar a contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança. Objetivou-se também, conhecer a importância de atividades lúdicas e da brincadeira para o desenvolvimento físico, intelectual ou mesmo moral das crianças em idades correspondentes à frequência no ensino fundamental. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa de abordagem qualitativa a respeito do pensamento dos professores quanto ao uso do lúdico como ferramenta de aprendizagem. Assim, participaram deste estudo oito professores que atuam com crianças do ensino fundamental. Utilizou-se um questionário elaborado pela autora do trabalho como instrumento para a coleta de dados. Os dados foram analisados qualitativamente e confirmaram que o uso do lúdico e das brincadeiras é de suma importância para o desenvolvimento da criança e que estes contribuem significativamente para sua aprendizagem.

Palavras-chave: jogos; brincadeiras; lúdico; desenvolvimento infantil.

THE IMPORTANCE OF PRESENCE PLAYFUL AND PLAY IN THE EARLY GRADES: A RESEARCH REPORT

ABSTRACT: The present study was to investigate the contribution of playful activities to child development. The objective also was to recognize the importance of playful activities and of games to the physical, intellectual or morals of children at ages corresponding to frequency in elementary school. A literature search was performed followed by a qualitative approach to research on what teachers think about the use of recreation as a learning tool. Thus, this study involved eight teachers who work with elementary school children. We used a questionnaire prepared by the author of the article as a tool for data collection. Data was analyzed qualitatively and quantitatively and confirmed that the use of playful activities and of games are very important for the development of the child and greatly contributes to their learning.

Key-words: games; play; playful; child development.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade Norte Paranaense – Uninorte. Londrina – Pr.
E-mail: jhoylove@hotmail.com.

INTRODUÇÃO:

A brincadeira, o lúdico tem sido explorados consideravelmente nos últimos anos, por vários pesquisadores e pensadores. Existe certo consenso por parte deles que estes elementos constituem-se como ações importantes para o desenvolvimento da criança. Para Silva et al (2008) a brincadeira teve origem na pré-história com festas pelo início da caça, danças, invocações aos deuses e foi sistematizada em 1774 na Alemanha com a fundação do Philantropinum que realizava trabalhos manuais, recreação e atividades intelectuais.

Vygotsky (apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p.99-116) afirma:

Numa brincadeira, a criança faz uso espontâneo de sua habilidade de separar significado de um objeto sem saber que está fazendo isso, exatamente como não sabe estar falando em prosa, mas fala sem prestar atenção nas palavras. [...]. Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa. Em certo sentido uma criança brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles.

Nesse sentido, começamo-nos (enquanto pesquisadoras) a nos perguntar: Por que será que uma prática tão comum à educação infantil, de repente diminui consideravelmente no ensino fundamental? Será que a presença do lúdico e das brincadeiras no ensino fundamental não seriam também grandes aliados para o processo de ensino e aprendizagem assim como são na educação infantil? As crianças deixariam de ser crianças e não apreciariam mais a presença do lúdico e das brincadeiras depois que passam para o ensino fundamental? Mais do que isso, que motivos poderiam ser elencados para a não presença destes elementos no ensino fundamental?

A pesquisa teve como objetivo geral o de contribuir para uma reflexão a respeito da importância da presença do lúdico e das brincadeiras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às crianças, mesmo que essas frequentem o Ensino Fundamental.

Além disso, através dos objetivos específicos procurou-se: a) Conhecer as ideias dos principais teóricos e suas contribuições acerca da importância de atividades lúdicas e da brincadeira para o desenvolvimento físico, intelectual ou mesmo moral das crianças em idades correspondentes à frequência no ensino fundamental; b) Verificar a

importância da brincadeira para o desenvolvimento do aluno do Ensino Fundamental; c) Identificar como os professores atuantes no Ensino Fundamental veem a presença do lúdico e das brincadeiras no Ensino Fundamental; d) Compreender o porque da diminuição considerável da presença do lúdico e das brincadeiras na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental.

Para tanto, a metodologia utilizada nesse estudo foi a descritiva e exploratória que segundo Lakatos; Marconi (2001) caracteriza-se em investigações de pesquisa empírica com formulação de questões ou problema em que a finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, para desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, a fim de esclarecer e modificar conceitos.

Os estudos consistiram num primeiro momento de pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Num segundo momento foram realizadas entrevistas com professores pertencentes ao quadro de professores da rede municipal de ensino da cidade de Londrina-PR. O intuito da realização das entrevistas era o de ter ciência se existe ou não diferença nas atitudes de professores em relação às brincadeiras, se estes realizam atividades com brincadeiras durante as aulas, e se estas contribuem de alguma forma para uma melhora no processo de ensino e aprendizagem.

O LUDICO E A BRINCADEIRA

Nas últimas décadas os jogos e as brincadeiras têm sido foco de muitos estudos e pesquisas, uma vez que muitos estudiosos já comprovaram a importância dos mesmos para o desenvolvimento infantil.

Já é de natureza da criança que ela brinque, para isso não é preciso fixar regras, nem mandar-lhes brincar. O brincar é algo muito importante para a criança. Brincar traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de aprimorar suas habilidades motoras

Assim, o termo “lúdico” abrange o brincar, a atividade individual, coletiva, livre e regada. Normalmente os profissionais de educação associam o termo “ludicamente” ao “prazerosamente” e não ao “livremente”. O prazer é o resultado do caráter livre, gratuito,

e pode associar-se a qualquer atividade, inversamente a imposição pode retirar o prazer de qualquer atividade.

Mukhina (1995, p. 155) aponta que o jogo é extremamente importante para o desenvolvimento da criança porque ele “[...] dá origem às mudanças qualitativas na psique infantil.”

Segundo Vygotsky (1989) o lúdico só pode ser considerado educativo quando desperta o interesse do aluno pela disciplina, portanto os professores precisam aproveitar o mesmo como facilitador da aprendizagem. Os jogos e brincadeiras despertam nas crianças o gosto pela vida.

A vontade de aprender leva a criança ao sucesso ou ao fracasso escolar, o jogo pode ser essencial para estimular a vontade de aprender que as crianças vão buscar na escola e que muitas vezes são esquecidas nas salas de aulas, conseqüentemente levando o aluno ao fracasso na aprendizagem.

Muitas pesquisas têm demonstrado o valor do lúdico para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Esse aspecto afetivo que há no jogo ou na brincadeira deve ser aproveitado no momento da aprendizagem, pois estes elementos, como já esboçados anteriormente desenvolvem aspectos cognitivos da criança.

Quando se trabalha o lúdico na educação, abre-se um espaço para que a criança expresse seus sentimentos, oferecendo a ela a oportunidade para desenvolver a afetividade, para a assimilação de novos conhecimentos. A partir do lúdico criam-se espaços para a ação simbólica e a linguagem podendo ser trabalhado com limites e regras entre a imaginação e o real.

Diante disto, Queiroz (2009) destaca que a atividade lúdica é essencial para a criança porque estimula a inteligência, a imaginação, a criatividade, ajuda o exercício de concentração e atenção, favorecendo a formação da motricidade infantil.

Este aspecto é confirmado por Kishimoto (2000, p. 22), ao referir que

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

Portanto pode-se afirmar que o brincar e o jogar, são de extrema importância na vida de qualquer criança, especialmente na primeira infância, pois através dos mesmos,

a criança entra em contato com situações diversas, desenvolve e estimula a linguagem, além de favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral.

Entre um ano e meio e três anos de idade, a criança começa a imitar ações cotidianas e passa a atribuir vida aos objetos. As primeiras imitações que a criança faz do mundo adulto acontecem por meio da sua observação e normalmente ocorre a imitação dos modelos que estão próximos a ela, ou seja, os pais, os irmãos, os avôs e todas as outras pessoas que façam parte de seu convívio. Ela vai, primeiramente, observar com atenção os gestos e ações das pessoas e, depois, de uma forma mais simplificada vai reproduzi-las.

Dos quatro aos sete anos, a busca pela aproximação ao real vai caracterizar os jogos simbólicos. Nesta fase a criança satisfaz seu prazer por meio da simbologia, do faz de conta, da representação, isto é, dá aos objetos outra significação. Exemplo: uma folha se transforma em uma chave ou em um barco; a criança transforma qualquer objeto naquilo que quer.

Assim, ela aprende agindo como se fosse “alguma coisa” ou “alguém específico”. Na brincadeira do “faz-de-conta”, a criança experimenta diferentes papéis sociais, funções sociais generalizadas a partir da observação do mundo dos adultos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) afirma que, por ser tão importante para o desenvolvimento das crianças o jogo (ou lúdico) é um assunto de interesse para os profissionais da educação:

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.210).

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa. A função da brincadeira no desenvolvimento da criança remete à transformação dos espaços e dos objetos de lazer. Com a crescente urbanização e as mudanças na dinâmica familiar, a educação não ocorre apenas em casa e na vizinhança, mas é realizada coletivamente, nas escolas. Desta forma levando-se em consideração as especificidades das crianças e a importância da brincadeira e da ludicidade para ela, salientamos que a escola tem um papel fundamental.

De acordo com Martins (2009) os povos antigos já sabiam a importância do brincar, na Grécia antiga Aristóteles já havia classificado o homem em: *homo sapiens*, quando conhece e aprende; *homo faber*, quando produz e o *homo ludens*, o homem que brinca. Nesta classificação um não é mais importante que o outro.

Luckesi (2004) acredita que a ludicidade se expande para além da ideia de lazer restrito às experiências externas, para ele:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o Sujeito (LUCKESI, 2004, p.18).

Soares e Porto (2006) compartilham o mesmo conceito de ludicidade que Aristóteles, entendendo o lúdico como fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação. Assim, a ludicidade se caracteriza como uma atitude das pessoas e não como inerente a algo ou alguém.

As autoras acima, ainda definem atividades lúdicas como expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas e estas criam sentimentos de prazer, alegria, espontaneidade.

Todavia não é pelo fato de propor uma atividade com jogos, brincadeiras ou mesmo oferecer uma festa que nestes momentos haverá a ludicidade presente nesses ambientes.

Canda (2006) acredita que qualquer ato espontâneo em que o indivíduo se sinta inteiro pode ser considerado uma ação lúdica. Para ela:

A atividade pode ser considerada lúdica quando o sujeito não está somente sentindo prazer na realização, mas quando se encontra inteiro, ou seja, quando sentimentos, pensamentos e ações estão agindo de forma integrada e não fragmentada no momento presente da atividade desenvolvida. Assim, ao ouvir uma música que transmite uma sensação de prazer e bem estar, de reflexão sobre a vida e nos permite a construção de novos olhares em relação à

realidade, pode-se considerar que o ato de ouvir a música se constituiu em uma experiência lúdica. (CANDA, 2006, p. 140).

Almeida e Shigunov (2000) abordam o brincar como uma característica inerente ao ser humano e que pode ser compreendida por adultos e/ou crianças exigindo concentração durante certa quantidade de tempo, que varia de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento em que se encontra.

Os autores supracitados definem o lúdico como comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas, como por exemplo, o jogo em que os próprios participantes estipulam as regras. Os brinquedos que são identificados como objetos de brincadeira e o contato com a variedade de brinquedos estimulam a criança a agir, representar e imaginar.

Nesta perspectiva, Queiroz (2009) observa que o professor deve estar ciente que o lúdico beneficia a interação entre as crianças, e entre as crianças e adultos, ajudando o seu desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Tezani (2006) corrobora que o lúdico na infância é de extrema importância, pois a criança precisa brincar, jogar, criar e inventar para desenvolver seu equilíbrio com o mundo. É importante que o professor perceba que incluir brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é essencial e que acarreta enormes contribuições para o desenvolvimento do aprender e pensar, pois através deles a criança consegue superar suas dificuldades de aprendizagem, aperfeiçoando o seu relacionamento com o meio em que vive.

Nesta perspectiva, fica evidente que o papel do professor é de grande relevância, pois será ele quem irá selecionar jogos e brincadeiras para serem trabalhados com as crianças.

A PRESENÇA DO LÚDICO E DA BRINCADEIRA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR.

