

REVISTA SANTA RITA

Ciências Humanas



Foto: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcTDrfDILugb9eSJ8oDOLd4YP1uQlj9f0XI5HA&usqp=CAU>

ISSN 1980 -1742
Ano 15 – Número 33 – Setembro de 2020

Todos os direitos desta edição estão reservados*

REVISTA SANTA RITA

CIÊNCIAS HUMANAS

Ano 15, Número 33, Setembro de 2020
ISSN 1980-1742

FICHA TÉCNICA

Reitor da UNISAN	Anunciato Storópoli Neto
Assessor da Reitoria	Gabriel Sassi Storópoli
Conselho Editorial	Antonio V. B. Mota Fº - UNICAMP/ École des Haut Étude en Science Sociale (Paris) Gabriel Sassi Storópoli - UNISAN Silvia Sassi Storópoli - UNISAN
Corpo Editorial	Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda Jorge Luiz Barros da Silva Paulo de Tarso Santini Tonon
Edição e editoração	Paulo de Tarso Santini Tonon



Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã São Paulo – SP – CEP 02273 001
<http://www.santarita.br>
Telefone (11) 2241 – 0777

** permitida a livre reprodução e divulgação, desde que a fonte seja adequadamente citada*

CAPA



Foto: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AAND9GcTDrfDILugb9eSj8oDOLd4YP1uQj9f0XISHA&usqp=CAU>

O ensino remoto emergencial foi uma das opções encontradas para contornar a falta de aulas em escolas e universidades durante a pandemia. Ainda que seja uma solução interessante para aproximar alunos e professores, o uso de plataformas virtuais e atividades escolares a distância coloca luz sobre a desigualdade de acesso a tecnologias de comunicação e informação – e pode aprofundar o abismo social da educação no Brasil.

O primeiro dado que precisamos lembrar é que nem todo mundo tem equipamentos que possibilitam o acesso à internet. Em 2017, segundo dados do IBGE, 43,4% dos domicílios brasileiros possuíam computadores pessoais e 13,7% tablets. O percentual de telefones móveis, neste mesmo ano, estava presente em 93,2% dos domicílios (ao menos um por residência).

Os dispositivos mais disponíveis para os brasileiros são, portanto, os telefones celulares. Em 2019, tínhamos 420 milhões de dispositivos digitais (computadores e smartphones) circulando no Brasil, o que dá 2 dispositivos por habitante. A distribuição desses dispositivos, no entanto, nem sempre é igualitária. Destrinchando estes números, a partir da pesquisa do CEDIC de 2018, percebemos que apesar de 83% dos brasileiros terem telefone celular, 16% ainda estão fora dessa realidade. Temos computadores portáteis em apenas 27% das residências, computadores de mesa em 19% e tablets em 14%.

Fonte: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/>

AULAS REMOTAS E EXCLUSÃO DIGITAL

Paulo de Tarso Santini Tonon

Embora seja inegável que as aulas remotas – que, ao contrário do ensino a distância (EAD) preservam o protagonismo do professor, tenham permitido de forma eficiente a continuidade das atividades de ensino nesses novos tempos estabelecidos pela pandemia do Covid-19, faz-se necessário examinar a situação cuidadosamente e em profundidade para a compreensão das questões que enfrentamos.

Além da distribuição desigual de equipamentos que possibilitem acesso às plataformas pelas quais as aulas remotas têm sido ministradas, a qualidade da conexão e a área de cobertura das redes se mostram ainda mais desiguais quanto à sua distribuição geográfica. Na medida em que o provimento de conexão à internet é uma atividade comercial, obviamente sua oferta e qualidade se mostram diretamente proporcionais ao poder aquisitivo dos clientes, bem como às regiões das cidades, que mostram certa homogeneidade quanto ao status socioeconômico de seus moradores.

Como se tais condições já não fossem suficientes para revelar um abismo de desigualdade, podemos ainda perceber outros elementos que promovem grande prejuízo àqueles que fazem parte das camadas menos favorecidas econômica e socialmente. Muitos estudantes que, neste momento estudam por meio de aulas remotas, não encontram em seus lares as adequadas condições de privacidade e silêncio para o bom aproveitamento de seus estudos. Essa situação desfavorável não decorre tão somente do espaço físico disponível, mas também da atitude de familiares que amiúde não vêem a atividade discente como algo a ser respeitado, ou não podem perceber a importância da tranquilidade e do silêncio para o sucesso do aluno.

O abismo de desigualdade em nossa sociedade precede a pandemia, mas se aprofunda e se evidencia de forma gritante a partir dela. Revela ainda, o valor dado ao conhecimento e à construção do saber – bens cada vez menos compreendidos e que vêm sendo contínua e crescentemente desvalorizados em nossos dias.

* * * * *

APRESENTAÇÃO

A Revista Santa Rita é uma publicação eletrônica da UNISAN - Centro Universitário Santa Rita, que objetiva o desenvolvimento e a democratização do acesso ao conhecimento.

Da mesma forma, é nossa missão levar ao conhecimento do mundo acadêmico os trabalhos de nossos professores, pesquisadores de outras instituições e também trabalhos de alunos que, em parceria com seus orientadores, notoriamente se destacaram em qualidade e importância.

Espero que os artigos publicados nesta edição, além de partilhar informações e conhecimentos com outros pesquisadores, possam motivar a produção de conhecimento científico, que se faz tão necessária nos dias de hoje.

Boa leitura e até a próxima edição!

O editor

SUMÁRIO

ARTIGOS

1 - ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Alex Sandro Tomazini.....</i>	<i>6</i>
2- O INCONSCIENTE COMO DETERMINANTE DO DESEJO DELITUOSO	
<i>Larissa Pizzotti Faiçal, Suellen Elissa Zapparoli Pedroso e Willis Santiago Guerra Filho.....</i>	<i>17</i>
3- O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Lucia Rodrigues Pedra e Viviane Comunale</i>	<i>27</i>
4- O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Alex Sandro Tomazini.....</i>	<i>41</i>
5- UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Kaio Henrique Ribeiro do Amaral Babo e Marcelo de Almeida Marçal da Silva.....</i>	<i></i>
NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO.....	47

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: INDISCIPLINA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alex Sandro Tomazini

*Graduado em Geografia, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Brasil (2017), Doutor em Ciências da Educação pela Saint Peters College . Mestrando em Ciências da Educação pela University of Athens e no curso Governo, Estado e Políticas Públicas na Universidade Latino Americana de Serviço Social.
alextomazini2010@hotmail.com.*

RESUMO

Este artigo apresenta os conceitos de disciplina e indisciplina para melhor compreensão deste assunto. Apresentamos no decorrer do trabalho, as possíveis causas da indisciplina e suas especificidades. Com a presente pesquisa temos o objetivo de propor ao professor, um olhar reflexivo para esta questão tão atual em seu cotidiano na escola e na sala de aula. Tornando possível o professor criar estratégias para mudar o comportamento de seu aluno indisciplinado no contexto escolar de forma a despertar-lhe o interesse para a aula que está sendo aplicada diminuindo então os focos geradores de indisciplina.

Palavras-chave: *Contexto escolar, Indisciplina, atitude dos pais, formação do professor, relação aluno / professor.*

ABSTRACT

This article presents the concepts of discipline and indiscipline for a better understanding of this subject. During the work, we present the possible causes of indiscipline and their specificities. With this research we aim to propose to the teacher, a reflective look at this very current issue in his daily life at school and in the classroom. Making it possible for the teacher to create strategies to change the behavior of his undisciplined student in the school context in order to arouse his interest in the class being applied, thus reducing the focus of generating indiscipline.

Keywords: *School context, discipline, parents' attitude, teacher education, student / teacher relationship.*

INTRODUÇÃO

O interesse pelo assunto indisciplina surgiu durante nossas visitas nas escolas das redes públicas de Guarulhos. Durante as visitas percebemos que alguns alunos, não se comportavam bem e tão pouco cumpriam as regras que com eles eram combinadas por seus respectivos professores no início do ano letivo.

Nas salas de aula pelas quais passamos pudemos perceber as

dificuldades que os professores passavam diante dos casos de indisciplina que eram inúmeros, causados pelos mais diferentes motivos como: familiar, social entre outros.

Tratamos a respeito das possíveis causas da indisciplina, onde com a colaboração dos autores estudados, fazemos abordagens sobre a família, o professor e a escola escrevendo sobre as responsabilidades de cada um, enquanto agentes

responsáveis e desencadeadores da indisciplina dos alunos.

Consideramos o papel do professor frente aos alunos indisciplinados em sala de aula, e a importância da formação docente como auxílio na questão da indisciplina em sala de aula. Assim, destacamos também a importância do professor em se atualizar para melhor aplicar suas aulas e lidar com seus alunos de forma a combater e minimizar os focos de indisciplina, motivando e encorajando a todos os educandos para participarem das aulas de forma coletiva e prazerosa.

OBJETIVOS

Para tanto, a realização desta pesquisa requereu que fosse feita uma pesquisa bibliográfica, em autores como: Ariès (1981), Aquino(1996), Estrela(1992), Tiba(1996), Vasconcellos(1995), entre outros, que nos auxiliaram na busca de nosso objetivo, o qual firmamos em responder e discutir a questão: O que será que gera a indisciplina em sala de aula e como contribuir com os professores e também com os futuros docentes para amenizar esse problema.

METODOLOGIA

Para está pesquisa, utilizaremos como metodologia o estudo bibliográfico de livro, revistas e de artigos científicos publicados na plataforma Scielo.

Os referenciais teóricos, uma vez compilados, serão lidos, estudados e fichados a fim de confeccionar uma redação clara e organizada sobre os principais conceitos que embasam o

tema gerador. Durante a redação do referencial teórico, lança-se mão da análise qualitativa e crítica sobre as diferentes concepções e entendimentos sobre a indisciplina. Nesse sentido, procura-se apresentar um texto claro e preciso, que servirá de consulta para diferentes públicos e que trará diferentes reflexões sobre o tema tratado.

DESENVOLVIMENTO

Sabemos que na atualidade a indisciplina é um dos maiores problemas das escolas. Devido a isso, grande parte dos docentes têm procurado há tempos sem sucesso uma forma, uma ferramenta eficiente, para que se possa enfrentar ou administrar tal fenômeno e, dessa forma, se busca de todas as maneiras, meios de se lidar com tal situação.

Ao tratarmos do assunto indisciplina, logo percebemos que esse problema, tão comum nos dias atuais, não deriva apenas de um fator, mas sim por vários. Dessa forma podemos dizer que, por trás da criança indisciplinada em sala de aula pode haver vários fatores, causas e razões.

A família tem papel fundamental e de extrema importância para a formação da criança, já que é naquele ambiente que se encontram as bases da formação do caráter. Assim, uma família bem estruturada e com uma boa base familiar, é o modelo ideal para o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Segundo Rego (1996, p. 97), cabe à família o principal papel de educar, para a construção da personalidade e do caráter da criança, já que é no seio familiar que a criança

vive seu primeiro contexto de socialização. Nas palavras da autora:

“A família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce indubitavelmente grande influência sobre a criança”.

Durante o período de escolarização é normal que as crianças manifestem diferentes formas de comportamento em sala de aula e isso ocorre porque os educandos provêm dos mais variados contextos familiares; dessa forma, cada criança traz de sua casa hábitos, culturas e costumes diferentes.

A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (REGO. 1996, p. 97).

Então compreendemos que é dever da família preparar a criança para o convívio no meio social em que está inserida, deixando claro todo o tempo, a importância de se viver de maneira responsável e organizada.

Para que isso ocorra é preciso que os pais ou responsáveis estabeleçam com a criança desde pequena, limites e regras que orientem sua conduta de forma responsável. A própria Constituição Federal de 1988 compreende a família e o Estado como os entes responsáveis pela educação.

Apesar de ser papel da família educar a criança para viver em sociedade, alguns pais acabam tornando seus filhos muito mimados, sem regras e sem limites, o que amiúde se reflete como atos de indisciplina dentro da escola e da sala de aula.

“...as crianças de hoje em dia não tem limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras” (AQUINO, 1998).

É perceptível que a sociedade atual tem passado por muitas mudanças no âmbito familiar, pois é cada vez mais comum encontrarmos lares onde pai e mãe trabalham o dia todo para garantir o sustento da família, se ausentam do lar o dia inteiro, chegam quando já é noite, quando, muitas vezes, as crianças já estão dormindo, o que torna o diálogo familiar bastante raro.

Diante desta situação, talvez as famílias criem seus filhos tentando reparar sua ausência através da satisfação de desejos supérfluos, pensando assim estar sanando sua ausência e, por vezes, nem se dão conta de que as crianças passam a explorar seus pais cada vez mais a cada dia.

A partir dessa situação estabelecida em casa por parte dos próprios pais ou responsáveis, os reflexos muitas vezes se manifestam no contexto escolar sob a forma de indisciplina.

Segundo Rego (1996, p. 72), não é possível afirmar que existe um comportamento padrão e universal para cada estágio da vida humana - cada indivíduo age e reage de uma determinada maneira, de acordo com sua criação. Da mesma forma, o comportamento indisciplinado não se dá de maneira isolada, mas se manifesta ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança, processo esse que recebe diversas influências, seja do convívio familiar, da televisão, da violência urbana, entre

tantos outros fatores, como é possível observarmos na citação de Rego:

(...) no seu processo de constituição através das inúmeras interações sociais, receberá informações e influências dos diferentes elementos (entendidas como importantes mediadores que compõem esse grupo de determinadas pessoas: pais, mães, irmãos, primos, avós, vizinhos, colegas da escola, amigos de rua) (...) das instituições, dos meios de comunicação e dos instrumentos disponíveis em seu ambiente.
(REGO. 1996, p.96)

Além das prováveis causas já apontadas e que podem dar origem à indisciplina, também podemos considerar três tipos de pais, que podem dar origem à indisciplina de seus filhos a partir de seu modo de educá-los.

Passo a descrever esses três estilos parentais, que são: os pais autoritários, permissivos e democráticos.

Os pais autoritários são normalmente de pouca conversa com seus filhos e em geral, pouco demonstram sua afetividade. Em geral são muito rígidos e exigentes e esperam que seus filhos cumpram todas as regras que lhe forem impostas. Normalmente estabelecem regras, mas não explicam o porquê as crianças deveriam cumpri-las. As crianças por sua vez, as acabam cumprindo, não por compreenderem o sentido, mas por medo de serem punidas com castigos severos e acabam com isso sofrendo consequências significativas, como nos explica Rego:

(...) as [crianças] que recebem uma educação familiar autoritária tendem a manifestar entre outros aspectos, obediência e organização, mas

também maior timidez, apreensão e baixa autoestima (...) demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados. (REGO. 1996, p. 98)

Dessa forma, uma criança com seus valores indefinidos ou pobremente interiorizados fica sujeita a toda espécie de influência sem saber ao certo o que fazer.

Os Pais permissivos são completamente o oposto dos pais autoritários - costumam dialogar com seus filhos, querem saber a opinião da criança sobre alguns assuntos e normalmente tais opiniões são acolhidas por eles. Também costumam ser pais muito afetuosos. São via de regra pais muito tolerantes, capazes de perdoar facilmente seus filhos quando eles cometem algum tipo de "infração". Não costumam impor limites, regras ou normas - em outras palavras, não costumam cobrar responsabilidade de seus filhos.

As crianças que são educadas por pais permissivos também sofrem consequências que, claro, afetam diretamente o comportamento dessas crianças, como menciona Rego:

Os filhos de pais permissivos, apesar de mais dispostos que aqueles que recebem uma educação autoritária, devido às poucas exigências e controle de seus pais tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, assim como dificuldades em assumir responsabilidades. (REGO. 1996, p.98)

Pais democráticos geralmente são extremamente comunicativos e afetivos para com seus filhos e os estimulam a expressar suas ideias e suas opiniões. Embora tal tipo de pais se esforce para entender o ponto de

vista de seus filhos, não deixam de estabelecer regras e limites de forma clara, nem deixam de esclarecer o porquê das regras e por que os limites devem ser respeitados.

Podemos perceber então, que os pais democráticos são diferentes dos pais autoritários, pois deixam claro para seus filhos o porquê do dever de se cumprir regras e respeitar limites. Também são diferentes dos pais permissivos, que não estabelecem limites e nem regras.

Dessa forma, a criança que recebe uma educação democrática, tem mais chance de vir a se tornar uma criança com autocontrole, possuir adequada autoestima, ser responsável, autônoma, demonstrar iniciativa e fácil relacionamento para com os outros, demonstrando dessa forma, que os valores ensinados por sua família foram por elas interiorizados.

Compreendemos então que a qualidade da convivência familiar é de extrema importância para o desenvolvimento e formação social da criança.

A indisciplina tem se tornado a cada dia um problema cada vez maior para os professores. Embora tenham dificuldade para lidar com essa questão é importante ressaltarmos que a indisciplina do aluno pode estar relacionada a questões de organização educacional e pedagógica.

É comum nos depararmos com professores que reclamam dizendo que os alunos são e estão cada vez mais indisciplinados, que não se comportam e não respeitam os professores, além de dificultar cada vez mais o trabalho do professor em sala de aula, como nos aponta Aquino, na citação abaixo:

Os relatos dos professores testemunham que a questão disciplinar é atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo eles, o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos traduzidas em termos como: bagunças, tumultos, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito à figura de autoridade, etc. (AQUINO 1996, P. 40)

Segundo o mesmo autor, os professores têm encontrado muitas dificuldades em relação ao comportamento indisciplinado dos alunos em sala de aula e esse problema tem aumentado a cada dia, sem que se encontre uma solução que possa resolver essa questão.

Outro aspecto que impacta os alunos e lhes acarreta sofrimento é a chamada violência simbólica, que via de regra é gerada pela Instituição. A violência simbólica se dá através do estabelecimento de normas e regras injustas e de condutas inadequadas por parte dos dirigentes da instituição escolar.

Sabemos que na escola, como em qualquer outra instituição, é necessário que se mantenha disciplina, com o objetivo de se manter a ordem e, para que isso ocorra, faz-se necessário que se estabeleçam regras. Porém, na maioria das vezes, a escola não realiza trabalhos preventivos, que reforcem a interrelação através dos diálogos com os seus alunos para que se desenvolva uma política disciplinar na qual se especifiquem estratégias de prevenção e intervenção sobre as causas da indisciplina. Para que esse intento seja atingido, os objetivos da escola deverão se basear na compreensão e contar com o empenho de com vistas ao bem estar e o pleno desenvolvimento dos educandos, repugnando toda e

qualquer forma de autoritarismo e do uso de métodos meramente punitivos.

As raízes da indisciplina em sala de aula também podem ser encontradas no próprio ambiente escolar no qual, muitas vezes, as condições de ensino e as formas de relacionamento humano não se revelam propícias ao desenvolvimento sadio das crianças.

Também devemos levar em conta as condições físicas do ambiente escolar. São muitas as escolas que não possuem espaços físicos adequados à brincadeira, que reservam pouco tempo ao recreio e nas quais, frente às muitas proibições que lhes são impostas, mal conseguem tomar o lanche e fazerem uso do banheiro, como afirma Vasconcellos no texto abaixo:

Normas não razoáveis, inadequadas: geram revolta, desobediência, desgaste das pessoas, perda de tempo na administração de conflitos inócuos, etc. Exemplo: recreio com pouco tempo: gera ansiedade, filas, brigas, etc., além do pouco tempo livre para relaxar, comer lanche, brincar, ir ao banheiro. Outro exemplo: proibir o aluno de correr no recreio: vai contra uma necessidade da criança, além de promover um desgaste enorme para quem fica vigiando. (VASCONCELLOS 1995, p.65).

Diante das razões aqui expostas entendemos ser compreensível que as crianças venham a apresentar comportamentos indisciplinados e que tais comportamentos tenham origem em parte, pela forma como se faz a gestão da escola.

No entanto, devemos procurar meios de enfrentar tais comportamentos de forma operativa, a fim de podermos propiciar aos alunos um lugar no qual as aulas sejam

prazerosas, o ambiente seja agradável e o mais saudável possível, e que desperte nos discentes o interesse em se permanecer na escola.

Muito se tem discutido sobre a indisciplina e suas causas, que por sinal são inúmeras, tornando o desafio do professor em sala de aula cada vez maior diante da realidade do século XXI.

Frente a essa realidade, faz-se evidente a necessidade de que os professores se atualizem continuamente, para melhor atenderem aos seus alunos no que compõem seus misteres. No entanto, são poucos os docentes que investem em se atualizar para atender às demandas dessa nova clientela, composta por crianças que, desde muito cedo, têm tido acesso a tecnologias que lhes oferecem um grande número de informações e que desperta sua curiosidade.

Hoje, os educandos chegam à escola, cada vez mais questionadores e críticos e, muitas vezes, devido ao despreparo do professor, principalmente no uso das novas tecnologias, pode despertar nas crianças o surgimento de comportamentos pouco disciplinados, promove desinteresse pelas aulas, que frequentemente são percebidas como repetitivas e maçantes, nas quais o professor não traz nada de novo, nem de interessante.

Içami Tiba (2006), escreveu sobre a insatisfação com a educação atual, argumentando que durante séculos, o ensino se pautou na abordagem tradicional, na qual o professor era quem trazia consigo o saber, transmitindo-o aos seus alunos, os quais deveriam assistir às aulas, fazer as devidas anotações, sem

questionar de forma alguma os conteúdos que lhes eram transmitidos e retornando nas provas, o saber adquirido, mais decorado do que compreendido. Nesse tipo de ensino, explica Tiba, o problema é que os educandos, ao terminarem as provas, pouco ou nada se lembram dos conteúdos, já que não houve na maioria das vezes, compreensão, aprendizado, mas mera memorização dos textos.

Assim, nessa perspectiva, dificilmente, os conteúdos convergem para a realidade vivenciada pelos alunos, dessa forma distanciando a vida escolar da vida cotidiana, o que produz um ensino mecânico, sem referências, que não leva em conta as diferenças individuais, nem as próprias da idade. Os educandos vão cada vez mais sendo tratados como adultos, o que resulta em uma educação deficiente, como expõe o autor:

As consequências imediatas dessa situação são o desinteresse dos alunos em aprender e a diminuição de capacitação do professor para ensinar. Repetências, migrações e abandonos escolares, são ocorrências muito frequentes, que acabam escapando do controle de seus responsáveis. (TIBA, 2006, p.26)

Içami Tiba descreve o resultado desse quadro como o esmorecimento do sistema escolar, justamente no tempo em que os educandos são integrados cada vez mais cedo nas redes educacionais, diferentemente de seus professores que, em seu tempo escolar, chegavam à escola mais tarde e no qual a maioria das mães permanecia no lar, cuidando e educando seus filhos.

Em nossos dias, as mães trabalham fora, as crianças estão indo à escola ainda muito pequenas para

serem educadas e cuidadas, muito antes de possuírem maturidade para a educação formal.

Segundo o mesmo autor, os profissionais da educação, devido à precariedade salarial, não dispõem na maioria das vezes, de condições para aprimorar sua formação, como observamos na citação a seguir:

A maioria dos professores em atividade hoje não teve em seu currículo profissional capacitação para exercer o papel de formador de personalidade do aluno. A indisciplina é resultado natural no aluno ignorado pelo professor e desinteressado pela matéria. (TIBA, 2006, p.27)

Conforme a visão do autor, hoje se atribui ao aluno a responsabilidade por seu aprendizado ineficaz. O que muitos docentes ainda adotam como atitude, provém do ensino tradicional - o professor ensinando e os alunos quietos, pois devem escutar para aprender... da mesma forma como ocorria no passado.

Hoje sabemos que o professor não é a única fonte do saber, pois os meios de comunicação, cada vez mais sofisticados, também ocupam esse papel, com informação farta e variada. Dessa forma, cabe ao docente ser o orientador dos estudos, a fim de que seus alunos possam pesquisar e buscar informações em fontes seguras.

Para Tiba (2006), tanto a globalização como o acesso dos alunos à internet, não combinam com a figura do professor autoritário. Infelizmente alguns docentes, não sabendo manusear tais mídias, as ignoram e recorrem a aulas desmotivantes, o que pode dar lugar à indisciplina em sala de aula. Pelo contrário, se houvesse o aproveitamento dos saberes que os

alunos trazem consigo quanto ao manuseio da tecnologia, poderia haver a troca de saberes e aprendizagem para ambos. Essa atitude poderia elevar a autoestima, o respeito mútuo e conseqüentemente, maior disciplina.

Como dizia o grande mestre Paulo Freire, quem ensina aprende com quem está ensinando e quem está aprendendo ensina quando está aprendendo. (ALVES, 2006, p.130).