Com o intuito de averiguar a presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais do ensino fundamental e se estes desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, foram realizadas entrevistas com os professores.

Inicialmente pretendia-se entrevistar 10 professores que atuam nas séries iniciais, no entanto foram realizadas apenas 8 entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente. Os questionários continham cinco questões a respeito do brincar e do lúdico nas séries iniciais. As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e posteriormente transcritas para a análise dos dados.

Em virtude do objetivo da pesquisa optou-se por uma pesquisa qualitativa, tendo com foco a análise da importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Os professores foram receptivos à realização das entrevistas. As pessoas entrevistadas em sua maioria constituíam-se de mulheres, sendo que somente um dos professores entrevistados é do sexo masculino.

A idade variou entre 25 e 40 anos. O tempo de atuação no ensino fundamental dos entrevistados era de no mínimo três anos e no máximo 20 anos. Entre a formação profissional adquirida por esses professores foram encontrados os seguintes cursos:

- Magistério (ensino médio) com outros cursos de nível superior como: Educação Artística, Ciências Sociais, Geografia e História;
- Pedagogia;
- Especializações em: Educação Especial, Psicopedagogia, Gestão Escolar e Orientação Educacional.

O questionário aplicado continha as seguintes questões:

A respeito do brincar e do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental:

A - Você considera importante? Explique por quê?

B - Durante o processo de ensino-aprendizagem, na qualidade de professor, você procura realizar algum tipo de brincadeira ou propõe atividades lúdicas para ministrar os conteúdos?

C - Se a resposta à pergunta B for negativa: quais motivos elencaria para não realizar brincadeiras ou atividades lúdicas?

D - Se a resposta à pergunta B for afirmativa: percebe diferenças de interesse por parte dos alunos nos conteúdos ministrados de forma lúdica ou através de brincadeiras para aqueles ministrados sem estes dois elementos? Quais?

E - Quando oferecem oportunidades para brincadeiras e propõe atividades lúdicas durante as aulas observa uma melhora na qualidade do processo de ensino-aprendizagem? Se sim, que tipo de melhorias observa?

Foram obtidas as seguintes respostas:

A respeito da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais os professores foram unânimes em afirmar que consideram importante a presença destes dois elementos durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais.

Uma professora declarou que “[...] através das atividades lúdicas os alunos aprendem de forma natural [...]” (professor 7), outra destacou que “[...] os conteúdos ensinados por meio do lúdico, apresentam maior significado para a criança” (professor 2). Uma das entrevistadas disse considerar a brincadeira e o lúdico importante, e observou que existe:

[...] uma brusca ruptura na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, como se de um ano para o outro a criança passasse por algum tipo de transformação e que a partir daí esse universo do “brincar” não deva mais fazer parte dos momentos de aprendizagem na escola. Acho que essa prática não se justifica, pois acredito que o brincar e a ludicidade são esferas que estão presentes com profundas significações em todas as fases do desenvolvimento.

Outra professora relatou que “[...] o brincar e o lúdico podem ser instrumentos indispensáveis na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças” (professor 5), outra destacou que considera importante pois “[...] os alunos são crianças e não adultos em miniatura” (professor 6).

Semelhantemente em uma das entrevistas um professor declarou: “Acredito ser importantíssimo, pois o brincar é inato em nossas crianças, penso que através do brincar elas possam fazer suas descobertas” (professor 8).

Deste modo, é possível perceber que todos os professores entrevistados consideram a presença da brincadeira e do lúdico importantes no ensino fundamental.

No entanto a partir das outras questões descobrimos alguns dados interessantes, que nos levam a algumas reflexões, como por exemplo: apesar dos professores considerarem esses dois elementos significativos no processo de aprendizagem dos alunos, a utilização do lúdico e da brincadeira não tem sido uma prática constante no ensino fundamental.

O que se descobriu através das entrevistas é que somente em poucos momentos isso acontece. Os professores de modo geral reclamam da falta de tempo para planejarem suas aulas de maneira a trabalharem com os diversos conteúdos através das brincadeiras ou atividades lúdicas durante o ano letivo.

Muitos deles afirmaram que para aplicar atividades lúdicas e brincadeiras seria necessário um tempo maior para o planejamento das aulas, pois não é um brincar só por brincar, mas um brincar com significado. Em uma das entrevistas houve a seguinte afirmação:

[...] confesso que, apesar de considerar as atividades lúdicas de suma importância, o espaço e tempo que dedico a essas atividades são menores. Mas, o que acontece na maior parte do tempo, é que acabamos cedendo à pressão de um sistema viciado e focado em uma prática “conteudista” [...]. (professor 1).

Outra entrevistada relatou: “Raramente faço isso, tem muita matéria para cumprir durante o ano letivo, e trabalhar com jogos e brincadeiras requer planejamento e quase estou sem hora atividade.” (professor 3).

Apesar de muitos entrevistados apontarem o mesmo tipo de situação encontramos alguns docentes que declararam trabalhar os conteúdos de maneira lúdica. Uma professora disse: “Procuro sempre elaborar atividades que envolvam jogos e brincadeiras, que envolvam os conteúdos, para ajudar principalmente na fixação.” (professor 5).

Outra entrevistada afirmou se importar em trabalhar com os conteúdos através da brincadeira ou de atividades lúdicas, mas lembra das dificuldades para fazer isso, ela destacou:

Vários conteúdos podem ser trabalhados e revisados através de situações lúdicas. Entretanto em algumas séries ou anos; o professor se depara com uma grade extensa de conteúdos e com salas com números elevados de alunos e acaba por deixar de lado o uso de brincadeiras, não os utilizando como apoio para suas aulas. (professor 7).

Outro questionamento realizado na pesquisa foi se os professores percebem algum tipo de diferença no interesse dos alunos quando os conteúdos são ministrados através de atividades lúdicas ou brincadeiras. Diante desta pergunta, os entrevistados também foram unânimes ao dizerem que os alunos demonstram maior interesse em relação aos conteúdos ministrados através de jogos, brincadeiras ou atividades lúdicas do que aqueles ministrados sem caráter lúdico.

Portanto, pode-se afirmar que é função do professor proporcionar aos seus alunos um aprendizado de forma interessante, de maneira que o aluno tenha prazer em aprender, Lisboa (2009, p.1) corrobora esta afirmação e alega que “[...] é dever do professor mudar os padrões de conduta em relação aos alunos, deixando de lado os

métodos e técnicas tradicionais acreditando que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento na sala de aula.

O autor ainda observa que os jogos e brincadeiras transmitem conhecimentos às crianças de forma divertida, pois o lúdico é algo mágico, ao mesmo tempo em que diverte ele ensina e ainda desenvolve raciocínio e criatividade. Diante disto, uma professora relatou: “Quando se usa uma brincadeira é claro que a criança se interessa mais, presta mais atenção se a brincadeira lhe agrada” (professor 3). Outra disse: “[...] as crianças ficam mais interessadas no conteúdo e aprendem melhor por meio da brincadeira.” (professor 6). Uma entrevistada disse que as crianças “[...] desenvolvem e aperfeiçoam habilidades de forma significativa. “(professor 7) e outra declarou que “[...] as crianças ficam muito mais motivadas e acabam gravando mais os conteúdos que são ministrados de forma lúdica. (professor 8).” O professor 1 afirmou que:

[...] é notório a diferença com os alunos. Estes se mostram mais envolvidos, a atividade acontece de forma mais livre, mais espontânea e os alunos estão mais abertos a tudo neste momento. Acho que os conteúdos ministrados desta forma têm outro significado e fazem mais sentido de certa forma.

Tais respostas nos remetem novamente a Newman e Holzman (2002, p.116), já apresentados anteriormente, e que salientam: “Em certo sentido uma criança brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles.”

Com todos os relatos pode-se perceber que as crianças apresentam maior interesse e uma melhor fixação dos conteúdos quando estes são ministrados de forma lúdica e/ou através de brincadeiras, pois assim o conteúdo se torna mais significativo para elas. É como afirma Piaget (1998) e Vygotsky (1989) que consideram o lúdico uma ferramenta necessária para o desenvolvimento infantil. Sobre isto Kishimoto (2003) apud Queiroz (2009, p.26) afirma que “[...] é importante compreender o jogo, o brinquedo e a brincadeira como atividade que promove mudanças significativas no desenvolvimento infantil e não apenas como um elemento presente no cotidiano das crianças.”

Sobre este assunto ainda conseguiu-se através da realização das entrevistas averiguar em que sentido a presença da brincadeira e do lúdico no ensino fundamental contribui para a melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Através das respostas obtidas pode-se elencar as seguintes contribuições: a) Aperfeiçoa a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a coordenação motora ampla e fina; b) Desenvolve a consciência fonológica, fundamental para a alfabetização; c) Os conteúdos são melhor fixados; d) As crianças olham de uma forma diferenciada para os conteúdos ministrados com caráter lúdico; e) Auxiliam no processo de aprendizagem; f) Auxiliam no desenvolvimento psicomotor; g) Auxiliam no desenvolvimento de habilidades de pensamentos, criatividade, imaginação.

Como se percebe nos relatos dos entrevistados quando os conteúdos são ministrados de forma lúdica e através de brincadeiras, as crianças aprendem mais facilmente, pois elas associam o prazer da brincadeira com a atividade e os conteúdos que o professor propõe, o que vem ao encontro dos estudos de Vygotsky (1993) quando ele afirma que as brincadeiras influenciam muito no desenvolvimento da criança.

Cabe salientar que é através do lúdico que a criança aprende a agir, pois a curiosidade é estimulada, adquire-se maior autoconfiança e autoestima, melhora significativamente o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

As respostas obtidas através das entrevistas com os professores que se configuraram pessoas essenciais no espaço educativo escolar nos leva a afirmar que realmente a presença da brincadeira e do lúdico dentro da escola no ensino fundamental é de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que fora exposto concluiu-se que o lúdico e a brincadeira constitui-se em uma estratégia importante para o desenvolvimento e aprendizagem de qualquer criança, pois o lúdico, além de contribuir e influenciar na aprendizagem dos conteúdos escolares, também auxilia no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores da criança.

No entanto, a partir das entrevistas podemos perceber o quanto é difícil para os professores, em geral, aplicarem atividades lúdicas e recreativas com seus alunos. Isto porque o sistema exige muitos conteúdos e eles não possuem horas-atividade suficientes para planejar aulas mais lúdicas e com a utilização de brincadeiras, pois

estes elementos precisam de um tempo maior de planejamento para fazerem a devida conexão com os conteúdos escolares.

Mesmo assim os professores entrevistados concordam sobre a importância deste tipo de aula, dispensando sempre que podem, a aplicação de atividades com esse caráter para seus alunos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Ana C. P. C. de; SHIGUNOV, Viktor. A Atividade Lúdica Infantil e Suas Possibilidades. In: **Revista da Educação Física**. Maringá. v. 11. n. 01, 2000.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDA, Cilene Nascimento. As Atividades Lúdicas na Alfabetização Político-Estética de Jovens e Adultos. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 15, n. 25, jan./jun. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LISBOA, Monalisa. **A Importância do lúdico na aprendizagem com o auxílio dos jogos**. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/27622/1/A-Importancia-do-Ludico-na-Aprendizagem-com-o-Auxilio-dos-Jogos/pagina1.html>>. Acesso em: 20 out. 2011.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2004

MARTINS, Marilena Flores. **O Homem lúdico**. 2009. Disponível em: <www.ipa-br.org.br>. Acesso em: 30 set. 2011.

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

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação infantil e ludicidade**. Teresina: Edufpi, 2009.

SILVA, Nivaldo P. da et al. Segmentação de mercado turístico: a importância do lazer e recreação no turismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO. Ponta Grossa, 2008. **Anais...** Ponta Grossa, 2008.

SOARES, Ilma M. F.; PORTO, Bernadete de S. Se Der a Gente Brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 15, n. 25. jan./jun. 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O Jogo e os Processos de Aprendizagem e Desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, v.7, n.1-2. Marília, 2006. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/603/486>>. Acesso em: 22 out. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.