Segundo Vasconcellos (1995 p.67), para que o professor seja efetivamente professor ele precisa “assumir sua realidade, assumir seu trabalho, seu papel” encarando os desafios que surgem todos os dias em sala de aula.

Para que o professor enfrente tais desafios de maneira satisfatória é necessário que ele esteja comprometido com seu trabalho, busque sempre inovar e se renovar, dar o melhor de si a partir do entendimento que, na sala de aula, independentemente de quem são seus alunos, todos eles são de sua responsabilidade. Sendo assim, o profissional docente precisa e deve tomar para si a responsabilidade que lhe cabe como professor, trabalhando de forma organizada e articulada com sua turma a fim de minimizar os focos geradores de indisciplina, como nos aponta Estrela (1992):

Reforça se assim, que a disciplina ou ordem necessária a aprendizagens escolares é a função da organização criada pelo próprio professor na aula. (...) A função organizativa desempenhada pelo professor tem, portanto, um efeito preventivo da indisciplina. (ESTRELA 1992, p.90)

Muitas vezes porém, o que encontramos é uma situação completamente oposta - por vezes

alguns professores já entram na sala de aula desmotivados, despreparados e sem o menor interesse, sem dar a seus educandos a verdadeira atenção que necessitam e merecem, passando mais tempo a reclamar do que a buscar soluções para enfrentar o problema da indisciplina em sua sala de aula.

Dessa forma, é preciso compreender que as transformações não ocorrem por si só, mas precisamente após momentos de reflexão dialógica a respeito do que se pretende por parte de docentes e discentes sobre seus direitos e deveres, desenvolvendo assim o senso de cidadania, desvelando a própria realidade, como nos explica Vasconcellos:

O professor tem que aceitar o aluno que tem. Primeiro aceitar, depois tentar mudar. O aluno deve se sentir aceito para estabelecer relações, caso contrário se fecha e não há forma de interação (VASCONCELLOS 1995, P. 68).

De acordo com exposto pelo autor, existe a necessidade do professor interagir fazendo o acolhimento de seu aluno, aceitá-lo da maneira como ele é, trabalhá-lo objetivando melhor entendê-lo e só depois, aos poucos ir tentando mudar o comportamento deste aluno.

O mesmo autor ainda salienta que não é possível construir uma relação educativa sem que haja um vínculo de confiança entre docente e educando, no qual o professor confia na capacidade do aluno para aprender e o aluno confia na competência do professor para ensinar.

Assim, para minimizar as raízes da indisciplina na sala de aula, o professor deveria rever sua metodologia de ensino, não lançar mão

apenas da lousa e do giz, com os alunos sentados um atrás do outro. Nesse contexto tradicional, com quatro a cinco horas de aula, sentados, parados apenas ouvindo o professor falar, os alunos acabam por se tornar indisciplinados como descreve Tiba (1996):

Os olhos dos alunos sentados nas suas carteiras rapidamente anestesiavam-se ao focalizar objetos estáticos, favorecendo a dispersão ou preparando a mente e o corpo para sono. Se um professor é alvo parado, logo estará falando sozinho. (TIBA 1996, p.127).

Quando o professor renova sua metodologia e procura ensinar por meio de aulas diversificadas, dinâmicas e dialogadas, o aluno pode se interessar e o professor consegue trabalhar obtendo maior atenção dos alunos, com maior participação e aprendizagem mais bem sucedida, como nos mostra Vasconcellos:

Na medida que as aulas são mais participativas – diálogo, dramatização, trabalho de grupo, pesquisa -, ou que são dadas em salas ambiente, laboratórios, biblioteca, ateliê, ou simplesmente trabalho no pátio, há maior possibilidade da criança se envolver com o trabalho. (VASCONCELLOS 1995, p.63)

Assim, compreendemos que se revela a necessidade do professor desenvolver sua metodologia, construindo vínculos entre professor e aluno, o que impacta diretamente na construção do conhecimento e elemento fundamental para que se resolvam os conflitos que podem vir a surgir na sala de aula.

De todo modo, quando se manifestar a indisciplina do aluno é importante que o professor crie um

ambiente de intimidade com eles, objetivando compreender os elementos causadores da indisciplina de forma harmônica, evitando conflitos inúteis, mas sempre aproveitando o momento para conquistar o discente para o aprendizado.

Compreendemos então, que a relação professor e aluno é uma das condições para que melhor se realize o processo de ensino aprendizagem, além de se constituir na melhor ferramenta para enfrentar e prevenir a indisciplina.

Nos dias em que vivemos, a educação perdeu seu foco devido ao despreparo de seus professores, que por vezes não compreendem que nossas crianças mudaram. É preciso que os professores busquem se atualizar cada vez mais, com o objetivo de atender às necessidades do tempo em que vivemos, vivendo tornar a sala de aula um ambiente mais agradável e acolhedor.

É forçoso reconhecer, pois, que educação de cada época foi eficiente a seu tempo, e que o foi deixando de ser a medida que novas exigências foram-se impondo no cenário da vida social. (NERICI, 1977, p.19)

No entanto, segundo Feldmann (2009), existe um grande desafio para formar professores nos dias de hoje, “com qualidade social e compromisso político de transformação”; é necessário fazer com que as pessoas compreendam que todos têm direito a uma educação de qualidade e que a educação é um bem universal, que contribuirá para a construção da identidade e para o exercício da cidadania.

No entanto é necessário compreender que o professor não deve

ser apenas aquele professor que coloca a matéria na lousa e espera que o aluno aprenda o que ele tem a transmitir. Ser professor vai além de ser mero transmissor.

Diante desse novo paradigma, o professor orientador não apenas favorece a aquisição do conhecimento, mas também se torna capaz de prevenir a ocorrência da indisciplina, uma vez que dá sua aula de maneira dinâmica e faz com que seu aluno participe da aula de forma responsável e organizada. Dessa forma, o professor passa a ajudar o aluno a buscar, compreender e integrar a informação sob a forma de conhecimento.

No entanto, a realidade exige que o professor se atualize de tempos em tempos não apenas para atender sua clientela, mas para formar cidadãos autônomos e críticos, e conseqüentemente, também se aprimore em seus misteres e se desenvolva como pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, refletimos sobre as possíveis causas da indisciplina, abordando o papel da família, do professor e da escola. Algo que nos chamou a atenção durante esse percurso é o quanto é importante o papel da família na formação do caráter da criança e de como a ação educativa dos pais influencia o comportamento dos filhos.

Relatamos também o quanto é importante que a escola e o professor

estejam bem preparados para acolher os alunos que lá chegam, procedentes de diferentes tipos de cultura e educação familiar, em que ressaltamos a importância do trabalho docente, pois a partir dele, muitas vezes se pode minimizar a ocorrência da indisciplina em sala de aula.

Portanto, esta pesquisa nos permitiu perceber que o professor bem preparado e com sua aula bem planejada pode despertar em seus alunos o interesse em participar e aprender, reduzindo então, a ocorrência da indisciplina na sala de aula.

Compreendemos que esses três elementos abordados – família escola e professor - são importantes, pois durante o desenvolvimento deste estudo pudemos perceber que tanto a indisciplina como a disciplina sofreram alterações de tratamento e abordagem, de acordo com cada época e a cada momento histórico.

Dessa forma, a disciplina que se exige dos educandos na atualidade, difere da que se exigia no passado, em virtude da realidade tecnológica e virtual que se faz presente, não só no contexto educacional, mas também e principalmente no contexto social.

Embora saibamos que a indisciplina é um problema que talvez sempre existirá na escola e que não existe receita mágica para eliminá-la, cabe ao professor se atualizar e buscar meios didáticos para trabalhar de forma a diminuir esse problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. D. F. De Professor a Educador: Contribuições da Psicopedagogia: resignificar os valores e despertar autoria. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- AQUINO, J. G. (ORG). Indisciplina na Escola: Alternativas teóricas e Práticas. São Paulo, Summus, 1996.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011 Acesso: 21/01/2020.
- ARIÈS, P. Tradução de Dora Flaksman. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAPTISTA, J. D. Concepções dos alunos e de um docente em relação as atitudes disciplinares em sala de aula. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TC_C_Lic/2011/1o_2011/Juliana_Dias_Baptista.pdf Acesso: 15/03/2020.
- BRASIL. Leis, etc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.
- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Constituição da Republica 1988. Disponível <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso: 16/03/2020
- ESTRELA, M. T. Relações Pedagógicas: Disciplina e Indisciplina na aula. Portugal: Porto, 1992.
- FERREIRA, A. B. H. O. Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa. 4º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FERREIRA, A. M. IX Congresso Nacional de Educação – EDURECE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. A Gênese da Indisciplina Na Relação Professor – Aluno, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1899_1921.pdf Acesso: 18/02/2020.
- LEMOS, D. C. A. In: RAMOS, D. R. Práticas Punitivas e de Controle na Escola: Um estudo de caráter genealógico. UNESP, 2009. Disponível: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcomple376.pdf Acesso: 15/03/2020.
- LOURENÇO, V. B. O. Reflexões sobre a ação docente frente ao aluno indisciplinado nas séries iniciais do ensino fundamental, 2013. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0401.html>. Acesso: 10/05/2020.
- NÉRICI, I. G. Metodologia do Ensino: Uma Introdução. São Paulo: Atlas, 1977.
- REGO, T.C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. São Paulo: Summus, 1996.
- SILVA, M. L. F. Indisciplina na aula: Um problema dos nossos dias. Lisboa Portugal, (cadernos pedagógicos). Porto: Asa, 1999.
- TIBA, I. Um Novo Caminho para Educação: Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação, 18. ed. São Paulo: Integreare, 2006.
- _____. Limites e Disciplina na Escola: Disciplina, Limite na Medida Certa. São Paulo: Gente, 1996.
- VASCONCELLOS, C. S. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

O INCONSCIENTE COMO DETERMINANTE DO DESEJO DELITUOSO

Análise do Livro IX das Leis à luz da Criminologia Psicanalítica

Larissa Pizzotti Faiçal

Mestranda em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direitos Fundamentais pelo Instituto Ius Gentium Conimbrigae, parceria com o IBCCRIM (2018). Especialista em Direito e Processo Penal pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2018). Graduada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016).

Lpfaical1@gmail.com

Suellen Elissa Zaparoli Pedroso

Mestranda em Direito Penal pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Direito Penal pela Escola Superior da Advocacia OAB/SP, parceria com o IBCCRIM(2008), com habilitação para o Magistério Superior. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2006.).

suellenelissa@gmail.com

Willis Santiago Guerra Filho

Livre-Docente em Filosofia do Direito pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutor em Filosofia pelo IFCS-UFRJ. Doutor em Ciência do Direito pela Universität Bielefeld, Alemanha. Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do

Estado do Rio de Janeiro.

willisguerra@hotmail.com

Resumo: O impacto do inconsciente como determinante dos desejos e dos atos do indivíduo é objeto de profundo estudo até os dias de hoje, tendo por marco a teoria psicanalítica desenvolvida por Sigmund Freud no século XIX. Porém, o que se traz neste artigo é como o inconsciente já tinha seu espaço como determinante do desejo, e principalmente no indivíduo criminoso, já durante a Grécia Antiga no Livro IX das Leis de Platão. Deste modo, no presente analisaremos uma passagem do Livro IX e como ela se relaciona e, possivelmente, influencia a Criminologia, representada por Romagnosi e Feuerbach, e a própria psicanálise desenvolvida por Freud.

Palavras-chave: *Platão; Desejo; Inconsciente; Criminologia Psicanalítica.*

Abstract: The impact of the unconscious as a determinant of the individual's desires and actions is the object of a profound study to this day, having as a landmark the psychoanalytic theory developed by Sigmund Freud in the 19th century. However, what is brought up in this article is how the unconscious already had its place as a determinant of desire, and especially in the criminal individual, already during Ancient Greece in Book IX of Plato's Laws. Thus, in the present we will analyze a passage from Book IX and how it relates, possibly, influences Criminology, represented by Romagnosi and Feuerbach, and the psychoanalysis itself developed by Freud.

Keywords: *Plato; Whish; Unconscious; Psychoanalytic Criminology.*

Sumário: Introdução- 2 Análise da passagem do Livro IX de Platão; 2.1 A função do Direito Penal frente ao impulso desejante em Romagnosi e Feuerbach; 2.2 O inconsciente como determinante do desejo criminoso; 2.3 O Desfecho do Conto e o Cerimonial Catártico do Criminoso; Conclusão.

INTRODUÇÃO

Composta por doze livros, a última obra do filósofo Platão, denominada As Leis, é datada de 437 a.C. Nela, Platão explica por meio de diálogos entre os dois personagens presentes- O Ateniense e Clínius- como deverá ser a legislação ideal para o Estado por ele mesmo projetado em sua obra “A República”.

Este artigo terá por objeto o livro IX deste compêndio, o qual dispõe de forma bem minuciosa como e quais devem ser as penas aplicáveis aos mais diversos crimes, discorrendo até mesmo a diferença entre seus agentes e vítimas, que, neste cenário grego, podem ser os próprios cidadãos como homens livres, seus escravos, estrangeiros ou os denominados “metecos” – estrangeiros que foram naturalizados naquele determinado Estado.

Além da delimitação dos crimes e penas, Platão ainda deixa claro qual é o objetivo, o fim da pena para a sociedade, o qual é objeto de discussão entre os estudiosos do Direito Penal até os dias atuais e também deste artigo, ao lado do estudo do desejoⁱ inconsciente como personagem principal da determinação da ação delituosa.

Para tanto, no primeiro tópico trataremos de apresentar a finalidade da existência do Direito Penal e dos crimes para Platão e como ela se relaciona com as teorias desenvolvidas pelos pré-clássicos Romagnosi e Feuerbach. Colocaremos como objeto de análise o que denominamos de “conto do desejo ateniense” que nada mais é do que uma passagem presente no início do Livro IX das Leis em que o Ateniense conta para Clínius como surge a vontade criminosa num indivíduo e qual deve ser a orientação dada pelo legislador e a função dessa previsão legislativa.

A passagem sabiamente colocada pelo Ateniense torna-se, então, centro de diversos paralelismos neste estudo para além da própria prevenção geral negativa e teoria dos criminólogos, dando espaço para que, no segundo tópico, possamos relacionar o “conto do desejo” com o primeiro passo do que posteriormente seria o método psicanalítico de Freud-passo este que foi o caso de Anna O. e o desenvolvimento dos estudos das histerias de conversão.

Por fim, e após trazer a descoberta do inconsciente presente tanto em Anna O. como na passagem de Platão, analisaremos qual o desfecho recomendado ao caso do “conto do desejo” pelo Ateniense e aos que sofrem de sintomas neuróticos pelo terapeuta.

2 ANÁLISE DA PASSAGEM DO LIVRO IX DE PLATÃO

2.1 A função do Direito Penal frente ao impulso desejanste em Romagnosi e Feuerbach

A primeira e mais evidente finalidade da pena no direito penal de Platão é a denominada Prevenção Geral Negativa, por ele explicada como a função de dissuadir o indivíduo que se perceber inclinado ao cometimento de um delito a não fazê-lo. Neste cenário, a pena deverá causar verdadeiro temor, agindo de forma negativa, como uma contra ação ao impulso delinquente.

O temor que a pena deve causar tem por objetivo a manutenção da coesão social e fica explícita quando o Ateniense afirma que nenhuma pena deve ser muito branda, posto que se por um lado alguns indivíduos têm o coração duro como chifres e não são facilmente atingidos pelo medo, por outro uma pena branda não é capaz de frear impulso algum e não se fará servir de

exemplo aos demais que na mesma vontade distorcida se encontrarem.

Para chegar a esta conclusão, o Ateniense utiliza-se de um exemplo que, como será visto, é carregado de significado. Diz que o indivíduo que ao cair da noite sentir repentino desejo de subtrair bens alheios, ou seja, de cometer um delito, deve ter ao seu alcance a leitura de advertências elaboradas pelo legislador e, com a possibilidade da pena em mãos se sentir dissuadido por esse mal maior a questionar suas vontades e pensamentos, se afastar dos “homens maus” e buscar os rituais purificatórios.

E, aqui, indicamos a passagem que será analisada durante todo o presente artigo:

O ateniense: (...) Por meio de argumentação e advertência poder-se-ia dizer o seguinte ao homem que é sacudido durante o dia por um desejo mau e que desperta à noite levando a furtar um objeto sagrado: “Meu bom homem, a força do mal que agora te impulsiona e te incita ao roubo dos templos não tem origem nem humana nem divina, mas se trata de algum impulso gerado há muito nos seres humanos devido às faltas não expiadas por eles; tu carregas a todas as partes contigo um impulso funesto do qual debes te defender com todas as forças. Como fazê-lo aprende agora: quando te assaltar tal intenção, procede aos rituais purificatórios, busca como suplicante os santuários das divindades que desviam as punições, busca a companhia dos homens que são reputados como virtuosos, e assim aprende, em parte dos outros, em parte por autoinstrução, que, todo homem deve honrar o que é nobre e justo; mas foges completamente da companhia dos homens maus e não te voltes.

Primeiramente, percebe-se a existência da lei- aqui prevista como advertências do legislador- como um contra estímulo à vontade do cidadão, um contraimpulso e, nesse momento, questionamos o tanto de Platão que pode ser encontrado na famosa Gênese do

Direito Penal elaborada por Domenico Romagnosi ao afirmar que “uma condição essencial do direito de ofender alguém é a necessidade de fazer com que um mal se defenda do que está errado” (1834- 258). Fica nítida a função da pena como uma barreira ao indivíduo que, sob temor da pena e do julgamento social, decide continuar em seu caminho reto sem desvirtuar suas ações e desintegrar a sociedade. “Portanto, é necessário para a conservação e a tranquilidade sociais que o futuro malvado tema, não apenas as preliminares, mas também as consequências de seu crime. Logo a sociedade tem incontestável direito de empregar os meios para infundir este temor” (ROMAGNOSI, 1834- 259).

Romagnosi ainda relaciona o cometimento do delito com o desejo criminoso, sendo possível perceber a ligação da transgressão criminosa com os desejos íntimos do cidadão na seguinte passagem:

Quando o homem obtém a maior soma de utilidades e prazeres, sente que os desejos são despertados (exceto nos muito sábios), que se tornam muito mais violentos em razão da opinião, dos costumes e da luta com o amor próprio alheio” (ROMAGNOSI, 1834-244).

Possível também relacionar esse contra impulso, tido por Romagnosi (1834-261) como “obstáculo ao delito”, à Teoria do Impulso Sensual desenvolvida por Feuerbach, segundo a qual o indivíduo que é levado ao cometimento de delito é tomado por uma forte vontade delinquente que apenas poderá ser obliterada se a pena a ser percebida por ele tiver um mal infinitamente maior ao prazer que seria alcançado pela consumação deste desejo indevido. Segundo Feuerbach (1899) a causa psicológica de todas as contravenções se encontra na luxúria do homem que o impulsiona a cometer a ação

delituosa em busca do prazer, o qual também é defendido por Platão no Livro IX como uma das três causas da falta humana, ao lado da paixão e da ignorância.

Feuerbach (1899) explica que “esse impulso sensual pode ser cancelado com a condição de que cada um saiba que sua ação deve seguir, inevitavelmente, um mal que será maior que o desagrado emergente da insatisfação de seu impulso com a ação”, aduzindo que “a coerção psicológica é configurada, então, através da eficácia harmônica dos poderes legislativo e executivo no objetivo comum intimidador”.

Feuerbach e Romagnosi são representantes do que se costuma denominar Escola Criminológica Clássica fundada num contratualismo. Seu pensamento utilitarista coloca a pena como forma de curar uma enfermidade moral, o que seria segundo Shecaira (2012) uma espécie de “talião disciplinador”. Para esta escola, fundada no contratualismo de uma burguesia em ascensão, a pena era a reparação do dano causado pela violação de um contrato (o contrato social de Rosseau).

Zaffaroni (2018) ao tratar das ideologias penais anteriores ao Industrialismo, constata que Platão sustenta uma pena corretiva em *As leis*, contudo quando isso não for possível, quando não se consegue que o que não “vê” “veja”, então a proposta seria sua eliminação. Isso seria uma elaboração a partir de concepções idealistas de corrigir-se o corrigível e eliminar-se o incorrigível. Para o autor, Platão chegava ao direito penal autoritário pelo objetivismo valorativo, que seria a ideia do bem e do mal estarem fora de nós e serem independentes de nossa valoração das condutas como boas ou más.

Fazendo o paralelo entre o conto de Platão e a teoria de Feuerbach, o indivíduo que na calada da noite for

tomado por inegável impulso sensual de cometer um ato delituoso, deverá alcançar, rapidamente, as advertências do legislador e, então, passar a questionar seus pensamentos e ímpetos, posto que a realização de seu desejo jamais será de tamanha satisfação frente ao mal da pena.

Fim da vontade, Feuerbach em companhia de Romagnosi dão as mãos a Platão e finalizam, cada um com sua máxima finalidade da pena:

I) O objetivo da cominação da pena na lei é a intimidação de todos, como possíveis protagonistas de lesões jurídicas. II) O objetivo de sua aplicação é fornecer uma base efetiva à cominação legal, uma vez que, sem a aplicação, a cominação seria vazia (seria ineficaz). Como a lei intimida todos os cidadãos e a aplicação deve efetivar a lei, verifica-se que o objetivo mediato (ou final) da aplicação é, em qualquer caso, a intimidação dos cidadãos (FEUERBACH, 1899).

Ou, mais precisamente, a sociedade tem o direito de fazer com que a pena siga o crime, como um meio necessário para a preservação de seus membros e o estado de agregação em que se encontra, uma vez que tem um direito completo e inviolável a essas coisas.

E assim surge o momento em que nasce o direito penal, que não é nada, além de um direito habitual de defesa contra uma ameaça permanente, nascida da intemperança ingênita (ROMAGNOSI, 1834).

O Ateniese: que sempre que e alguém comete qualquer ato injusto de grande ou pequena gravidade, a lei o instruirá e absolutamente o compeliará no futuro a não mais ousar deliberadamente cometer tal ação, ou ,ao menos, a cometê-la cada vez com menor frequência, além de pagar pelo dano provocado. Efetuar tal coisa, seja por ação ou discurso, por meio de prazeres e dores, honras e desonras, multa sem dinheiro e recompensas em dinheiro , e em geral por quaisquer meios empregáveis para fazer as pessoas odiarem a injustiça e amar ou , ao menos, não odiar a justiça é precisamente a função das mais nobres leis ((853a–882c) *Leges IX*).

2.2 O inconsciente como determinante do desejo criminoso

Como já observado no tópico anterior, o exemplo oferecido pelo Ateniese em que o indivíduo desperta à noite com um forte ímpeto criminoso, quase que como um “conto do desejo”, e como aqui o denominaremos, é carregado de significado que apenas pode ser extraído após dedicado trabalho de interpretação.

Senão, vejamos o desejo delinquente do indivíduo surge durante alguma impressão que teve durante o dia e que reaparece de forma pulsante à noite, determinando sua ação futura de forma que apenas um forte impulso contrário poderia interromper- como já explicado por Romagnosi e Feuerbach e considerado superado no presente artigo.

A própria utilização do momento noturno nos mostra aquilo que Platão tem a dizer, afinal, o desejo surge na calada da noite, como reflexo de uma vivência à luz do dia. A noite, assim como a ausência da luz, nos é conhecida pela usual passagem das horas e, de certa forma, nos é assim esperada. Assim, aqui é possível perceber a presença do inconsciente como determinante no desejo que, como afirmado pelo Ateniese, pode surgir “à noite” fazendo alusão daquilo que já existe, é esperado em certa forma, mas que não se mostra à luz da consciência.

Da mesma maneira como com Feuerbach, temos um encontro entre Platão e Freud, este que em seu livro a *Interpretação dos Sonhos* (1900) desenvolveu mais completamente o seu estudo sobre o inconsciente, analisando, na maioria das vezes, seus próprios sonhos- e aqui se aponta outro encontro, haja vista a atividade de sonhar ocorrer, usualmente, à noite.

Brevemente, e para melhor compreensão do leitor, segundo o dicionário de psicanálise de Plon e Roudinesco (1997) “na linguagem corrente, o termo inconsciente é utilizado como adjetivo, para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados. Pode também ser empregado como substantivo, com uma conotação pejorativa”.

Ainda, “em psicanálise, o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente” (PLON; ROUDINESCO, 1997).

Retomando, e após breve elucidação do que se trata o inconsciente em Freud, nessa passagem contada pelo Ateniese, temos apenas um relance da ideia do inconsciente, o qual foi inicialmente percebido por Freud anos antes da *Interpretação dos Sonhos*, com a análise da paciente de seu colega Dr. Breuer em 1890.