A INFLUÊNCIA DA TEORIA DO CAPITAL SOCIAL NO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

Darlene Novacov Bogatschov¹

Gesilaine Mucio Ferreira²

Gislaine Aparecida Valadares de Godoy³

Maria Eunice França Volsi⁴

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a influência da teoria do capital social no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra. A trajetória histórica da educação do campo revela que esta sempre esteve atrelada aos interesses políticos de certos grupos sociais. É preciso desvendar tais interesses quando se trata da compreensão das políticas educacionais para a educação do campo. Para tanto, se considera como, a partir de 1990, as agências internacionais revelam sua função orientadora das políticas públicas elaboradas pelos países da América Latina e Caribe. As recomendações recentes dessas agências, fundamentadas na Teoria do Capital Social, mostram-se preocupadas com a redução da pobreza tanto no campo quanto na cidade. Nesse sentido, a educação é entendida como instrumento fundamental para fortalecer os laços de solidariedade, cooperação, processos comunitários sustentáveis, entre outros. Foram analisados documentos da CEPAL (2002 e 2003) que tratam de recomendações acerca da necessidade de fortalecer o capital social nas comunidades do campo a partir do processo educativo. Posteriormente, no Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, se explicita como as categorias da teoria do capital social formam a base para as políticas educacionais implantadas no Brasil, mostrando-se correspondentes às expectativas das agências internacionais quanto à formação de capital social. Tal programa tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, possibilitando o acesso e a permanência na escola de Ensino Fundamental, a qualificação e a formação social e profissional. A análise dos documentos demonstra que as políticas educacionais adotadas para a população do campo continuam representando os interesses, os valores e as necessidades econômicas da sociedade capitalista constantes nos documentos produzidos pelos organismos internacionais.

Palavras-chave: capital social; políticas educacionais; educação do/no campo.

INFLUENCE OF THE SOCIAL CAPITAL DEBATES IN THE PROJOVEM PLAN FIELD-AND KNOWLEDGE

Abstract: Current essay analyzes the influence of the theory of social capital in the Program ProJovem Plan Field-And Knowledge. The history of education for farm workers has always been bound with the political interests of social groups. Such vested interests must be revealed so that educational policies for farm workers could be understood. Since 1990, international agencies have taken their guiding stance on the public policies made by Latin American and Caribbean countries. Founded on the Theory of Social Capital, recent recommendations of these agencies have shown concern with the decrease of poverty in the

1 Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nbdarlene@hotmail.com.

2 Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: gesimf@gmail.com.

3 Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: gislainevaladares@hotmail.com.

4 Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mef_volsi@yahoo.com.br.

cities and in the countryside. Education is understood as a fundamental tool to strengthen solidarity, cooperation, sustainable communitarian processes and others. Further, 2002 and 2003 CEPAL documents were analyzed. In fact, they recommended the need to strengthen the social capital in rural communities by the educational process. The Program ProJovem Plan Field-And Knowledge shows how the categories of the Theory of Social Capital form the basis for educational policies established in Brazil complying with to the expectations of international agencies with regard to the formation of social capital. The program aims at updating the schooling of young people and adults of agricultural families giving them the chance of frequenting the primary school, qualification and the social and professional formation. Analysis of documents show that educational policies adopted for rural populations still represent the interests, values and economical needs of capitalist society made explicit in the documents produced and published by international organisms.

Keywords: social capital; educational policies; education of and in the countryside.

Introdução

Historicamente, segundo Leite (2002), a preocupação com o desenvolvimento social e econômico e, por conseguinte, educacional da população do campo sempre se mostrou alinhada aos interesses dos grupos dominantes. A educação rural manteve-se vinculada aos interesses da classe hegemônica, seja no sentido de negação de uma educação formal que atendesse às necessidades da população do campo, seja no sentido de garantir uma educação mínima que correspondesse aos interesses do capitalismo em manter o homem no campo ou na formação de mão de obra qualificada diante das transformações tecnológicas ocorridas na produção rural (ARROYO, 1999 apud AZEVEDO, 2007).

A chegada à década de 1980, marcada pela redemocratização do Brasil e pela intensa organização da sociedade civil em movimentos e sindicatos que reivindicavam seus direitos, favoreceu o fortalecimento e a reorganização político-ideológica das instituições sociais e sindicais do campo. Em um contexto em que a educação se apresentou como instrumento para a construção de uma nação democrática e justa, no tocante à educação do campo, o embate se dava em torno da necessidade de se considerar a identidade e os valores camponeses (AZEVEDO, 2007).

Apesar de a LDB 9.394/96 dar atenção à educação no campo e a sua especificidade, as ações concretas do Estado são modestas e muitas vezes contraditórias, como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que desconsidera as particularidades da população rural ao recomendar, por exemplo, a organização do sistema de ensino em regime seriado.

Outro aspecto importante a considerar na análise das políticas educacionais,

principalmente após 1980, é o aumento do nível de pobreza no mundo resultante das crises econômicas. Tais crises geraram multidões de desempregados, sem terra, sem teto, populações abaixo da linha da pobreza, violência, entre outros. Toda essa problemática, na perspectiva de Libâneo (2003), é vista com preocupação pelas agências internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial, pois a exclusão, a segregação e a marginalização das populações pobres são vistas como impedimento para o desenvolvimento do capitalismo no sentido de ameaçarem a estabilidade e a ordem dos países ricos.

A trajetória e as contradições da educação do/no campo no Brasil devem ser situadas nesse contexto bem como no complexo processo de reestruturação do capitalismo⁵, sobretudo com o advento dos programas neoliberais impostos aos países latino-americanos após o Consenso de Washington, em 1989⁶. Nesse Consenso, foram estabelecidas políticas que deveriam ser implantadas pelos países da América Latina, ou seja, políticas de ajustes como disciplina fiscal, redução de gastos públicos, reformas (tributárias, previdência, entre outras), liberação comercial, desregulamentação da economia e flexibilização das relações trabalhistas.

Ainda no final da década de 1980, o Banco Mundial retomou a Teoria do Capital Humano por julgar que a fonte das diferenças econômicas e de qualidade de vida das populações das nações encontra-se na discrepância do nível de capital humano acumulado. No entanto, as medidas neoliberais fundadas nessa teoria se mostraram limitadas em produzir crescimento econômico e reduzir a pobreza. Pelo contrário, o final dos anos de 1990 revelou o acirramento dos problemas sociais e econômicos com elevada taxa de desemprego, miséria, polarização interna e externa da riqueza, fome, violência, entre outros. Tal situação levou as agências internacionais a estabelecerem novas estratégias para a superação dos problemas sociais, tanto que em 1995 a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou, em Copenhague, a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, na qual se discutiu a importância do desenvolvimento social e bem-estar humano para todos como meta a ser atingida até o final da década e no século XXI.

5 A reestruturação do capitalismo deve ser compreendida em dois aspectos: a reestruturação produtiva na qual o modelo de produção taylorista/fordista é suplantado pelo modelo toyotista e também por um novo padrão de acumulação – a acumulação financeira. Para mais, ver Antunes (2001) e Viriato (2004).

6 Expressão criada pelo economista inglês John Williamson para designar um conjunto de medidas que se tornaram a política oficial do Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial a partir de 1989. Estas foram aplicadas como meio para o ajustamento macroeconômico em países em desenvolvimento que enfrentavam dificuldades econômicas advindas da crise do capital. Participaram do Consenso o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Desenvolvimento, juntamente com as autoridades americanas.

Posteriormente, foram organizadas outras conferências, como a Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, em 2000, em Nova York, na qual se definiu um conjunto de políticas denominado “Políticas de Desenvolvimento do Milênio” (PDMs), envolvendo as agências internacionais e os movimentos sociais (MOTTA, 2011). Conforme a autora, tais políticas têm base na teoria do capital social presente nos documentos e relatórios dos organismos internacionais como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO e que criticam as políticas neoliberais adotadas pelo Consenso de Washington.

Fukuyama⁷ (in CEPAL, 2003) define capital social como o conjunto de normas e valores compartilhados que promovem a cooperação social. O fortalecimento do capital social de um país é atribuído à educação como meio para desenvolvê-lo ou fortalecê-lo. O capital social é assumido, portanto, como principal elemento para a redução da pobreza tanto na cidade quanto no campo. Aumentar ou fortalecer o capital social das comunidades carentes favorecerá a formação de redes de relacionamento econômico e, conseqüentemente, o aumento da renda das famílias mais pobres.

David e Malavassi (in CEPAL, 2003) afirmam que o papel do governo é favorecer a organização de atividades autônomas ou relacionadas ao setor privado, diminuindo a dependência dessas famílias de programas sociais estatais. Como afirma Ocampo (in CEPAL, 2003), o capital social complementa os serviços públicos de várias formas como, por exemplo, promovendo microempresas urbanas e no campo.

Nesse contexto, a educação do campo passou a ser alvo dos olhares mais atentos de diversas entidades, inclusive da CEPAL, como instrumento fundamental de combate à miséria e à exclusão social, principalmente no campo, pelo fato de ser instrumento que favorece o desenvolvimento e fortalecimento do capital social nas populações do campo.

Desta, é preciso compreender em que medida as políticas para a educação do campo no Brasil a partir da década de 1990 sofreram influência da Teoria do Capital Social, representando os interesses, os valores e as necessidades econômicas da sociedade capitalista explicitadas nos documentos produzidos pelos organismos internacionais. Para tanto, foram analisados dois documentos da CEPAL que tratam de recomendações exclusivas sobre a Teoria do Capital Social e desenvolvimento econômico para a população do campo. Posteriormente, explicita-se como o Programa ProJovem Campo corresponde às expectativas dos organismos internacionais quanto à formação de capital social.

⁷ Yoshihiro Francis Fukuyama é filósofo e economista político, nascido nos Estados Unidos em 1952. Foi importante ideólogo do governo de Ronald Reagan. Em seu artigo O fim da História (1989), que se converteu em livro em 1992, retoma a teoria de Hegel que sugere o fim dos processos históricos marcados por mudanças quando a humanidade atingir o equilíbrio representado pelo coroamento do liberalismo da igualdade jurídica. Fukuyama afirma que o capitalismo e a democracia são soluções finais do governo humano, ainda mais após a destruição do fascismo e do socialismo.

As recomendações da CEPAL para o desenvolvimento das populações do campo: a influência da teoria do capital social

É fato a influência das recomendações neoliberais das agências internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras, principalmente após 1990⁸. A aceitação dessas recomendações pelo Brasil não se deu de maneira ingênua, pelo contrário, refletiam os interesses de uma classe minoritária que pretendia a manutenção da sua hegemonia.

Após o ano de 2000, é grande a produção de documentos e relatórios enfatizando a importância do desenvolvimento do capital social nos países da América Latina e Caribe. Destacam-se dois documentos elaborados pela CEPAL que abordam especificamente a Teoria do Capital Social e o desenvolvimento da população do campo. O primeiro documento, sob o título *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural: diadas, equipos, puentes e escaleras*⁹ (CEPAL, 2002), está organizado em oito capítulos, abrangendo desde conceitos básicos sobre a Teoria do Capital Social, até as políticas públicas e experiências de desenvolvimento de capital social em diversas comunidades.

O segundo documento, intitulado *Capital social y reducción de La pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*¹⁰ (CEPAL, 2003), é resultado da Conferência Internacional denominada Hacia un nuevo paradigma: Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe que ocorreu em Michigan, no ano de 2001. Trata-se de dezenove artigos divididos em sete sessões que destacam o capital social e sua relação com o desenvolvimento nas políticas públicas, na pobreza urbana, na dimensão de gênero, no mundo rural e na sustentabilidade ambiental.

Os documentos analisados apresentam em síntese as mesmas categorias para defender a necessidade de desenvolvimento e fortalecimento do capital social nas camadas fragilizadas da população na América Latina e Caribe.