Esta icônica paciente, para os estudiosos em psicanálise, se chamava Bertha Pappenheim, descrita por Freud sob o codinome de Anna O.. Ela passava por duras vivências durante o seu dia cuidando de seu pai doente e, com base nelas, passou a desenvolver inúmeros sintomas histéricos que só puderam ser sanados com a utilização do que ainda era o método hipnótico. Exatamente nesses momentos, é que Freud deparou-se com a possibilidade do inconsciente, descrito como *algo desconhecido e que pode existir ao mesmo tempo num mesmo indivíduo*:

Pelo estudo dos fenômenos hipnóticos, habituamo-nos à concepção, de início surpreendente, de que no mesmo indivíduo são possíveis vários grupamentos psíquicos que podem

permanecer mais ou menos independentes um do outro, “nada saber” um do outro, e que se alternam em chamar para si a consciência. Casos desse tipo, que são denominados *double conscience*, ocasionalmente se oferecem também de modo espontâneo à observação. Quando, em tal cisão da personalidade, a consciência permanece ligada constantemente a um dos dois estados, esse é designado como estado psíquico consciente, e aquele dele separado, como inconsciente (FREUD, 1910).

Novamente, assim como fizemos com Feuerbach, façamos um paralelo entre o inconsciente presente no “conto do desejo criminoso” relatado pelo Ateniense à Clínia e o caso de Anna O., tomando cuidado de utilizarmos dois casos em que se há apenas um vislumbre do inconsciente, uma pista de sua existência.

Senão vejamos: logo de início temos as questões passadas à luz do consciente, e, então, durante o dia. Para a paciente, esses momentos são as vivências traumáticas vividas ao lado do leito de seu doente pai e, no conto do Ateniense são as impressões experienciadas pelo sujeito durante o dia- impressões essas que também lhe causam estranheza.

Seguindo, já à noite, o sujeito do conto percebe sua vontade pulsante, originada anteriormente, enquanto, Ana O. ao ser hipnotizada percebe quais foram os motivos e questões recalcadas que a levaram a desenvolver o sintoma. Aqui, se de um lado temos o sintoma, de outro e tão intrigante quanto, temos a vontade do ato delituoso e, curiosamente, ambos são desenvolvidos e descobertos apenas na ausência das luzes do dia, ora o inconsciente.

Antes de passar ao apontamento do desfecho do conto de desejo criminoso do Ateniense, imperativo ressaltar que, até aqui, podemos extrair exatamente o inconsciente como determinante do desejo

criminoso, algo igualmente apontado por Baratta (2002), ao aduzir:

Segundo Freud, a repressão de instintos delituosos pela ação do superego, não destrói estes instintos, mas deixa que estes se sedimentem no inconsciente.

2.3 O Desfecho do Conto e o Cerimonial Catártico do Criminoso

Como sabemos no caso de Anna O., sua conversão histérica foi solucionada por meio dos atendimentos médicos e do contato com os afetos e vivências traumáticas que originaram o sintoma. Conforme descrição do próprio Freud na primeira lição de psicanálise, podemos observar com mais detalhes o método aplicado por seu colega, Dr. Breuer, em que ele colocava a paciente sob hipnose para que pudesse reviver os sentimentos conturbados que experienciou e expurgá-los de uma vez. Ainda não se tratava do método hipnótico-catártico posteriormente desenvolvido pela dupla, mas, suas raízes daí provieram:

Depois de relatar certo número dessas fantasias, sentia-se ela (Anna O.) como que aliviada e reconduzia à vida normal. (...) Verificou-se, logo, como por acaso, que limpando-se a mente por esse modo, era possível conseguir alguma coisa mais que o afastamento passageiro das repetidas perturbações psíquicas. *Pode-se também fazer desaparecer sintomas quando, na hipnose, a doente recordava, com exteriorização afetiva, a ocasião e o motivo do aparecimento desses sintomas pela primeira vez* (FREUD, 1909).

Passemos, então, ao método indicado pelo Ateniense para que os desejos, pensamentos, impulsos criminosos fossem sanados no indivíduo e, então, explicaremos a relação que aqui fazemos com a catarse- elemento imprescindível ao método psicanalítico:

O Ateniense: (...)Corno fazê-lo aprende agora: quando te assaltar tal intenção procede aos rituais purificatórios, busca como suplicante os santuários das divindades que desviam as maldições, busca a companhia dos homens que são reputados como virtuosos, e assim aprende, em parte dos outros, em parte por autoinstrução, que, todo homem deve honrar o que é nobre e justo; mas foge completamente da companhia dos homens maus e não te voltes. E, se através disso, tua doença crescer menos, muito bem; e se este não for o caso, julga a morte o caminho mais nobre e livra-te da vida ((853a-882c) Leges IX).

Extraímos que os legisladores deverão apontar como remédio aos maus pensamentos e vontades os chamados “rituais purificatórios”, que têm como função expurgar do indivíduo toda mácula causada, e que ainda poderia causar, por um pensamento e vontade não pautados pelo belo, justo e condizente com o bem maior da sociedade grega, referindo-se a ele como a própria doença.

Da mesma forma, e um tanto quanto coincidentemente, ao se pesquisar no referido dicionário de psicanálise, encontramos a catarse- raiz do método utilizado por Freud e Breuer, como palavra “grega utilizada por Aristótelesⁱⁱ para designar o processo de purgação ou eliminação das paixões que se produz no espectador quando, no teatro, ele assiste à representação de uma tragédia” (PLON; ROUDINESCO, 1997).

A explicação segue, ainda, nos mostrando a própria relação com o método explicado acima ao elucidar que o “ termo foi retomado por Sigmund Freud e Josef Breuer, que, nos *Estudos sobre a histeria, chamam de método catártico o procedimento terapêutico pelo qual um sujeito consegue eliminar seus afetos patogênicos e então ab-reagi-los, revivendo os acontecimentos traumáticos a que eles estão ligados*” (PLON; ROUDINESCO, 1997).

Analisadas as duas posições, do método aplicado em Anna O., que daria ensejo ao surgimento da psicanálise, e da recomendação de Platão por meio do Ateniense, que liberaria o futuro criminoso de sua vontade, é possível colocá-los paralelamente e perceber que se de um lado há a vivência dos desejos reprimidos contados ao terapeuta como forma de catarse, *de outro há os rituais purificatórios que, da mesma maneira, expurgam dos indivíduos seus desejos mais inconscientes, após serem proferidos perante os deuses e depois de se submeter ao rigoroso rito do Oráculo de Delfos.*

Novamente, Platão se antecipava ao perceber a importância de o desejo ser trazido à baila da consciência pelo indivíduo, por ele experienciado novamente com todo tipo de emoção (ab-reação), para possibilitar sua catarse pessoal. Importância esta também vista por Freud e Breuer mais de dois mil anos depois- ressaltando-se o papel da catarse até mesmo em seu método final de terapia psicanalítica.

Adentrando um pouco mais nas impressões freudianas sobre ritos purificatórios, bem chamados por ele de “anulação do acontecido” (*Ungeschehenmachen*) em seu livro *Inibição, Sintoma e Angústia* (1926), vemos essa anulação como possuidora de “um vasto campo de aplicação e remonta a muito atrás”, tendo se referido à anulação como uma “magia negativa” que através de um simbolismo motor busca “fazer desaparecer” e afirma como pode ser utilizado nas mais diversas áreas, explicando que “ usando essa expressão aludimos ao papel que essa técnica desempenha *não somente na neurose, mas também nas ações mágicas, nos costumes populares e nas cerimônias religiosas*”.

Freud aduz, ainda, que o cerimonial (e aqui podemos fazer menção ao cerimonial purificador pelo qual futuro

delinquente deve passar) tem duas funções: a primeira seria a preventiva- tema muito comum dentro das finalidades da própria pena- como a adoção de medidas para que algo não se repita; e a segunda já supra referida função anulatória, que “é muito mais antiga, tendo origem na atitude animista ante o mundo ao redor” (FREUD, 1926).

Na primeira função, preventiva e que tem por foco não dar espaço ao desenvolvimento de qualquer impulso, temos na recomendação do Ateniese tratada durante todo este artigo seu principal exemplar. Resta nítido que o ato do indivíduo que quando for arrebatado à noite com desejo de subtrair bens alheios deva buscar os rituais purificatórios e se afastar dos homens maus tem por única função evitar o cometimento do delito.

Porém, o Livro IX está também repleto de recomendações pós ato criminoso que possuem caráter anulatório do que se deseja extirpar, tanto da história do indivíduo como da sociedade como um todo. E mostramos nesse exemplo, em que se o indivíduo violenta e involuntariamente matar seu amigo durante jogos ou treinamento de guerra, terá sua pena suprimida e processo anulado desde que proceda aos ritos de purificação do Oráculo de Delfos:

Primeiramente, nos ocuparemos dos casos que são violentos e involuntários. Se alguém tiver matado um amigo numa competição ou em jogos públicos- tenha sido a morte imediata ou consequência posterior dos ferimentos ou , analogamente , se o tiver matado na guerra ou em alguma ação de treinamento para a guerra , seja durante a prática de exercício de dardo sem couraça ou durante o envolvimento em alguma manobra bélica com armas pesadas, depois de ter sido purificado com o orienta a regra de Delfos, estará livre de qualquer processo por crime (853a-882c) Leges IX).

Finalizamos, então o “conto do desejo” contado pelo Ateniese a Clíneas e

o método que deve ser adotado como meio de prevenir atos baseados em desejos indevidos, bem com a sua relação com a catarse e os rituais purificatórios, sendo o primeiro uma forma de ab-reação do indivíduo e o segundo o próprio sintoma formado pelo recalque de seus traumas.

CONCLUSÃO

Conforme estudamos no deslinde deste trabalho, é possível perceber como o estudo do inconsciente e de sua função frente ao desejo foi objeto das mais diversas obras e ramos do conhecimento, como a filosofia, a psicanálise e a criminologia.

Se o estudo da dogmática muito é valorizado e pontuado, a razão da sua necessidade de existência também assim deve ser, algo percebido por Platão há milhares de anos e que, nos momentos atuais, parece ter sua importância tida um tanto quanto escassa entre os estudiosos do Direito.

Do mesmo modo, e objeto mais pulsante do presente, percebemos como Platão atravessou seu tempo para influenciar os demais estudiosos, algo que se vê nitidamente ao fazer a leitura do “conto do desejo ateniense” em paralelo com a Teoria de Romagnosi e a tão conhecida “Teoria do Impulso Sensual” desenvolvida por Feuerbach, bem como sua relação com a terapia hipnótico-catártica desenvolvida por Freud e seu colega Breuer que, posteriormente, daria origem ao método psicanalítico propriamente dito.

Pudemos concluir que o exemplo dado pelo Ateniese à Clíneas foi tão rico de significado que demonstrou de forma clara o porquê da existência dos crimes tipificados pelo Direito Penal que desde aquela época, até hoje, são vistos como

forma de suprimir a vontade delituosa do próprio indivíduo.

Se não fosse o próprio ritual purificador de caráter catártico indicado pelo Atenense, poderíamos dizer que a lei serviria como mecanismo de recalque do indivíduo, jogando a vivência desejante no inconsciente o que, como visto, poderia dar ensejo ao surgimento de um sintoma- que poderia vir ao plano físico como forma de atos delituosos.

Porém, ao que nos parece, Platão foi mais sábio, e o Atenense prepara o ritual catártico a ser passado pelo criminoso que expurga de si qualquer vontade, toma providências e, de forma alguma, joga todo o acontecido para baixo do véu inconsciente.

A necessidade de contenção do desejo pelo Direito Penal, como uma forma de temor social, foi apresentada por Feuerbach e Romagnosi. No entanto, faltaram-lhes pensar as consequências sociais de mal-estar que um temor e repressão sem medidas podem causar na qualidade de vida de uma população, e isso sem mencionar o próprio ato atentatório à dignidade da pessoa humana que é a utilização do indivíduo como objeto do Estado.

Em síntese, a partir de referências na famosa "Carta VII", como também no "Fedro", o que se conclui, com apoio no próprio Platão, é que a parte escrita do seu pensamento não é capaz de transmiti-lo em sua inteireza, pois só o convívio prolongado, em diálogo presencial, permitiria tal transmissão, e a parte escrita também só seria devidamente compreendida se associada com esta outra parte, não escrita, "esotérica". Acrescenta-se a isto o uso da proverbial ironia socrática também pelo seu discípulo em seus textos, ainda mais em se tratando de diálogos que

tem a Sócrates como protagonista. O quanto então defende e propõe ali Platão, sustentamos, há de ser entendido sempre com esta dose de ironia e incompletude, o que não costuma ser observado na recepção milenar dessa obra. Então, em geral, quanto se fala em Platão, do que se está a referir é a alguma forma de platonismo, de enorme influência, das maiores, no que resultou sendo a cultura ocidental, já mundial.

Por outro lado, ao referir tal influência também a Freud, não se pretende com isso reduzir a grande originalidade de sua descoberta do desejo inconsciente. Ressoa, portanto, a necessidade dos estudos cada vez mais se tornarem interdisciplinares, assim como feito por Platão, para que nossas respostas criminológicas não produzam uma sociedade com eternos sintomas de mal-estar.

“Termo empregado em filosofia, psicanálise* e psicologia para designar, ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo. Em Sigmund Freud*, essa idéia é empregada no contexto de uma teoria do inconsciente* para designar, ao mesmo tempo, a propensão e a realização da propensão. Nesse sentido, o desejo é a realização de um anseio ou voto (Wunsch) inconsciente. Segundo essa formulação freudiana clássica, empregam-se como sinônimas de desejo as palavras alemãs Wunscherfüllung e Wunschbefriedigung e a expressão inglesa wish fulfillment (desejo no sentido da realização ou satisfação de um anseio inconsciente). Entre os sucessores de Freud, somente Jacques Lacan* conceituou a idéia de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão. Segundo essa concepção lacaniana, empregam-se em alemão a palavra Begierde e em inglês a palavra desire (desejo no sentido de desejo de um desejo)”. (Roudinesco e Plon. 1997)

No dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon (1997) encontramos a seguinte explicação para o termo Catarse e sua relação com Aristóteles: “Em 1857, Jacob Bernays (1824-1881), tio de Martha Bernays, futura mulher de Sigmund Freud*, publicou um livro de medicina sobre o assunto. Opondo-se a Lessing (1729-1781), que dera ao termo uma interpretação moral, fazendo da catarse um “expurgo” ou uma “purificação”, Bernays sublinhou que Aristóteles, filho de médico, havia-se inspirado no corpus hipocrático. Daí a idéia de que o tratamento devia fazer surgir o elemento opressivo, para provocar um alívio, em vez de fazê-lo regredir através de uma transformação ética do sujeito*. Tratava-se de fazer com que saísse do sujeito, através da fala, um segredo patogênico, consciente ou inconsciente, que o deixava em estado de alienação. Entre 1857 e 1880, foi publicado sobre essa idéia um número considerável de trabalhos em língua alemã, inspirados no de Bernays. Em Viena*, onde grassava o nihilismo terapêutico, as teses de Bernays foram submetidas a diversos exames críticos, e foi na esteira dessa grande onda da catarse que Josef Breuer e Sigmund Freud, ambos marcados pelo ensino aristotélico de Franz Brentano*, recorreram a essa idéia. Esta surgiu em sua pena pela primeira vez em 1893, juntamente com a de ab-reação*, na “Comunicação preliminar” que, dois anos depois, serviria de capítulo inaugural para os Estudos sobre a histeria: “A reação do sujeito que sofre algum prejuízo só tem um efeito realmente ‘catártico’ quando é de fato adequada, como na vingança. Mas o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente graças ao qual o afeto pode ser ‘ab-reagido’ mais ou menos da mesma maneira.”

REFERÊNCIAS

BARATTA, Alessandro. Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BREUER, Josef. FREUD, Sigmund. (1893-1895) Estudos Sobre Histeria. Edição Companhia das Letras das Obras Completas de Sigmund Freud, volume 2. São Paulo, 2019.

FEUERBACH, Paul Johann Anselm Ritter Von. Tratado de Derecho Penal: común vigente em Alemania. Editorial Hamurabi S.L.R, 1989.

FREUD, S. (1909-1910). Cinco Lições de Psicanálise. Edição Companhia das Letras Obras Completas de Sigmund Freud, volume 9. São Paulo, 2019.

FREUD, S. (1914-1917) O Inconsciente. Edição Companhia das Letras Obras Completas de Sigmund Freud, volume 12. São Paulo, 2019.

FREUD, S. (1926-1929) Inibição, Sintoma e Angústia. Edição Companhia das Letras Obras Completas de Sigmund Freud, volume 17. São Paulo, 2019.

GUERRA FILHO, Willis Santiago. Conceitos de Filosofia. Fortaleza: Casa José de Alencar, 1996.

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean-Bertrand. Vocabulário de psicanálise. 2.ed. Santos: Martins Fontes, 1970

PLATÃO. As Leis. São Paulo: Edipro, 1999.

PLON, Michel.; ROUDINESCO, Elisabeth. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ROMAGNOSI, Domenico. Génesis del Derecho Penal. Editorial Temis Bogotá, 1956.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. Criminologia. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2012.

ZAFFARONI, Eugênio Raul ; PIERANGELI, José Henrique. Manual de Direito Penal Brasileiro. Parte Geral. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA DEFICIENTES VISUAIS: UM ESTUDO DE CASO

Lucia Rodrigues Pedra

*Pedagoga formada pelo Centro Universitário Santa Rita - UNISAN
lu_pedra70@outlook.com*

Viviane Comunale

*Historiadora e Doutora em Artes Visuais
Docente no Centro Universitário Santa Rita – UNISAN
vcomunale@uol.com.br*

Resumo

A alfabetização é um processo importante tanto para as crianças cegas quanto para as crianças videntes. O sucesso desse processo são as estratégias utilizadas pelos educadores, pois criança é um trabalho bem complexo e não há muita diferença em alfabetizar crianças cegas ou videntes, mas é preciso adaptar algumas atividades nesse processo para que seja possível lidar e suprir as limitações decorrentes da falta de visão. É necessário que os professores tenham o conhecimento teórico e a formação para melhor aplicar sua prática, pois é o que vai abrir as oportunidades para sua independência e autonomia, elevando sua autoestima e a conquista de viver e ser incluída na sociedade, que nos dias de hoje está sabendo lidar melhor com a diversidade.

Palavras-chave: *Alfabetização em Braille. Autoestima. Deficiência Visual. Formação de Professor.*

Abstract

Literacy is an important process for both blind children and psychics. The success of this process is the strategies used by educators, because children is a very complex work and does not have much difference in alphabetizing blind children and alphabetizing child psychics, but it is necessary to adapt some activities in this process to That we can deal with and address the limitations stemming from lack of vision. It is necessary that teachers have theoretical knowledge and training to better apply their practice, because that is what will open opportunities for their independence and autonomy, raising their self-esteem and the conquest of living and being included in society, which Today are knowing how to deal with diversity.

Keywords: *Braille literacy. Self-esteem. Visual impairment. Teacher training.*

1 INTRODUÇÃO

“Vencer na vida é manter-se de pé quando tudo parece estar abalado. É lutar quando tudo parece adverso. É aceitar o irrecuperável. É buscar um caminho novo com energia, confiança e fé.”

Dorina De Gouvêa Nowill.

A alfabetização de alunos cegos necessita que o profissional da educação seja capacitado para poder atender as especificidades desses alunos. Os procedimentos pedagógicos precisam ser bem específicos, pois exigem requisitos diferenciados para o ensino. Essa reflexão é aquela que indica que o ensino se dá por vias alternativas, já que a informação não pode ser obtida por meio da visão.

O processo de alfabetização para crianças cegas é um caminho muito complexo, pois estamos acostumados a alfabetizar crianças videntes. A formação é um ciclo da vida escolar para todas as crianças, sejam elas videntes ou não. A professora aplica a sua metodologia para todos, inclusive para o aluno cego, pois procura adaptar as atividades para que o seu conhecimento evolua e ele se desenvolva perante suas limitações.

Alfabetização possibilita vários métodos de aprendizagem, um deles é a forma lúdica, com a qual se aprende brincando. Já que as crianças são curiosas e estão sempre aprendendo de alguma forma, é necessário tornar disponíveis materiais que as levem a aprender de forma mais ativa.

Segundo as autoras Ferreiro e Teberosky, “cada criança busca construir seu conhecimento por meio da elaboração de hipóteses e do produto de conflitos cognitivos que lhe permitem avanços em relação a aquisição da leitura e da escrita (1985 p. 30)”.

A criança cega chega à escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos naturalmente no meio em que vive e tem os seus sentidos bem aguçados

como tato, olfato e a audição. Entretanto, para Almeida:

A criança cega não passa com tal naturalidade por essas experiências enriquecedoras. Falta-lhe a condição de imitar, [e ela] acaba, por essa razão, não tendo reais oportunidades de aprendizagem. O ato da escrita tão simples e prazeroso para uma criança vidente transforma-se numa lacuna para ela nos primeiros anos de sua vida. (2002, p. 22)

Como a criança cega não tem a experiência do ato de escrever do vidente, ela precisa de estímulos para que crie possibilidades de desenvolver-se no âmbito cognitivo e físico. Mesmo sem ter a visão, reconhece um objeto somente com o tato.

É importante compreender que elas necessitam passar por um período preparatório em que sejam explorados os seus sentidos, dando-lhes materiais concretos para que criem suas habilidades e capacidades sensoriais, motoras e cognitivas, que devem ser trabalhadas para facilitar o processo de alfabetização. Esse processo é um pré-requisito importante para amenizar as dificuldades da criança cega na alfabetização. É preciso trabalhar com materiais que tenham diversas formas e texturas, esse seria o começo para que possam desenvolver o sentido tátil que é necessário para o aprendizado do sistema Braille. Esse é o sistema de leitura e escrita táteis utilizados pelos cegos, para isso é necessário que a criança tenha habilidade e agilidade táteis. Por meio desse preparo a criança percebe o mundo e se apropria do sistema da escrita.

O Professor José Álvares de Azevedo (1834-1854) foi o primeiro a exercer a Educação dos Cegos no Brasil, na

cidade do Rio de Janeiro. Essa circunstância histórica de ser o primeiro professor cego brasileiro justifica o título honorífico dado a ele, o de “Patrono da Educação dos Cegos no Brasil”. O atendimento educacional às pessoas sem visão teve início a partir da ação pioneira desse jovem, introdutor do Sistema Braille e idealizador da primeira escola destinada aos alunos cegos. Como ele havia estudado na França, trouxe para o Brasil a base da instituição na qual estudou.

Atribui-se uma frase ao Imperador D. Pedro II: “A cegueira já quase não é uma desgraça”. Essa frase ficou histórica devido a uma entrevista com o Imperador, na qual foi demonstrado que um cego poderia ler e escrever pelo Sistema Braille. A partir desse ato ele autorizou a criação do Instituto dos Meninos Cegos.

2 OS INSTITUTOS E SUAS ATUAÇÕES NA VIDA DO DEFICIENTE VISUAL

O Instituto de Cegos Padre Chico, que atua com pessoas com deficiência visual, está localizado no bairro do Ipiranga e existe há mais de 90 anos. Ele mantém, desde 1928, o Colégio Vicentino Padre Chico, uma escola especializada inclusiva que tem referência na educação para cegos no Brasil. A instituição vive de doações de pessoas físicas e jurídicas desde sua fundação e é dirigido pelas Irmãs da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo.

O trabalho é desenvolvido com amor e dedicação, pois se acredita que essas ações podem proporcionar uma sociedade mais justa para todos que os procuram.

A Instituição Padre Chico foi a primeira escola da jovem Dorina Nowill (1919-2010) que, após perder a visão aos dezessete anos de idade, dedicou-se a lutar em prol daqueles que, assim como ela, eram excluídos desta sociedade.

2.1 A importância de Dorina Nowill na alfabetização em Braille no Brasil

Ela foi a primeira deficiente a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos. Mesmo com sua deficiência, formou-se no antigo magistério e foi atuar como professora dentro e fora do ambiente escolar. Uma das primeiras atividades foi aprender a fazer tapetes.

No Brasil, os livros para deficientes eram feitos à mão e demoravam para ser confeccionados, então, em 1948, ela fundou a primeira imprensa de Braille de grande porte no país para popularizar os livros entre esses deficientes.

Sua luta também era proporcionar uma vida digna e com possibilidades de aprendizado e capacitação a quem precisasse. Afinal somos iguais, mas cada um tem a sua dificuldade, o seu limite.

A Fundação Dorina Nowill para cegos é uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, tem mais de 70 anos e é totalmente dedicada à inclusão social de pessoas. Eles produzem e distribuem de forma gratuita livros em braile, audiobooks e digitais para escolas, bibliotecas e organizações sem fins lucrativos.

Além de oferecer serviços especializados para os deficientes visuais e suas famílias na área de educação especial, reabilitação, clínica de visão e empregabilidade, oferece cursos de capacitação, palestras e outros serviços.