Os documentos reforçam o conceito do capital social como “[...] el contenido de ciertas relaciones y estructuras sociales, es decir, las actitudes de confianza que se dan en combinación con conductas de reciprocidad y cooperación. [...]”¹¹ (CEPAL, 2002, p.15). Para Ocampo (in CEPAL, 2003, p.26), o capital social é “[...] el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad”¹²

8 Sobre essa questão, ver Shiroma; Campos; Garcia (2006).

9 O Capital Social do campo na gestão do desenvolvimento rural: diadas, equipes, pontes e escadas.

10 Capital Social e a redução da pobreza na América Latina e no Caribe: em busca de um novo paradigma.

11 Nesse livro, se entenderá por capital social o conteúdo de certas relações e estruturas sociais, quer dizer, as atitudes de confiança que se dá em combinação com condutas de reciprocidade e cooperação.

12 “[...] o conjunto de relações sociais caracterizados por atitudes de confiança e comportamentos de cooperação e

[...]”. Verifica-se que a base para o capital social é justamente o relacionamento interpessoal pautado em atitudes de confiança, reciprocidade, cooperação.

Desta maneira, a CEPAL (2002, p.44) vislumbra a possibilidade de

[...] fomentar el capital social de las comunidades campesinas con el fin de aumentar su resiliencia y su capacidad colectiva de emprender proyectos. También es posible con ello, en los sistemas sociopolíticos microrregionales, apoyar la aparición de actores sociales excluidos, con el objeto de provocar un proceso democratizador y aumentar a partir de ello la escala territorial del capital social colectivo de los sectores pobres¹³.

Robison, Siles e Schmid (in CEPAL, 2003) assinalam que as medidas que favorecem o desenvolvimento do capital social resultam também em outros benefícios, como: maior volume de capital humano, instituições sociais fortalecidas e elevação no nível de comercialização. Dentre as medidas necessárias apontadas, estão:

- O ensino público, pois favorece a interação entre pessoas de grupos sociais distintos e a aproximação entre eles;
- Educação para adultos no sentido de dotá-los das formas corretas de linguagem para serem aceitos na sociedade, pois se considera que aqueles que não têm domínio da linguagem sofrem preconceitos e são excluídos da relação com outros grupos sociais;
- Ênfase na participação quanto ao acesso das camadas mais pobres à informação e aos conhecimentos produzidos através de pesquisas e programas de investigação. Prima-se pelo desenvolvimento de capital social entre aqueles que geram conhecimento e aqueles que devem se beneficiar deles;
- Formação de dirigentes com capital social nas comunidades para favorecer o surgimento de redes locais ricas em capital social;
- Empoderamento das redes locais mediante a criação de ambientes públicos nos quais os membros da comunidade possam determinar suas necessidades e organizar-se a fim de obter recursos necessários para alcançar os objetivos;
- Aproveitamento da rede familiar, ampliando o acesso das organizações familiares ao crédito e apoio profissional;
- Fortalecimento do capital social familiar.

De modo geral, os documentos explicitam a importância do fortalecimento dos “atores” mais frágeis da população (mulheres, população do campo e indígenas). Nesse sentido, por

reciprocidade [...]”.

13 [...] promover o capital social nas comunidades campesinas com o fim de aumentar sua resiliência e sua capacidade coletiva de empreender projetos. Também é possível em sistemas sociopolíticos microrregionais apoiar a aparição de atores sociais excluídos, com objetivo de provocar um processo democratizador e aumentar, a partir deste, a escala territorial do capital social coletivo dos setores pobres.

entender que o capital social complementa os serviços públicos, ressalta a necessidade de uma ação efetiva do Estado (nas esferas municipais, regionais e nacionais) na criação de condições para que a população “fragilizada” desenvolva ações de sustentabilidade.

O capital social comunitário seria um complemento para os serviços públicos, primeiramente porque a participação em nível comunitário associativo pode ser decisiva para articular os serviços públicos com o indivíduo ou comunidade; a elaboração de indicadores sobre a presença e o grau de capital social comunitário pode servir no diagnóstico sobre a viabilidade econômica de microempresas ou agricultura familiar e, finalmente, pode favorecer a relação entre o indivíduo e a instituição pública, desenvolvendo papel fundamental nas negociações e celebração de novos acordos entre o Estado, a empresa privada e a sociedade civil. Assim, o documento salienta a importância de favorecer a sinergia entre o Estado e a comunidade.

Outro aspecto muito enfatizado pela CEPAL (2002) refere-se ao fato de o capital social favorecer o empoderamento, ou seja, um processo seletivo, consciente e intencional cujo propósito é igualar as oportunidades para os atores sociais. De acordo com Staples (1990 apud CEPAL, 2002), o empoderamento é o processo pelo qual um determinado grupo conquista desenvolve e exerce a autoridade. No processo, esse poder não é recebido de uma entidade superior, mas o próprio grupo o constrói.

Para tanto, se faz necessário, entre outros: incentivar a organização do setor social excluído para que participe e influencie nas estratégias adotadas pela sociedade (implica em ampliação da rede social); criar condições de acesso aos recursos materiais, financeiros e informações de domínio público, bem como o seu controle e aproveitamento dos espaços, direitos e competências; acesso às redes mais amplas, capital social comunitário (CEPAL, 2002).

Note-se que o documento realça a importância de fortalecer o capital social existente e ampliá-lo para que se formem redes sociais maiores que favoreçam o relacionamento com redes e instituições externas às comunidades. O capital social deve promover sociedades abertas quanto à associação dos indivíduos para alcançar objetivos comuns fundamentados em regras compartilhadas e respaldadas por um sistema político e econômico que garanta tal associação. Nesse aspecto, o papel do Estado é promover a associação entre os indivíduos, comunidades e/ou grupos, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento do capital social.

David e Malavassi (in CEPAL, 2003) asseveram que a superação da pobreza rural só se efetivará mediante o aumento da renda dessas populações. Para tal, o Estado deve proporcionar condições para que os lugares pobres aumentem suas rendas por meio de

atividades autônomas ou relacionadas ao setor privado, minimizando a dependência dessa população dos subsídios estatais. Verifica-se a justificativa para a minimização do Estado pelo argumento da necessidade de a sociedade civil organizar-se e estabelecer ações integradoras para o desenvolvimento econômico.

As recomendações da CEPAL para o desenvolvimento da população do campo concebem o papel do capital social como fator que favorece a formação de redes de relacionamento que geram consequências positivas em diversos níveis, entre eles o econômico e, assim, o alívio da pobreza. Nesse caso, a educação é instrumento primordial para o fortalecimento do capital social, principalmente a educação para jovens e adultos.

Segundo tal recomendação, o Brasil desenvolveu programas para qualificação profissional e social das camadas mais frágeis da população, e dentre tais ações destaca-se o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, como meio de desenvolvimento sustentável das populações do campo bem como da redução da pobreza.

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra: capital social e desenvolvimento sustentável a partir da qualificação social e profissional do jovem do campo

O Programa Saberes da Terra foi iniciado, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SeCAD/MEC, 2009), em 12 Unidades da Federação¹⁴ em colaboração com secretarias estaduais de educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo. Foram realizados esforços para a construção de um programa nacional da juventude, conduzido pela Secretaria Nacional de Juventude/Presidência da República (SNJ/SG/PR), no qual foram integrados seis programas já existentes:

- a) *Agente Jovem*, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- b) *ProJovem*, da Casa Civil;
- c) *Saberes da Terra e Escola de Fábrica*, do Ministério da Educação;
- d) *Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã*, do Ministério do Trabalho e Emprego.

O resultado dessa integração foi a instituição do Programa Nacional de Inclusão de

14 BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC.

Jovens (PROJOVEM) na forma de Lei nº. 11.129, de 30 de junho de 2005, que tem como objetivos explicitados no Artigo 1º: elevação do grau de escolaridade de jovens entre 18 e 24 anos, qualificação profissional no sentido de inserção produtiva e “[...] desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local”. Com tais objetivos, o programa foi organizado em quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra.

Neste trabalho, focaliza-se o ProJovem Campo – Saberes da Terra que se constitui no Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores/as Familiares¹⁵, destinado

[...] ao desenvolvimento de uma política que fortaleça e amplie o acesso de jovens agricultores familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino e sua permanência tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional (SeCAD/MEC, 2009, p.7).

Quanto à qualificação social, é preciso considerar que ela ultrapassa o conceito tecnicista de formação humana. Pizzio (2009) afirma que a dimensão social remete a valores éticos como a participação, a solidariedade e o engajamento nas organizações sociais, sendo base para o exercício da cidadania e da capacidade de se fazer representar na esfera pública.

Neste sentido, a qualificação social e profissional preconizada pelo Programa ProJovem Campo envolve uma formação para a inserção autônoma, solidária e empoderada no mundo do trabalho a partir da “[...] formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas” (SeCAD, 2009, p. 07).

Os objetivos do programa, em consonância com o documento da CEPAL analisados, revelam a necessidade de desenvolvimento da agricultura familiar pautado no paradigma da solidariedade e sustentabilidade e no fortalecimento de redes sociais como meio de desenvolvimento econômico e social da população do campo e do país:

[...] a Agricultura Familiar como forma histórica de viver e produzir, na qual predominam relações de solidariedade recíproca, interdependência/inter-relação com os recursos naturais e cooperação mútua, com uma organização do trabalho onde planejamento, execução, controles e outras tarefas de gestão são realizados em conjunto pelas pessoas que compõem o núcleo familiar e se beneficiam coletivamente dos resultados obtidos. A produção (cultivo, extração e/ou

¹⁵ Programa implementado pelo Ministério da Educação por meio da SECAD e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em uma ação integrada com o ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência da República que tem como meta a qualificação social e profissional dos jovens agricultores.

beneficiamento) destina-se prioritariamente ao sustento da própria família e o excedente é comercializado, contribuindo para a criação de uma atividade econômica fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do campo e do país (SeCAD/MEC, 2009, p.17).

Focalizando a agricultura familiar, o programa admite apenas os jovens que comprovadamente pertencem a essa categoria; são considerados agricultores familiares os educandos que cumpram simultaneamente os requisitos do Art. 3º da Lei nº 11.326 de 24 de julho de 2006, ou seja:

- I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;
- II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;
- III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;
- IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

O programa pontua as relações de reciprocidade, solidariedade e cooperação, conteúdo do capital social indicado pela CEPAL (2002 e 2003), que as considera inerentes à pequena propriedade rural e as aponta como eixo articulador do processo educacional do programa, uma vez que se integram com o desenvolvimento sustentável. O campo é tido como um espaço em que as relações entre as pessoas produzem condições próprias de existência e de sustentabilidade. Desta maneira, a educação do campo, envolvendo também os espaços das florestas e das águas, funda-se nas práticas sociais desses povos, seus conhecimentos, habilidades, potencial, sentimento, valores e forma de produzir e de ser na relação com a terra.

A educação escolar é requerida então a desenvolver atividades de valorização das culturas e dos diferentes saberes através do diálogo permanente com os núcleos familiares e as comunidades. A escola do campo é entendida como espaço de sistematização, análise e síntese das aprendizagens, espaço em que as diferenças se encontram e produzem novos saberes, novas formas de se relacionar com o mundo. Tal concepção ultrapassa a visão de escola do campo como local demarcado geograficamente, mas para um local demarcado por determinada relação sociocultural.

Para que o desenvolvimento sustentável ocorra, vê-se a necessidade de revitalizar a importância do coletivo, da participação, da gestão das políticas e das comunidades do campo. Assim, pretende-se uma educação que supere o preconceito pelo reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, da diversidade de orientação sexual e socioambiental. Como se verificou no documento da CEPAL (2002), a educação é compreendida como o momento em que a interação entre

diferentes pessoas é privilegiada e, portanto, fortalecedora da solidariedade e da cooperação.

A participação dos movimentos sociais e a organização da sociedade civil são apontadas como meio de manter as particularidades dos saberes e culturas do campo e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável. Como se observa, tal aspecto corresponde à recomendação sobre a criação de ambientes públicos nos quais os membros da comunidade determinem suas necessidades.

Os documentos da CEPAL (2002 e 2003) destacam a necessidade do fortalecimento da comunidade do campo e da sua capacidade de empreender projetos, e para tanto é preciso, dentre outros fatores, o fortalecimento do capital social a partir da educação, principalmente de jovens e adultos, salientando que a educação de jovens e adultos (EJA) deve ser um instrumento de emancipação no sentido de fortalecimento da sustentabilidade desses povos. No Programa ProJovem Campo

[...] A EJA é elemento constitutivo da política pública nos sistemas de ensino dos entes federativos, direito dos povos do campo, instrumento de emancipação e uma estratégia viável para fortalecer o desenvolvimento sustentável com enfoque territorial. (SeCAD/MEC, 2009, p. 21-22).

É importante propalar que a emancipação é entendida como a formação de sujeitos capazes de constituírem-se “[...] enquanto seres sociais responsáveis e livres, capazes de refletir sobre suas atividades, capazes de ver e corrigir os erros, capazes de cooperar e se relacionar eticamente” (SeCad/MEC, p.34).

O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra adota tais aspectos ao considerar a importância do desenvolvimento da sustentabilidade a partir do fortalecimento da agricultura familiar. Para fortalecer as relações familiares, e também das comunidades, vislumbra a relevância de favorecer o sentimento de pertencimento por meio de ações que incentivem a identificação desses povos. Por tal razão, a ênfase no respeito à diversidade, saberes e culturas como condição para a emancipação.

Falar em emancipação de acordo com os documentos analisados é considerar o sujeito capaz de desenvolver-se economicamente sem a necessidade de intervenção direta do Estado. Para isto, a população do campo deveria ser dotada de conhecimentos relativos a ações de solidariedade e cooperação. Pelos aspectos assumidos pelo Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra verifica-se sua estreita relação com as recomendações da CEPAL quanto à elaboração de políticas públicas que fortaleçam o capital social das populações excluídas da sociedade. Contudo, deve ser considerado como apelo neoliberal no sentido de a sociedade assumir seus problemas e atuar em sua solução de forma a eximir o Estado de sua função executora dos serviços públicos. É preciso considerar os vínculos de programas

como estes com as recomendações das agências internacionais, particularmente a CEPAL e os interesses do capitalismo financeiro.

Considerações finais

A década de 1990 é marcadamente a década da educação, ou seja, vários países da América Latina revisaram, formularam e implantaram políticas públicas com o objetivo de democratização da educação¹⁶. Muitas mudanças se processaram no âmbito legislativo e de atuação do Estado para que o direito à educação, assegurado na Constituição de 1988, fosse concretizado. Hoje, porém, é visível o fracasso de tais ações, visto que o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros não foi efetivado.

Apesar de a LDB 9394/96 dar atenção à educação do campo e a sua especificidade, ainda assim as ações concretas do Estado são modestas e nem sempre efetivas. O que se percebe nesse âmbito é uma mobilização social, organizações sociais não governamentais e outras formas de redes sociais procurando atender às necessidades educativas da população do campo. Geralmente, tais ações estão relacionadas ao desenvolvimento sustentável e à educação como meio pelo qual as famílias desenvolvam-se economicamente. A forte defesa da educação para o fortalecimento das categorias que compõem o capital social revela a influência deste na política para a educação do campo, atrelando a esta a redução da pobreza e a possibilidade de desenvolvimento econômico do setor.

É preciso compreender a influência da Teoria do Capital Social nas políticas educacionais para a educação do campo a fim de que a análise dos programas implantados no Brasil não seja limítrofe, bem como para compreender os interesses que permeiam a ação do Estado. Assim como a Teoria do Capital Humano desconsiderava os processos de exclusão social e econômico da grande parte da população, o não acesso aos bens materiais, culturais e intelectuais produzidos, a Teoria do Capital Social também não considera tais aspectos que devem ser ponderados quando se analisam as políticas educacionais.

As diretrizes e políticas públicas são permeadas por interesses, valores, ideias, atitudes e práticas que vão, de alguma forma, influenciar a escola e seus profissionais no processo formativo do aluno e, portanto, de um determinado sujeito a ser educado (LIBÂNEO, 2003). O programa analisado demonstra tal questão ao incentivar a formação para o

16 O movimento pela democratização da educação, que passa a compor o discurso oficial do Estado em diversos países deve ser compreendido como necessidade imposta pela reestruturação do sistema capitalista após a crise da década de 1970 no sentido de manter-se como sistema hegemônico. Para tanto, ver Shiroma (2006), Antunes (2001) e Viriato (2004).

desenvolvimento sustentável e a formação profissional integrada à Educação Básica.

Com esta pesquisa, demonstra-se que as políticas educacionais para o campo continuam atreladas a interesses de classes dominantes, mas agora em nível internacional e não mais somente de latifundiários brasileiros. Desvendar a presença da doutrina neoliberal, agora envolta pela Teoria do Capital Social, que acaba lançando para a sociedade civil a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social a partir das relações de solidariedade, cooperação, reciprocidade e respeito é uma necessidade diante das metamorfoses do capitalismo.

Referências

ANTUNES, R. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**, São Paulo: Xamã, 2001.

AZEVEDO, M. A. de. Políticas de Educação do Campo: concepções, processos e desafios. In. CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007, p. 145-173.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10172. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CEPAL. **El capital social campesino em la gestión del desarrollo rural**: díada, equipos, puentes y escaleras. John Durston (Org.). Santiago del Chile, nov. 2002.

CEPAL. **Capital social y reducción de la pobreza em América Latina y el Caribe**: em busca de um nuevo paradigma. Atria, R. (Org.) Santiago del Chile, jan. 2003.

LIBÂNEO, J. C., OLIVERIA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOTTA, V. C. da. **Gerar capital social**: tarefa da “educação periférica” segundo Banco

BOGATSCHOV, D. N.; FERREIRA, G. M.; GODOY, G. A. V. de; VOLSI, M. E. F.

Mundial. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/vaniacardosodamotta.pdf>>. Acesso em 08/02/2011.

ONU. **Declaration and programme of action of the world summit for social development.** Copenhagen, Dinamarca, 1995.

PIZZIO, A. Desqualificação e qualificação social: uma análise teórico conceitual. **Revista Mal-estar e Subjetividade.** Fortaleza, v. 9, n. 1, mar. 2009, p. 209-232.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. ed. São Paulo: Editores Associados, 2009.

SeCAD/MEC. Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra. Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) familiares integrada à qualificação social e profissional, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. DE; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In. LIMA, A. B. de. (Org). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA¹

Fabiano de Jesus Ferreira²

Elias Canuto Brandão³

RESUMO: O artigo em questão estuda a educação do campo no Brasil enquanto uma realidade concreta na contemporaneidade, pautando a discussão a partir das principais leis que envolveram a educação desde o período imperial. O enfoque se dá em compreender como tais leis têm contribuído ou não para o desenvolvimento de uma educação voltada às pessoas que residem e dependem do campo para sobreviver a partir da organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Objetiva entender a trajetória da educação do/no campo, tendo como norteador as leis, decretos e outros textos oficiais que subsidiassem o entendimento e posicionamento do Estado em relação às práticas educativas para os que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Para o feito, utilizamos como metodologia a análise das leis, decretos e pareceres, bem como uma revisão bibliográfica.

Palavras-chave: educação do campo; leis; trabalhadores rurais.

EDUCATION OF THE FIELD: AN HISTORICAL APPROACH, A CONCRETE REALITY

ABSTRACT: The article studies the education field in Brazil as a concrete reality in the contemporary world, guiding the discussion from the main laws involving education from the imperial period. The focus is on understanding how these laws have contributed or not to develop an education directed to people who live and depend on the field to survive from the organization of the Movement of Landless Workers (MLW). It aims to understand the trajectory of education / field, with the guiding laws, decrees and other official documents that subsidize the

1 Artigo inicialmente aprovado para a “X Jornada de Pedagogia” da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR), realizada entre 19 e 21 de setembro de 2011 e para o “IV Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais”, realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Cascavel-PR, entre 09 e 12 de outubro de 2011, com atualizações para esta publicação.

2 Acadêmico do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR); bolsista PIBIC; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC - UNESPAR - Paranavaí/PR); Bolsista PIBIC/Fundação Araucária. E-mail: fabianoferreira27@yahoo.com.br

3 Doutor em Sociologia; Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - Campus de Paranavaí-PR); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPPEC - UNESPAR - Paranavaí/PR); Membro do Comitê e Articulação Estadual de Educação do Campo no Paraná; Coordenador do Coletivo de Estudos e Educação em Direitos Humanos de Maringá (CEEDH - Maringá - PR). E-mail: canutobrandao@hotmail.com

understanding and positioning the State in relation to educational practices for working and living in rural areas. For the feat, as the methodology used to analyze the laws, decrees and opinions as well as a literature review.

Keywords: field education, laws, rural workers.

Introdução

O estudo desenvolvido no decorrer deste artigo está pautado nos debates da educação e dos movimentos sociais do campo no Brasil desde a década de 1980. Para o desenvolvimento, realizamos um resgate da história desde o Império, passando pelas diferentes constituições do Brasil até as produções acadêmico-científicas pós “I Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, em 1998.

Para compreendermos a trajetória e a temática educação do/no campo, perpassamos leis, decretos, pareceres, textos oficiais, documentos, produções científicas atualizadas e produções do e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), buscando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro. Assim, estudaremos a Educação do Campo a partir da história do Brasil.

Educação do campo: considerações históricas

Desde que os portugueses invadiram o Brasil, em 1500, século XVI, praticaram a exploração das riquezas aqui existentes, exploraram os nativos – os índios –, além de extraírem madeiras e outros produtos. Em troca do trabalho dos índios, ofereciam “bugigangas” e, posteriormente, iniciaram o processo de expulsão de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Observa Carvalho (2008, p. 18) que “o efeito imediato da conquista foi a dominação e o extermínio, pela guerra, pela escravização pela doença, de milhões de indígenas”. Posteriormente iniciou-se a exploração dos africanos e de imigrantes pobres oriundos da Europa e do Oriente.

Ao longo da história do Brasil o processo de exclusão social e também político, econômico e cultural, sempre estiveram presentes e eram tidos como algo “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

Os resquícios da história nos levam à constatação de que nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas, os índios continuam a ser tratados como “primitivos” e de “cultura atrasada”, e os negros continuam a ser vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Em pleno século XXI, práticas de discriminação ainda são sutilmente exercidas por pessoas brancas sobre os negros. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior.

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócio pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro.

A temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”.

Na prática, neste início de século XXI, nos movimentos e organizações sociais e na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual só prepara os cidadãos para o

trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico social. Neste sentido, Pinheiro (2011) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...]

A autora nos mostra os avanços e as lacunas que ocorreram na educação no Brasil nas últimas décadas, pois tudo foi se inovando no campo, menos na educação, a não ser como resultado das pressões dos movimentos sociais organizados. Para Pinheiro (2011),

[...] inovaram: no maquinário, no aumento da produção de grão, nos agrotóxicos, alteração dos genes das sementes para exportação em larga escala. Mas os que têm usufruído desses avanços são pequenos grupos de latifundiários, empresários, banqueiros e políticos nacionais e internacionais. Enquanto a outros é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento de outros brasileiros [...]

Avançando na história, constatamos que o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia. De acordo com Nascimento,

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que *em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (2011).

Em 1836, o então ministro Coutinho produz um relatório que denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos.

Após a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu influência da filosofia positivista⁴ francesa que teve como característica estimular e exaltar a industrialização da sociedade moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no campo. Naquele período a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse.

Mais de um século depois a educação no Brasil continua privilegiando os cidadãos do perímetro urbano, qualificando mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo dados do censo populacional 2010 (IBGE, 2010), a população no Brasil é predominantemente urbana. Embora esses dados aparentemente sejam reais, podem ser questionados, pois milhares de municípios brasileiros são de características predominantemente rurais e a educação oferecida nas escolas públicas desses municípios – independente de onde estejam os prédios – é, na sua maioria, uma educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham no campo. Para os que residem no campo, presenciamos o transporte para se estudar nas “cidades”. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio.