Isso se torna possível pois existem pessoas envolvidas que acreditam no trabalho da fundação, feito com transparência, integridade e dignidade, respeitando as pessoas e acreditando no que fazem com amor, dedicação e superação para sempre alcançar os seus objetivos.

Em 1996, ela escreveu um livro biográfico sobre a sua luta, chamado “E eu venci assim mesmo”, que inspirou, em 2002, a autora Marina Gonzales a escrever o livro

“Para quem quer ver além: lições de Dorina Gouvêa Nowill”, uma mulher que, com certeza, enxergou o mundo com outros olhos.

A preocupação em relação ao deficiente visual é auxiliá-lo a ter autonomia, autoestima, e conseguir ser inserido na sociedade e no mercado de trabalho como indivíduo.

Infelizmente, Dorina Nowill nos deixou em 29 de agosto de 2010, aos 91 anos de idade, sempre lutando pelo que acreditava, que é o bem-estar dos deficientes visuais.

3 ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

“Se os olhos não me deixam obter informações sobre os homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma”.

“Sem livros o cego não pode aprender”. (Louis Braille)

Louis Braille (1809-1852) inventou em 1825 uma máquina que leva o seu sobrenome. O Braille é um sistema mundialmente usado. A leitura e a escrita por esse sistema se tornaram a melhor ferramenta de acesso à educação, à cultura e à informação. O sistema tornou-se indispensável aos deficientes que o utilizam como forma de se integrar ao mundo por meio da comunicação escrita.

Para que o deficiente possa começar a se desenvolver, é necessário começar pelo tato, estimular as habilidades perceptivo-motoras, a capacidade de se concentrar e a memorização.

Antes de utilizar o sistema, faz-se necessário identificar se os deficientes já são alfabetizados e possuem alguma escolaridade e aqueles que não tiveram nenhum contato com a alfabetização. Esse método é utilizado para que os cegos tenham a possibilidade de ler por intermédio dos dedos, aprendendo o

código de seis pontos, que oferece essa oportunidade de comunicação. Essa foi a única saída que possibilitou os cegos a se comunicarem e terem acesso à escrita. Para eles, o aprendizado será dentro do sistema, utilizando recursos como a reglete ou a máquina de datilografia braile. Para a matemática, a utilização do soroban é um recurso eficiente para as atividades de cálculo.

3.1 Educação e Cultura

A educação inclusiva possibilitará ao aluno a comunicação e a socialização com os outros alunos videntes, sendo inserido na sociedade com oportunidades em qualquer área.

A inclusão do deficiente visual pela educação resulta na melhoria da autoestima, que é perdida após o quadro de cegueira. Por esse motivo se faz necessária a capacitação dos profissionais nas redes de ensino tanto públicas como privadas.

Inserir o deficiente visual na escola de educação infantil será algo novo tanto para a criança como para os amigos da sala, a professora precisará fazer adaptações para as atividades sem fugir do tema da aula. O papel da professora será o de criar nesse aluno autoconfiança e autonomia, com isso a criança ficará capaz de captar tudo que está ao seu redor.

A inclusão não é só para inserir as pessoas no convívio comum, mas sim conscientizar a sociedade que todos nós somos deficientes de alguma forma, todos temos nossas limitações, precisamos apresentar para os alunos as diversidades que o mundo tem e fazer com que eles aceitem e ajudem quem realmente precise.

Os museus evoluíram as formas de exposições, videntes e cegos podem experimentar conhecer uma exposição. A Pinacoteca de São Paulo foi pioneira nesta ação, criando, em 26 de agosto de 2009, um espaço chamado Dorina Nowill, no qual diversas esculturas foram replicadas e

colocadas à disposição do deficiente visual para que ele possa tocar e sentir a obra de arte.

Em outros museus pelo mundo, as pessoas cegas têm a permissão para tocarem esculturas maiores ou menos frágeis com luvas especiais que não tiram a sensibilidade do tato.

Com o avanço da tecnologia, agora as televisões podem ajudar os deficientes a acompanharem os telejornais, programas e novelas. Assim como a tecla *closed caption* auxilia os deficientes auditivos, a tecla SAP (Second Audio Program) vem com a opção de ativar a audiodescrição, em que um locutor narra o que ocorre no programa a ser assistido.

Existe uma preocupação com a inserção desse público no teatro. Tomemos como exemplo o filme “Vermelho como o céu” (2006), dirigido pelo italiano Cristiano Bortone. Baseado em uma história real, o filme conta a história de Mirco, um menino apaixonado por filmes, que perde a visão após um acidente. Logo o seu companheiro de histórias será um gravador, em que ele vai criar histórias sonoras que logo serão transformadas em peças teatrais.

Um dos projetos mais interessantes voltados à inserção no cinema vem do Centro Cultural Banco do Brasil, que desde 2007 mantém o projeto chamado Cinema nacional legendado e audiodescrito, no qual a cada mês um clássico do cinema nacional é exibido neste espaço com o recurso áudio descritivo.

Mas é na escola que o deficiente visual precisa iniciar sua inclusão na sociedade. Em algumas escolas as aulas de educação física contam com exercícios que nos fazem sentir todas as dificuldades que uma pessoa deficiente tem: visual, oral, auditiva e física. Uma forma de valorização deste indivíduo nesta sociedade.

Logo, devemos pensar em incluir o deficiente visual em peças publicitárias, novelas, programas de televisão entre outros. Lembre-se do que foi citado

anteriormente: somos todos iguais, cada um com sua dificuldade e com seu limite.

4 Um estudo de caso

E.E. Albino César
Rua Cajamar, 5 Vila Mazzei, São Paulo/SP
Tel.: (11) 2203-6695
Depoimento: Professora Patrícia Pereira Z. Luciano

A Profa. Patrícia é graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena, com Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial e Inclusiva - Lato Sensu. Atua em sala de aula há oito anos. Na Escola Albino César há seis anos trabalha na Sala de SAPES (Sala de Atendimento Especializado). Hoje tem o cargo de Professora de Educação Especial na Área da Deficiência Visual.

A professora foi entrevistada para entender como é o trabalho de um professor especializado na rede para o atendimento a crianças com deficiência visual.

Lucia Rodrigues (LR): - Gostaria de saber se você trabalha somente com deficiência visual?

Patrícia Pereira (PP): - Na realidade é assim, quem está matriculado conosco são deficientes visuais, estamos com 13 alunos, entre cegos e com baixa visão, porém nós temos dois casos que são múltiplos, que significa que além de serem cegos tem outras deficiências, como intelectual, física entre outras.

(LR) - Esses alunos estão em que ano?

(PP) - Temos uma que está no 8º ano, dois no 2º médio.

(LR) - O que te motivou a dar aula para deficientes visuais, ou você trabalha com outras turmas?

(PP) - Na verdade, quando eu resolvi fazer a pedagogia na Uninove, era possível sair com um diploma também de tecnólogo fazendo um ano de braile e libras. Foi

durante meu segundo ano da graduação que me encantei por libras, foi onde despertou minha vontade de fazer a pós-graduação no tema. Assim que terminei a pedagogia, nunca imaginei que iria trabalhar com deficientes visuais, vou fazer o curso e vai ficar guardado meu diploma, quando eu fui para a diretoria Norte II entregar meu currículo, eles estavam precisando de um professor capacitado, analisaram meu currículo e me chamaram.

(LR) - E é o que eles mais precisam até hoje, não é?

(PP) - Sim, e desde 2011 estou no Estado.

(LR)- E você se capacitou para deficiência visual?

(PP) - Eu tive esse tecnólogo, lá eu aprendi braille, libras, em um ano, depois da minha pós em libras eu fui fazer mais uma especialização, que foi educação especial e inclusiva que engloba todas as deficiências.

(LR) - Qual a importância da inclusão para você na escola?

(PP) - Olha, eu acho que é de grande ganho, pois a maioria dos alunos que temos aqui vieram do Padre Chico, eles ficaram até o 9º ano lá, vieram para cá, pois lá não tem ensino médio, precisam entrar no ensino regular, eles falam que a diferença para eles é o quesito ensino do professor, porque é assim, por mais que temos respaldo, especialistas, nós temos todos os materiais disponíveis, os professores no ensino regular não estão capacitados para estar com esses alunos, infelizmente o governo não ajuda, pois está tudo cadastrado pela Secretaria da Educação, temos alunos deficientes visuais, mas as provas que vem do governo raramente vêm adaptadas, nem o SAEB vem em Braille, então temos que fazer todo o papel de descrever os gráficos para esses alunos. Na matemática eles não têm grau pra ver, esse é o problema da inclusão, é tudo lindo no papel, mas na prática não dá certo.

(LR) - Veio aluno da Dorina Nowill?

(PP) - Não, só Padre Chico, porque na Dorina, quando eles vão para lá é para

fazer cursos de capacitação, aluno de lá não veio nenhum.

(LR) - Quais as dificuldades que você encontrou e ainda encontra no seu dia a dia?

(PP) - No concreto mesmo, no recurso, por exemplo, química para você ensinar, esses dias mesmo, no 3º Médio como fazer uma cadeia, é algo muito grande, falei com a professora, como vou fazer isso com eles fica mais difícil, para eu transcrever toda hora é complicado, se for para eu adaptar, adapto, mas ele não vai conseguir fazer, teria que ter aqueles materiais em 3D que tem no mercado, mas o governo não compra, eu já solicitei por diversas vezes, por ser muito caro eles não compram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da educação inclusiva é inserir os alunos com algum tipo de deficiência nas escolas e no processo de alfabetização, para que eles tenham a possibilidade de levar uma vida normal e atuarem no mercado de trabalho.

A entrevista com a profissional Patrícia Pereira comprova que a inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino da cidade de São Paulo é ineficaz. Não se investe na compra de materiais didáticos adaptados e apropriados para este público, não se adaptam as salas de aula de forma adequada e não se capacitam professores para atender a essas demandas.

Portanto, há muito que fazer para se ter uma educação responsável e comprometida com esses alunos, o governo precisa providenciar as ferramentas certas para que o professor para que ele, em sala de aula, possa pensar em novas propostas para que o processo de ensino-aprendizagem desse aluno faça sentido para ele, contribuindo assim para a sua formação como cidadão.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria da Gloria. **Fundamentos da alfabetização**: uma construção sobre os quatros pilares. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 22, 2002. Disponível em: [http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos Meios RBC RevAgo2002 Artigo 3.rtf](http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevAgo2002_Artigo_3.rtf). Acesso em: 31 ago. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 300 páginas.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/> Visitaçã o ao Instituto Dorina Nowill em 19 set. 2019.

INSTITUTO PADRE CHICO. Disponível em: www.padrechico.org.br. Acesso em: 31 out. 2019.

Ministério da Educação Secretaria de Educação **Especial Deficiência Visual** Volume 3 Série Atualidades Pedagógicas 6 Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Brasília, 2001, 196 páginas.

TEATRO CEGO- VIVA ESSA EXPERIÊNCIA AGORA!

[https://www.youtube.com/watch?v= Gw7J5Gw2b8](https://www.youtube.com/watch?v=Gw7J5Gw2b8). Acesso em: 21 set. 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alex Sandro Tomazini

*Graduado em Geografia, Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Brasil (2017), Doutor em Ciências da Educação pela Saint Peters College . Mestrando em Ciências da Educação pela University of Athens e no curso Governo, Estado e Políticas Públicas na Universidade Latino Americana de Serviço Social.
alextomazini2010@hotmail.com.*

RESUMO

A História é uma das disciplinas obrigatórias no ensino básico brasileiro e desempenha um importante papel na formação integral dos estudantes - noções de identidade, cidadania e respeito à diversidade podem ser alcançadas com o aprendizado em História. Mormente nos primeiros anos do ensino fundamental, o enfoque dado pelas propostas curriculares tem a pretensão de trabalhar a História próxima à realidade do estudante, o direcionamento para elementos do cotidiano auxilia para situá-lo como sujeito histórico. Tendo em vista a importante contribuição da História no ensino básico o presente trabalho buscou as potencialidades e os desafios desta disciplina, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental, baseando-se nas propostas curriculares, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: *Ensino básico; Parâmetros Curriculares Nacionais; Formação integrada; I Saber histórico; Ensino de História.*

ABSTRACT

History is one of the mandatory disciplines in Brazilian basic education and plays an important role in the integral formation of the student, notions of identity, citizenship and respect to diversity can be achieved through learning in History. Mainly in the early years of elementary school, the approach given by curricular proposals has the pretension to work the History nearly to the reality of the student, the guidance to everyday elements helps to situate him as a history bloke. In view of the important contribution of History in basic education the present work it was sought the potentialities and challenges of this discipline, mainly for the initial years of the elementary school, based on the curricular proposals, especially the Parâmetros Curriculares Nacionais.