Retornando o início do século XX, Carvalho (2008, p. 54) constata que, “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias. Ao analisarmos a constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, sob diversas perspectivas, observamos um descaso com a

4 O positivismo é uma linha teórica da sociologia, criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857), que começou a atribuir fatores humanos nas explicações dos diversos assuntos, contrariando o primado da razão, da teologia e da metafísica. Os positivistas abandonaram a busca pela explicação de fenômenos externos, a exemplo da criação do homem, para buscar explicar coisas mais práticas e presentes na vida deste, como no caso das leis, das relações sociais e da ética. O positivismo teve fortes influências no Brasil, tendo como sua representação máxima, o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso” na bandeira brasileira.

educação rural. Esta só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Na Constituição Federal de novembro 1937, a educação rural não é citada diretamente e existem elementos que nos indicam que a educação no Brasil não priorizaria o trabalhador do campo. A orientação político educacional para o mundo capitalista fica bem explícita, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado – a industrialização.

O artigo 129 prescreveu ser “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Na prática, a Constituição enfatizava o ensino pré-vocacional e profissional. A população da área rural⁵, sem perceber, era “reprodutora de crianças”, disponibilizando mão de obra para o mercado em expansão no Brasil durante todo o século XX e o sistema educacional foi organizado para lapidar a mão de obra produzida e disponibilizada pelas famílias.

A partir de meados dos anos de 1950, iniciou um processo de dualismo onde as economias começam a trilhar caminhos distintos no Brasil. De certa forma os caminhos percorridos pela indústria e pela agricultura são dicotômicos. Sandroni (1999) afirma que ou um setor é “moderno” e o outro “arcaico”, um “avançado” e outro “atrasado” ou um é rural e outro é urbano. Esta maneira de pensar setores econômicos onde um é avançado e outro é atrasado foi típico de um país em fase de industrialização, onde se faziam necessárias mudanças no pensamento dos dirigentes e das elites rurais em busca do desenvolvimento industrial. No Brasil, segundo Sandroni:

[...] o dualismo desenvolveu-se a partir dos anos 50 com as concepções estruturalistas (os Dois Brasis ou o Dualismo Estrutural), sendo que as estruturas atrasadas do meio rural seriam um impedimento ao desenvolvimento dos setores dinâmicos como a indústria [...] (SANDRONI, 1999, p. 186).

Os governantes tiveram a partir do desenvolvimento das indústrias uma visão dualista, uma para o setor rural – de relativo abandono – e outra para as cidades em via de industrialização – de apoio e preocupação. A visão dos governantes era de que os pequenos produtores e trabalhadores rurais se mudariam para os centros urbanos, pois

5 Os residentes das cidades e vilas também.

não havia programas que os auxiliassem no campo, mesmo para permanecerem no campo, mais ainda pelo fato das recentes indústrias estarem precisando de mão de obra para seu desenvolvimento. É neste período (1950-60) que se observa a migração forçada rumo os centros urbanos.

Ao adentrarmos a década de 1960, a educação entrou em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia em curso. As escolas, agora escolas públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. A partir desta década muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados. Na prática, a escola no Brasil historicamente produziu um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade. De acordo com Castro, além de a escola da segunda metade do século XX ser excludente,

[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas (2003, p. 29).

Os alunos oriundos das camadas economicamente menos abastadas, ao chegarem aos centros urbanos não se identificavam com a escola, a educação, seus conteúdos e finalidades, pois a diferença entre vivência, prática e o conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas. Esta dicotomia entre a escola e os alunos conduziu muitos alunos a abandonarem as escolas.

O ensino no perímetro urbano foi intensificado e milhares de construções na zona rural, antes educacionais, tornam-se inutilizadas, obsoletas, levando a educação na zona rural a ficar à mercê de sua própria “sorte”. Para se ter uma ideia, na metade do século XX, o governo brasileiro autorizou a criação dos colégios agrícolas. De acordo com a Constituição Federal de 1946, artigo 168, “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]”. Os colégios criados foram instituições dentro das grandes propriedades rurais com objetivos de produzir uma mão de obra técnica e especializada de atendimento aos produtores rurais que se utilizavam do trabalho barato/gratuito dos estudantes para se enriquecerem. Na prática, ocorreu exploração da mão de obra de estudantes na produção agrícola, acobertados pela Constituição, pelo Estado e por

outras formas legais. Se em pleno início do século XXI, com toda evolução nos transportes, o alunos das zonas rurais sofrem para chegar às escolas e estudar, imaginemos o transtorno e sofrimento nas décadas anteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, previa que:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

A preocupação na época não era de que a educação fosse para todos e de que os camponeses fossem atendidos no direito à educação. O desenvolvimento industrial era o “carro chefe”, apontando diretrizes às escolas primárias em propriedades rurais que seriam aproveitadas posteriormente nas indústrias instaladas nas cidades.

A continuidade das políticas fica evidenciada com a promulgação do Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, regulando os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais. O Estatuto teve como objetivo promover e executar as políticas agrícolas e a reforma agrária ao modo do Estado militar recém instalado, impedindo mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação do Estatuto no início do governo militar foi uma jogada para conter as pressões sociais que ocorriam no Brasil desde 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, a não ser visando a industrialização. Observa Sandroni (1999, p. 222) que, “A política agrícola é entendida como um conjunto de medidas que orientem as atividades agropecuárias com o intuito de garantir à propriedade rural sua plena utilização, harmonizando-a com o processo de industrialização”.

O Estatuto da Terra buscou a harmonização da tensão entre a indústria e o campo, além de tentar frear as lutas pela reforma agrária que já se estendiam Brasil afora, a exemplo das ligas camponesas em Pernambuco, no ano de 1954. Segundo Sandroni,

A reforma agrária é entendida como uma meta que estabeleça um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra capaz de promover a justiça social, o progresso, o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país (1999, p. 222).

As metas de promover a justiça e a harmonização no uso da terra, não tiveram o

êxito esperado, pois as tensões no campo continuaram acontecendo, levando o governo militar a promover estratégias de ações sobre o Estatuto da Terra.

Para a consecução de tais objetivos, o Estatuto da Terra estabeleceu que o cadastramento dos imóveis rurais passaria a ser efetuado com base num “módulo” de propriedade, ou seja, uma propriedade familiar capaz de assegurar ao trabalhador rural um rendimento suficiente para seu progresso e seu bem-estar econômico e social. Esse módulo varia de acordo com as condições geográficas de cada região. [...] O Estatuto da Terra estabelece também que o acesso à propriedade rural se fará mediante a distribuição ou redistribuição de terras por interesse social, com o intuito de condicionar o uso da terra a sua função social e obrigar a sua exploração racional [...] (SANDRONI, p. 223).

Na teoria, O Estatuto da Terra organizou a formulação do valor de venda dos imóveis, estabeleceu critérios para definição de pequena, media e grande propriedade, bem como critérios para estabelecer o que é agricultura familiar e uso racional da terra. Na prática, ele teve limitações e não cumpriu sua função social e política. Estávamos em um momento turbulento. Vivíamos o regime militar.

Ainda no governo militar, a Constituição de 1967 também fazia a mesma referência à educação rural que a lei 4024/61. Os militares praticamente mantiveram o mesmo texto e, no final deste governo – fins dos anos 70 e início dos anos 80 –, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais de construção de usinas hidroelétricas⁶, da concentração de terras nas mãos de latifundiários, dos projetos de colonização da Amazônia e um dos mais bem organizados foi e é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Até o fim do governo militar e início da nova República (1985), o que detectamos na zona rural por parte dos diferentes governos, foram políticas de ensino. Enquanto educação, somente a vemos aparecer na Constituição Federal de 1988.

Embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a educação do/no campo, o artigo 206 prescreve que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (artigo 205). Apesar da prescrição, entendemos que nunca houve uma igualdade de acesso à escola, com um diferencial às escolas no campo, vistos as dificuldades e carências que as mesmas sofreram durante a história e continuam sofrendo com os governos autodenominados “democráticos”.

6 Um exemplo é a binacional Itaipu, no Estado do Paraná, divisa do Brasil com Paraguai.

Leituras detalhadas sobre a temática nos indicam que os avanços mais significativos foram e continuam sendo conquistados após a promulgação da Constituição em questão, que abriu caminhos à busca de direitos sociais que historicamente tinham sido renegados.

Com isto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9394/96, trouxe em si “avanços” e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo, mesmo que nas entrelinhas da LDB estejam os interesses neoliberais. Santana (2006) discutindo tais interesses na LDB, diz que “não é possível negar o neoliberalismo presente no cotidiano escolar” e acrescenta “a subordinação da educação a valores de mercado [...]”.

Por outro lado, o artigo 28 da LDB aponta direcionamento específico à escola do campo. O artigo prescreve que,

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996).

Apesar de a LDB mencionar a oferta da educação básica para a população rural, não é a mesma compreensão dos movimentos sociais e da academia científica em relação à educação do e no campo.

Enquanto a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando o mercado de trabalho, os movimentos sociais e academia veem a educação do campo como mudança de sociedade e formação da cidadania.

A LDB também se cala quanto à continuidade dos estudos dos que se formam no ensino médio nas instituições de ensino existentes no campo e as pesquisas acadêmicas indicam que milhares dos que se formam no ensino médio nas escolas do campo, interrompem os estudos ao concluírem o ensino médio, sendo prejudicados pela ausência de políticas públicas de incentivo ao ensino superior.

Por outro lado, a LDB proporcionou alguns ganhos. Foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeitasse a identidade do homem e da mulher do campo. Até a presente lei, o direito a

uma educação de qualidade voltada às escolas do campo, havia sido negligenciada pelos governos anteriores. Ainda continuam as negligências, mas os embates organizativos e acadêmicos, com centenas de produções científicas, têm contribuído com as discussões políticas e abertura de diálogos junto aos setores burocráticos do Estado.

O estudo indica que a educação, enquanto ensino rural esteve historicamente presente em parte considerável dos discursos dos governantes, mas na prática, não se respeitou o homem do campo como prioridade em seus currículos escolares e direito à educação. Foram e continuam sendo discursos de cooptação dos movimentos sociais.

Miguel Arroyo, em palestra proferida em Luziânia/GO, por ocasião da *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, em julho de 1998, fez os seguintes questionamentos:

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 16).

As interrogações nos fazem observar os inúmeros problemas que precisam ser superados para que a educação do/no campo seja compreendida e respeitada pelo Estado enquanto direito universal visto ter sido e continuar sendo uma prática e uma realidade no Movimento Sem Terra (nos acampamentos⁷ e assentamentos).

A educação em assentamentos e acampamentos, desde o início do MST (2011), foi realizada de diferentes formas e de acordo com as possibilidades estruturais e conjunturais, pois não dispunham de infraestrutura mínima para ensinar nas escolas em barracos cobertos de lonas, com bancos de madeira ou sentadas no chão ou mesmo sob as sombras das árvores.

A conquista do direito à educação no Movimento, de acordo com Caldart, ocorreu como resultado de muita luta. Os primeiros “[...] a se mobilizar foram as mães e professores, depois os pais e algumas lideranças do movimento” (2000, p. 145). Atualmente, o movimento pela educação no campo foi engrossado com a participação de universidades e por setores burocráticos do Estado.

7 Escolas itinerantes.

Alguns cuidados nos parecem pertinentes observar quando tratamos do Estado. Este está atento às formas de organização e pressões dos movimentos sociais para Educação do Campo, apropriando-se aos poucos das táticas e metodologias que deram certo, reorganizando-as de acordo com seus interesses, devolvendo à sociedade organizada em doses homeopáticas e com alto grau de distorção.

A título de finalização, a Educação do Campo, diferente do modelo neoliberal de educação, contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas. A educadora Comilo (2008) traz uma contribuição interessante sobre o resgate da memória coletiva e o resgate da cultura camponesa, no sentido de entendermos as dificuldades na construção da identidade do homem do campo. Afirma que,

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO. 2008, p. 21).

Percebemos que a preocupação pela formação da consciência, do resgate da memória coletiva e da cultura camponesa não estão presentes junto aos camponeses contemporâneos nem junto aos diretores e corpo pedagógico das escolas de municípios, distritos e patrimônios de características rurais que poderiam desenvolver projetos de educação do campo, respeitando a realidade onde estão inseridos.

Considerações finais

Compreendemos enfim que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja mudanças culturais e comportamentais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como símbolo significativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que habita no campo.

Na prática, os trabalhadores rurais precisam quebrar os preconceitos, no sentido de mudar a visão que a sociedade brasileira tem em relação a eles próprios e neste contexto, as escolas existentes no campo, fora do âmbito dos assentamentos e acampamentos, poderão contribuir com a mudança de paradigma, contribuindo com as lutas por melhorias na educação e na vida no campo.

Apesar dos avanços em vários aspectos, a exemplo de leis, métodos pedagógicos e ou materiais didáticos, ainda há muito que se construir para que se tenha uma educação de qualidade também para os cidadãos que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** – por uma educação básica do campo. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/media/biblioteca/pdf/Colecao%20Vol.2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo**

Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

MST. Nossa história. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>>. Acesso em: 21 maio 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889).** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 30 maio 2011.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 30 maio 2011.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia,** São Paulo: Best Seller, 1999.

SANTANA, Djárcia. **A LDB e a educação do campo.** 2006. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/721/1/A-Ldb-E-A-Educacao-Do-Campo/pagina1.html>>. Acesso em: 16 maio 2011.

Recebido em: Novembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.

AVALIAÇÃO DA RECEPTIVIDADE DAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Michele Cristiane Zidoi¹

Luciana Zukovski²

RESUMO: O presente trabalho objetivou avaliar como as aulas práticas de ciências estão sendo mediadas por professores no ensino fundamental em colégios estaduais e particulares do município de Arapongas, PR e avaliar o efeito destas aulas no processo de aprendizagem pelos alunos. Foram abordados, aleatoriamente, 14 professores que trabalham com a disciplina de ciências de cinco colégios estaduais e dois particulares que responderam a um questionário com questões objetivas sobre a eficiência e periodicidade das aulas práticas de ciências por eles ministradas. Os colégios são: Colégio Mãe do Divino Amor, Colégio Decisão, Colégio Estadual Marquês de Caravelas, Colégio Estadual Emilio de Menezes, Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes, Colégio Estadual Unidade Polo e Colégio Estadual Ivanilde de Noronha. Todos os professores entrevistados afirmam que as aulas práticas constam no planejamento da disciplina e a maioria destes realiza aulas práticas mensalmente. A maior parte destes professores afirma que os laboratórios apresentam materiais suficientes para a realização das aulas práticas e 86% deles avaliam que estas aulas são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Mais de 70% dos professores respondeu que há mais interesse pelas aulas de ciências por parte dos alunos quando há aula prática e que com estas os alunos obtêm maior aprendizagem, memorização e compreensão dos conteúdos.

Palavras-chave: aula prática; ciências; educação

EVALUATION OF THE RECEPTIVITY OF THE CLASSROOM PRACTICES OF SCIENCE IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT: This present article had as objective to evaluate how the practice Sciences classes are being mediated by teachers in the elementary school in private and public schools from Arapongas city, State of Paraná, Brazil and evaluate the effect from these classes in the learning process by the students. It was aleatory boarded 14 teachers who work with Sciences classes from five public schools and two private schools that have answered to a questioner with objectives questions about the efficiency and periodicity of the Sciences practice classes applied by them. Thus, the schools where we performed the research are the following schools: Colégio Mãe do Divino Amor, Colégio Decisão, Colégio Estadual Marquês de Caravelas, Colégio Estadual Emilio de Menezes, Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes, Colégio Estadual Unidade Polo and Colégio Estadual Ivanilde de Noronha. All the teachers that were interviewed affirm that practical classes

¹ Graduanda em Ciências Biológicas - Faculdade de Apucarana FAP. E-mail: michele.cristianezidoi@hotmail.com.

² Professora orientadora, mestre em Ciências Biológicas (Entomologia), pela Universidade Federal do Paraná, UFPR, Brasil. Graduação em Ciências Biológicas. Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, e professora na Faculdade de Apucarana Fap. E-mail: luzukovski@yahoo.com.br.

consist in the class planning and the most of them accomplish monthly practice classes. The most part of these teachers affirm the laboratories present enough materials to the accomplishment of the practice classes and 86% of them evaluate these classes are important to the students development. More than 70% of the teachers answered there is more interest for the Science classes for part of the students when there is practice class and with these ones the students obtain major apprenticeship, memorization and comprehension of contents.

Key-words: practice class; science; education.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo da história da educação brasileira o ensino de Ciências, bem como todo o cenário escolar, esteve dominado pelo modelo tradicionalista o qual se preocupava apenas com a transmissão dos conhecimentos produzidos pela Ciência ao longo da história da humanidade. Aos alunos cabia a memorização, com base em questionários e livros didáticos, e a repetição dos conteúdos nas provas realizadas, as quais tinham por objetivo central a promoção para séries posteriores. O conhecimento científico era tomado como neutro e não se punha em questão a verdade científica (BRASIL, 1997).

A partir das décadas de 60/70, as aulas práticas foram introduzidas no ensino de Ciências nas escolas brasileiras, motivadas por uma perspectiva pedagógica tecnicista. Assim, as aulas e os “kits de laboratório” surgiram para incentivar os alunos a “redescobrirem” fenômenos que justificavam um determinado conceito e assim fundamentavam determinadas “verdades” (MIRANDA, 2007).

O ensino experimental trazia o conhecimento científico como um conhecimento hermético para poucos e trazia também a ideia de que a ciência era feita por cientistas, “quase loucos”, encastelados em seus laboratórios. Aos alunos e a seus professores cabia apenas “acompanhar, comprovar e verificar” passivamente a construção dos conhecimentos de Ciências da Natureza pelos cientistas, reproduzindo fenômenos passíveis de verificação em sala de aula e laboratórios, mas sem nenhum espírito crítico, autônomo, investigador ou questionador (MIRANDA, 2007).

A realização de atividades práticas no ensino de ciências ajuda os alunos a obterem conhecimentos sobre fenômenos naturais através de uma primeira experiência

ou de novas experiências facilitando o contato com a natureza e com o fenômeno estudado; desenvolvem algumas habilidades científicas práticas como observar e manipular; oportunizam a exploração, a extensão e o limite de determinados modelos e teorias; permitem comprovar ideias alternativas experimentalmente; possibilitam aumentar a confiança ao aplicá-las na prática e explorar e comprovar a teoria através da experimentação (MIGUENS; GARRET, 1991).

Através da consulta à bibliografia constata-se a importância da utilização de aulas práticas no ensino de ciências. É necessário, entretanto, que as aulas práticas sejam analisadas e avaliadas e seus resultados divulgados. A eficácia das aulas práticas deve ser constatada para que as melhores metodologias e técnicas sejam conhecidas visando à melhoria e aperfeiçoamento no ensino, em especial o ensino de ciências.

Considerando a importância da inserção de atividades experimentais na prática docente como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, essa pesquisa vem a contribuir para o ensino de ciências nas escolas, verificando a eficácia das aulas práticas de ciências para a formação dos alunos, apresentando melhores metodologias nas práticas de ensino para que o aluno ao término de seus estudos sintam-se mais preparado e com senso crítico e investigativo.

AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS

O ensino de Ciências teve um grande crescimento no decorrer dos anos (KRASILCHICK, 2000). A partir da década 70 devido à crise econômica e a segunda guerra mundial, começaram a surgir problemas ambientais, que foram inseridos como conteúdos no currículo de ciências naturais. Devido a crise político-econômica foi inserido nos anos de 80, no currículo de ciências naturais, a disciplina de ciência tecnológica e sociedade (CTS), onde abordava-se temas sobre sociedade, ciências, tecnologia, temas estes abordados até hoje (BRASIL,2000).

Com o passar do tempo as propostas do ensino em ciências naturais foram mudando devido às escolas novas, pois começaram a perceber que a participação e as atividades práticas com o aluno em sala de aula eram fundamentais (BRASIL, 2000). É interessante ressaltar que as aulas práticas no Brasil começaram a ser realizadas na

década de 30 (MARANDINO, 2003).

Segundo Barzano (2006) a aula prática passa por quatro conceitos: o primeiro é uma “versão pragmática”, onde a aula prática passa por um “detrimento à teoria”; o segundo conceito é a “contraposição à teoria”, em que o aluno consegue visualizar o assunto teórico tendo melhor entendimento do conteúdo; o terceiro é a “exemplificação”, onde o professor demonstra o experimento; o quarto conceito é a “visão diversificada, quando relaciona os assuntos anteriores sendo um suporte para as aulas.

Borges (2002) comenta que o objetivo das aulas práticas é mostrar ao aluno o que aprendeu nas aulas teóricas, para que este possa ver na prática como acontece o assunto abordado na aula teórica. . Ele diz que:

Não se pode deixar de reconhecer alguns méritos neste tipo de atividade. Por exemplo, a recomendação de se trabalhar com pequenos grupos, o que possibilita a cada aluno a oportunidade de interagir com as montagens e instrumentos específicos, enquanto divide a responsabilidade e ideias sobre o que devem fazer e como fazê-lo. Um outro é o caráter mais informal do laboratório, em contraposição à formalidade das demais aulas. (BORGES, 2002 p. 5)

A meta que é proposta para o ensino fundamental é a compreensão do mundo e suas transformações, para poder entender o homem como parte do universo e como individuo. Durante muito tempo o homem acreditou que era o centro do universo, podendo mudar seus ciclos e utilizar de seus recursos sem nenhuma barreira. Sabe-se que isto não é verdade, pois percebe-se as consequências das reações de nosso planeta. Entretanto inserir estes problemas em ciências naturais contribui para a reconstrução da relação homem-natureza. Os assuntos a serem trabalhados podem ser: manipulação gênica, desmatamento, efeito estufa, reciclagem entre outros (BRASIL, 2000).

Recentes pesquisas sobre o ensino de ciências relatam que com aulas teóricas e práticas os alunos se interessam mais pelas aulas e acabam com a “visão deformada” sobre o ensino de ciências. (CARVALHO, 2009).

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa descritiva de natureza quantitativa. Segundo Dantas;

Cavalcante (2006) a pesquisa quantitativa é mais ampla para demonstrar as opiniões de entrevistados, geralmente utilizando-se de um questionário como instrumento. São sugeridas medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras numéricas. A avaliação dos questionários deve ser mostrada por tabelas de percentuais e gráficos.

A pesquisa descritiva, segundo Gil (1991), tem como característica a descrição de uma população ou fenômeno. É realizada por questionários e por observação sistêmica, geralmente em instituições educacionais, empresas comerciais etc. A pesquisa descritiva é obtida em conjunto com a pesquisa exploratória geralmente com objetivos relacionados à aplicação prática. Por meio desta modalidade de pesquisa busca-se uma nova realidade ao problema.

O projeto foi desenvolvido em cinco colégios estaduais e dois colégios particulares do município de Arapongas- PR, escolhidos por sua tradição e pioneirismo: Colégio Mãe do Divino Amor, Colégio Decisão, Colégio Estadual Marquês de Caravelas, Colégio Estadual Emilio de Menezes, Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes, Colégio Estadual Unidade Polo e Colégio Estadual Ivanilde de Noronha.

A população de estudo foi determinada aleatoriamente, composta pelo total de 14 professores da disciplina de ciências das escolas participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gráfico 1- Frequência de aulas práticas aplicadas pelos professores.

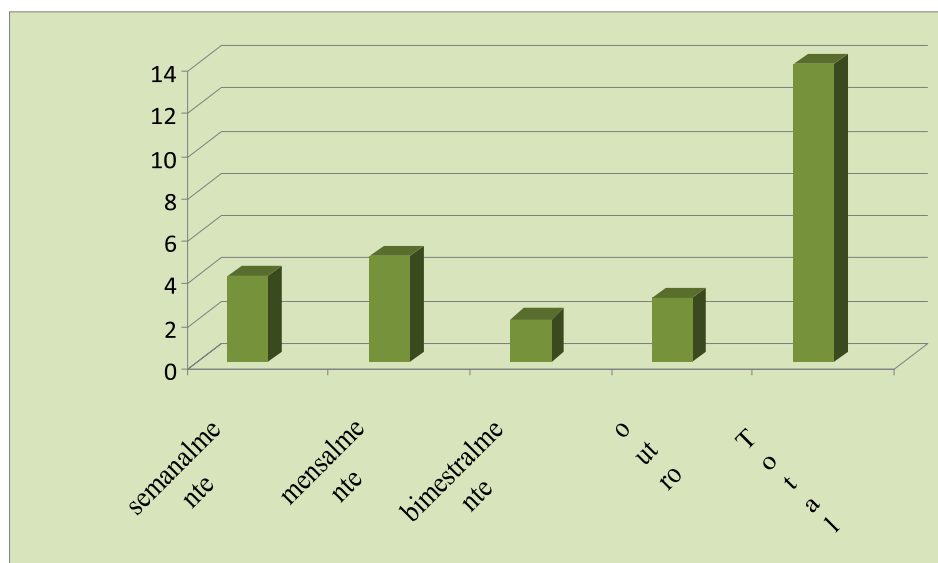
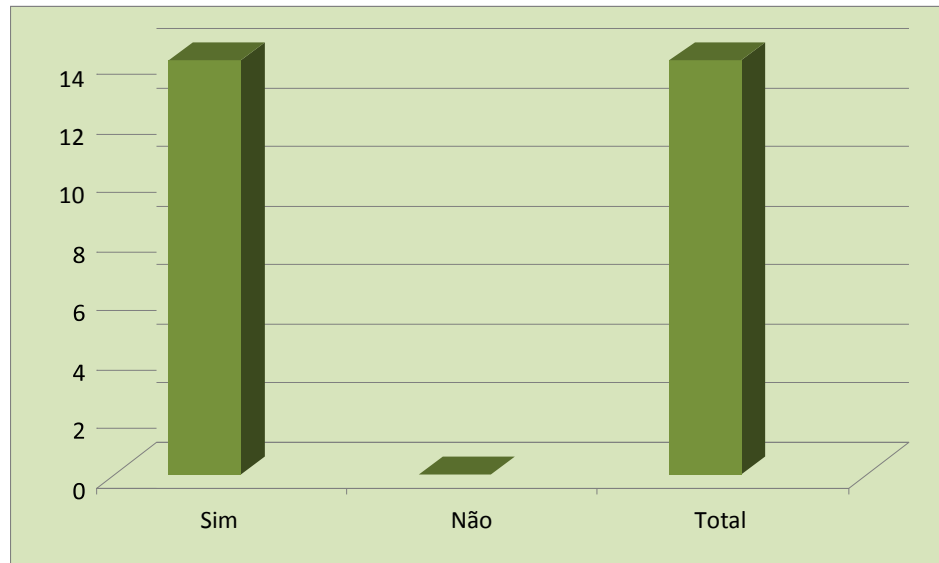


Gráfico 2- Aulas práticas planejadas em plano de ensino.



Conforme o (gráfico 1) 36% dos professores de ciências dos colégios onde se realizou este trabalho aplicam aulas práticas mensalmente, 28% aplicam semanalmente, 14% aplicam bimestralmente e 22% responderam outra opção e 100% destas aulas constam em planejamento de ensino (gráfico 2). Segundo Borges (2002) muitos estudantes nunca entraram em um laboratório de ciências pelo motivo de que muitas escolas não aderiram às aulas práticas, e tais aulas nunca são aplicadas no ensino de ciências.

Através da realização da pesquisa constatou-se que 72% dos professores acreditam que as aulas práticas são importantes para o desenvolvimento do aluno no ensino de ciências, 21% responderam que às vezes as aulas práticas são importantes para o desenvolvimento dos alunos e 7% acredita que as aulas práticas não são importantes para o desenvolvimento do aluno.

Pessoa (1985) corrobora esta ideia e afirma que as aulas práticas despertam a curiosidade pelo conteúdo trabalhado e possibilitam a resolução de problemas.

Para Borges (2002) a ineficiência no ensino de ciências ocorre pela falta de aulas em laboratório. As aulas em laboratório possibilitariam melhorias no ensino de ciências caso fossem inseridas no ensino

Durante a observação da rotina dos colégios onde se realizou a pesquisa para o presente trabalho constatou-se, também, que muitos professores optam por aulas

apenas teóricas para evitar confronto e maiores trabalhos devido à falta de disciplina dos alunos.

Constatou-se que 86% dos professores afirmaram que há maior interesse pelo conteúdo quando é aplicada aula prática após a aula teórica, 7% responderam que não há interesse pelo conteúdo quando há aula prática e 7% afirmaram que às vezes os alunos se interessam pelo conteúdo quando há aula prática.

Com recente investigação sobre o ensino de ciências pode-se notar que quando há aulas práticas após uma aula teórica os alunos se interessam mais pelo ensino de ciências (CARVALHO 2009). O gráfico acima, resultado da pesquisa do presente trabalho, corrobora esta informação.

Com esta pesquisa observou-se que 72% dos professores acreditam que com as aulas práticas os alunos conseguem aprender melhor, conseguindo melhor memorização e compreensão dos conteúdos e 28% responderam que nem sempre os alunos conseguem aprender melhor com as aulas práticas.

De acordo com Borges (2002) professores de ciências afirmam que com a aplicação de aulas práticas no ensino de ciências, tanto no ensino fundamental como no médio, o ensino teria uma grande melhoria.

Borges (2002) comenta que o objetivo das aulas práticas é a maneira do aluno mostrar o que aprendeu nas aulas teóricas, consegue ver na prática como acontece o assunto abordado na aula teórica.

Mais de 50% dos professores entrevistados afirmam que as escolas possuem material para a realização das aulas práticas. Os mesmos afirmaram ainda, em comunicação oral, que muitos professores não realizam a aula prática devido ao comodismo e acabam aderindo a uma aula apenas teórica. 28% responderam que nem sempre há material adequado para a realização das aulas práticas e 26% dos professores afirmaram que o laboratório do colégio não possui material adequado para a realização das aulas práticas.

Borges (2002) relatou que muitas escolas possuem equipamentos de laboratórios, mas que nunca são utilizados. Entre os motivos estão a falta de preparação dos professores para essas aulas, a falta de manutenção desses laboratórios e falta de tempo para o professor planejar essas aulas. Alguns professores até improvisam as aulas práticas, mas em muitos casos acabam desistindo por não obterem resultados

satisfatórios.

Dos professores entrevistados, 57% acreditam que é possível improvisar as aulas práticas, 14% responderam que nem sempre ocorre a improvisação das aulas práticas por parte deles e 36% não improvisam a aula prática quando não existem os materiais adequados para a realização. Borges (2002) publicou que alguns professores improvisam as aulas práticas, trazendo materiais caseiros mas acabam desistindo devido aos poucos resultados que conseguem. Atividades práticas podem ser desenvolvidas em qualquer sala de aula, sem a necessidade de instrumentos ou aparelhos sofisticados.

A experimentação é fundamental para que tenha um ótimo ensino de ciências. As aulas práticas proporcionam maior relação entre professor e aluno. (ROSITO, 2003)

Mais de 58% dos professores acreditam que nem sempre as aulas teóricas são mais importantes do que as aulas práticas; 28% acreditam que as aulas teóricas são mais importantes do que as aulas práticas e 14% consideram que as aulas práticas podem ser mais importantes do que as aulas teóricas.

Borges (2002) comenta que o objetivo das aulas práticas é a maneira do aluno demonstrar o que aprendeu nas aulas teóricas, consegue ver na prática como acontece o assunto abordado na aula teórica.

Para que o ensino de ciências tenha um grande percurso as aulas práticas devem sempre estar interligadas com as teóricas. (ROSITO, 2003).

Pela pesquisa realizada constatou-se que 86% dos professores acreditam que os alunos têm maior aproveitamento de conteúdos quando ocorrem aulas práticas, pois conseguem relacionar o conteúdo teórico com o prático. Isso pode ser observado no (gráfico 9), 14% dos professores não consegue perceber a diferença na aprendizagem do aluno quando há aula prática em relação a uma aula apenas teórica.

As aulas práticas são um apoio para as aulas teóricas, acelerando o processo de conhecimento e facilitando a fixação do conteúdo. (CAPELETTO, 1992).

Borges, (2002) relata que é importante sugerir oportunidades para que o ensino experimental e o ensino teórico se efetuem em concerto, permitindo ao estudante integrar conhecimento prático e conhecimento teórico. Hodson (1988), por sua vez, já afirmava que as aulas experimentais permitem um maior entendimento entre a “teoria e observação”.

Estas informações são corroboradas no presente trabalho pois 93% dos professores acreditam que é importante o aluno relacionar o assunto teórico com o prático para sua melhor aprendizagem. Além disso a relação entre as aulas teóricas e práticas permitem um maior interesse pelos assuntos estudados, apenas 7% não acredita que é importante o aluno relacionar o assunto teórico com o prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa a realização de aulas práticas no ensino de ciências é de extrema importância para os alunos. Elas tornam os alunos mais motivados e preparados para o mercado de trabalho.

Os professores entrevistados nesta pesquisa afirmam que as aulas práticas constam no planejamento da disciplina e a maioria destes realiza aulas práticas mensalmente. Estas aulas, porém, não ocorrem muitas vezes por falta de vontade e de iniciativa dos próprios professores.

A maior parte destes professores afirma que utiliza os laboratórios e que estes apresentam materiais suficientes para a realização das aulas práticas.

Os alunos dos colégios avaliados apresentam maior interesse e entusiasmo, maior aprendizagem, memorização e compreensão dos conteúdos quando ocorrem aulas práticas.

A inserção de atividades experimentais na prática docente é uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem. Analisando-se os resultados da pesquisa realizada através dos questionários respondidos pelos professores e a história da educação do Brasil pode-se perceber que a atenção e importância dadas atualmente às aulas práticas são resultado de muito estudo, observações e pesquisas ao longo de muitas décadas, quanto à eficácia das aulas práticas para a aprendizagem dos alunos.

Estas pesquisas são de extrema importância e devem continuar a ser realizadas, pois seus resultados ajudam a analisar e aprimorar o aprendizado. As aulas práticas são apoiadas em linhas pedagógicas de ensino que favorecem e instigam o aluno a criar, questionar e construir seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARZANO, M. L. Aulas práticas em cursos de Ciências Biológicas: Ensino de Ciências: Pesquisas e reflexões. Ribeirão Preto: Holos, 2006

BORGES, Tarciso; Caderno Brasileiro de Ensino de Física. 2002. Disponível em <www.fae.ufmg.br>. Acesso em: 14 nov. 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais, 1997, Sef Mec.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais, 2 ed. Rio de Janeiro; 2000, Sef Mec.

CAPELETTO, A. Biologia e Educação ambiental: roteiros de trabalho. São Paulo: Ática, 1992.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática. 2009. São Paulo: Pioneira Thomson.

DANTAS, Marcelo; CAVALCANTE, Vanessa. Pesquisa qualitativa e quantitativa. 2006. Disponível em: <www.scribd.com/.../Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa> .Acesso em: 08 mar. 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. Disponível em: <[http://www.professordilson.pro.br/omono/Classificação de Pesquisas.doc](http://www.professordilson.pro.br/omono/Classificação%20de%20Pesquisas.doc)>. 1991. Acesso em: 06 mar. 2011.

HODSON, D. Towards a philosophically more valid science curriculum. Science Education, n. 72, 1988.

MARANDINO; Martha, A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências questões atuais.2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em 12 nov. 2010.

MIGUENS, M.; GARRET, R.M. Práticas em la Enseñanza de las Ciências. Problemas e Possibilidades. Revista Enseñanza de las Ciências, n.3, v.9, nov. 1991.

MIRANDA, Rosana Barroso. 2007. Aulas Práticas em Ciências da Natureza: Fomentando o espírito investigativo. Atividades e experiências. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/revista/0307/pdf.>> Acesso em: 06 dez. 2010.

PESSOA, O. F.; GEVERTZ, R., Silva, A. G. Como ensinar ciências, v. 104, 5. ed., 1985

ZIDOI, Michele Cristiane, ZUKOVSKI, Luciana

ROSITO, Berenice A. Construtivismo e o ensino de Ciências. 2003. Disponível em: <<http://www.books.google.comwww.books.google.com>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

Recebido em: Dezembro/2011.

Aprovado em: Dezembro/2011.