Keywords: *Basic education; National Curriculum Parameters; Integrated training; I Historical knowledge; History teaching.*

INTRODUÇÃO

Dentre os objetivos estipulados para a educação escolar, segundo os documentos que regem o ensino brasileiro, figura com destaque a importância do ensino como viabilizador da formação integral do educando, o qual compreende o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas, bem como de socialização (BRASIL, 1988; 1996). Logo, é pressuposto que cada área do conhecimento proporcione conhecimentos relevantes à formação do indivíduo como um todo, permitindo que este aplique em sua leitura de mundo os saberes apreendidos na escola (SILVA, 2016). Neste contexto, especialistas da área educacional têm, ao longo das últimas décadas, promovido debates acerca das finalidades e desafios da educação escolar, principalmente nos moldes atuais da sociedade (OLIVEIRA; CAIMI, 2014). Tal discussão adentrou também os campos específicos do conhecimento.

Dados de estudos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e suas implicações na aprendizagem, juntamente com análises das demandas dos diversos níveis da sociedade, nortearam, dentre outros, os debates sobre o ensino de História na educação básica (OLIVEIRA; CAIMI, 2014). O ensino de História na educação básica pretende, além de proporcionar o conhecimento histórico, auxiliar o estudante em seu desenvolvimento e prepará-lo para o exercício da cidadania - finalidade assumida pela educação escolar como um todo (BITTENCOURT, 2004).

O desenvolvimento deste trabalho se dá em torno das potencialidades e desafios da disciplina de História para o ensino fundamental, uma das etapas do nível básico de educação. Para tal, a discussão foi baseada em artigos de revistas científicas, livros, teses e documentos normativos do ensino básico.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Organização do ensino básico no Brasil

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos em diversos segmentos da sociedade, reafirmando compromissos de um Estado em regime democrático para com a sociedade (LANA, 2017). Em relação à educação escolar a Carta Magna instituiu como um direito subjetivo a todos os cidadãos, sendo assegurada a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1988) visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para atingir os pressupostos para a educação brasileira a constituinte promulgou a necessária criação de planos, leis e órgãos, de âmbitos nacional, regionais e locais, que organizassem o sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) foi um dos documentos criados a partir das necessidades apontadas pela constituição. Esta lei, responsável por organizar todo o sistema educacional brasileiro, é, portanto, a mais importante lei neste contexto. Dentre as diversas disposições da LDB, esta organizou os níveis, etapas e modalidades de ensino e instituiu os objetivos da educação escolar, bem como as diretrizes para o conteúdo curricular destes níveis.

O nível básico da educação é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, obrigatória para crianças a partir de quatro anos de idade se estende por toda a infância e adolescência (BRASIL, 1996). Estes períodos – infância e adolescência - são cruciais ao desenvolvimento do indivíduo, principalmente no que se refere à capacidade cognitiva e as noções de sociabilidade (PIAGET, 1970; VYGOSTKY, 1987). Os objetivos estimados para cada etapa

educacional e as diretrizes curriculares buscam contribuir para que a experiência escolar seja a mais auxiliadora possível na formação integral do estudante (SILVA, 2016). Neste contexto, duas estratégias estipuladas para atingir o objetivo geral da “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996) no ensino fundamental (objeto deste trabalho) visam desenvolver a capacidade de aprendizagem, expressa através da apreensão de conceitos concretos – leitura, escrita e cálculo – e abstratos – valores morais e atitudinais. É, portanto, em cada disciplina que tais conceitos serão desenvolvidos.

A LDB estipulou que os conteúdos curriculares do ensino básico devessem respeitar a uma base comum de âmbito nacional, complementada por uma parte diversificada, com características regionais e locais, sem o prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de ensino e seus profissionais de trabalhar os conteúdos conforme suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1996) Entretanto, nos currículos do referido nível educacional se tornou obrigatória a abrangência do “estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996). São estes os campos do conhecimento que devem auxiliar o estudante em sua leitura de mundo.

Neste sentido, desde a promulgação da referida lei documentos de abrangência nacional foram criados para atender à demanda de uma base comum. Dentre estes, o primeiro documento a ser elaborado e ainda hoje amplamente utilizado pelos profissionais da educação são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados para servirem de recomendação à prática docente em todos os seus aspectos. Embora não exprima o caráter impositivo de uma lei, mas sim de recomendações, os PCNs buscam dar auxílio

ao processo de ensinoaprendizagem para cada área do conhecimento, assim em seus respectivos documentos são abordadas questões referentes às importâncias da disciplina em questão, as características da aprendizagem desta por parte dos estudantes, os conteúdos e seus critérios de seleção, os objetivos para cada segmento do ensino e os critérios de avaliação que permitirão avaliar o alcance destes objetivos (BRASIL, 1998).

2. O ensino de História

A disciplina História na educação básica, segundo a LDB, deve levar em consideração “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996). Ademais, é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as etapas escolares e disciplinas, devendo incluir...

“...diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 1996).

Tal preferência evidencia a busca, através do ensino da História do Brasil, da construção de uma identidade nacional entre os estudantes (BITTENCOURT, 2004). O estudo das diferentes culturas e etnias em História também reforça o compromisso da educação escolar com o respeito às diversidades e o mérito que as civilizações originárias possuem no processo de formação do país (MATHIAS, 2011).

O ensino fundamental, de acordo com o PCN, é dividido em ciclos, sendo os anos iniciais aqueles que se estendem do 1º ao 5º

ano (1º e 2º ciclos) e os anos finais (3º e 4º ciclos) do 6º ao 9º ano, para cada ciclo há um eixo temático a ser trabalhado. Os parâmetros para o ensino de História listou os objetivos e a relevância desta disciplina na formação do estudante para cada ciclo, além dos objetivos gerais que devem ser atingidos pelos alunos no final do ensino fundamental, estes são:

“identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação; dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos; • valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1998, p. 43).

O saber histórico escolar, ou seja, aquele trabalhado e produzido nas escolas é distinto do saber histórico produzido como campo de pesquisa acadêmica das Ciências Humanas (BITTENCOURT, 2014). Entretanto, é no conhecimento elaborado pelos pesquisadores e especialistas desta ciência que o saber histórico escolar se baseia, de acordo com seus objetivos (ABUD, 2005). De modo amplo, três conceitos fundamentais

são compreendidos no saber histórico escolar, o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico, o trabalho realizado em torno destes conceitos orienta a concepção histórica envolvida na disciplina (BRASIL, 1998).

O ensino de História na educação básica deve estar em consonância com os objetivos da educação escolar como um todo. Um dos objetivos centrais do ensino e, portanto, das escolas é a formação para o exercício da cidadania (BITTENCOURT, 2004). A História, neste sentido, contribui para a constituição da identidade pelo estudante (nacional e individual), a qual associada à formação da cidadania representa segundo Bittencourt (2004, p. 121) “[...] mais explicitamente à do cidadão político”.

2.1. História nos anos iniciais do ensino fundamental

Ao ingressar no ensino fundamental a criança se encontra em um momento crucial de seu desenvolvimento cognitivo (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Nesta idade – 6 anos – a criança já está com sua capacidade sensório-motora desenvolvida, logo já possui controle motor e noções de espaço, porém no que se refere à capacidade representativa da cognição, que permite apreender e elaborar conceitos subjetivos, ainda se encontra em formação, a qual deve estar completa aproximadamente aos 7 anos de idade (PIAGET, 1970). A escola, portanto, é o espaço onde se dá a continuidade a tal etapa do desenvolvimento cognitivo (GONÇALVES, 2010).

Outro acontecimento de significativa relevância ao indivíduo que ingressa na educação escolar obrigatória é a ampliação de seu convívio social. Passam a ser incorporadas outras realidades à realidade do aluno, provenientes de crianças da mesma idade e/ou mais velhas, de professores e demais profissionais, além de ele ser

incorporado a um espaço com características estruturais e funcionais próprias, a escola. A convivência com as diferenças e semelhanças, e o cotidiano do espaço escolar é fundamental à formação social do estudante, e juntamente com o nível de desenvolvimento cognitivo deste, influencia diretamente no processo de aprendizagem (ALTMAYER *et al.* 2012)..

É, portanto, nos primeiros anos do ensino fundamental que a criança desenvolve suas habilidades, competências e conhecimento. Neste sentido, os conteúdos disciplinares devem além de fornecer a base necessária para a continuidade dos estudos, auxiliarem no processo do desenvolvimento cognitivo (VIEIRA; TONIOSSO, 2018).

“História Local e do Cotidiano” e “História das organizações populacionais” são os eixos temáticos propostos pelo PCN para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. Espera-se com isso que os estudantes adquiram base para compreender as relações sociais e econômicas de seu próprio tempo e espaço, para assim poder ter visão destas relações em outros tempos e espaços e o que elas implicam em seu cotidiano. Neste sentido, a proposta para o primeiro ciclo é a de que os estudantes

[...] iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1998, p. 41).

Para Brodbeck (2012, p. 10, apud VIEIRA; TONIOSSO, 2018, p. 23) o ensino de História “[...] deve ter como ponto de partida a compreensão da vida cotidiana de cada aluno, para que ele possa, pelas experiências, entender a dimensão destas experiências na vida de todos os homens”.

A presença de elementos locais do cotidiano e as características organizacionais da sociedade, em seus diversos níveis, na proposta de ensino de História direcionam o olhar para ações de pessoas comuns como objeto de estudo da disciplina, portanto situam-nas como sujeitos históricos (DOROTÉIO, 2016). Tal enfoque procura se distanciar da abordagem tradicionalmente empregada no ensino de História, a qual se centralizava em figuras de apreço nacional e internacional – políticos e líderes de elites sociais. Ademais, a percepção pelos estudantes de elementos da História próximos a sua realidade contribui para a compreensão daqueles como sujeitos envolvidos pela história, e permite que se tenha contato com o processo histórico (BITTENCOURT, 2004).

Portanto, o direcionamento dado à História pelos parâmetros curriculares busca o reconhecimento pelo estudante de sua própria história, para que então este possa progredir para um entendimento mais amplo da História. Este viés auxilia para a construção de uma identidade não somente pátria, mas individual e social (ZAMBONI, 2003).

3. Desafios do ensino de História

Diante da relevante contribuição que a História proporciona à formação dos estudantes brasileiros, e a defasagem do ensino básico, expressa atualmente pelos baixos índices de rendimento escolar e as, ainda significativas, taxas de evasão escolar, os professores dessa disciplina encontram diversos desafios no exercício da prática docente (SANTOS; FERMIANO, 2016).

A História por muito tempo foi encarada como uma disciplina imutável, preocupada com acontecimentos ocorridos em tempos longínquos que não se expressam socialmente de forma contínua (ABUD, 2012). Tal carência de abordagem integrada dos conteúdos reflete, ainda hoje, em um ensino

marcado pela exposição de fatos que, no entendimento dos estudantes, não se relacionam com a realidade atual (CAIMI, 2006).

Há ainda na disciplina História a concepção, por parte de alguns professores, de um ensino pautado pela memorização, focado em personagens ícones e datas marcantes – principalmente expressas por meio de feriados nacionais. Neste contexto, Abud (2012, p. 558) explicita que

Tal concepção auxiliou o enraizamento de representações negativas sobre a disciplina e seu ensino e transpôs para o imaginário escolar a ideia da sua desimportância e da falta de necessidade de seu ensino. Os professores da primeira fase do ensino fundamental que carregam essa experiência negativa, também a repassam para seus alunos, evitando ao máximo trabalhar, em suas salas de aula, tais conteúdos.

É comum em relatos de alunos o descontentamento com métodos de ensino que priorizam o “decoreba”, levando-os a considerarem a disciplina como insignificante (CAIMI, 2006).

Especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental os desafios se revelam principalmente no que se refere a questões didáticas, uma vez que as crianças não possuem ainda capacidade representativa totalmente desenvolvida, importante para conceber idéias subjetivas como a de tempos passados. Tal fato abre questionamentos sobre a real possibilidade de se ensinar História para crianças, e sendo possível, sobre como seria o melhor caminho para que se efetive este processo (OLIVEIRA; CAIMI, 2014).

Outro desafio nestes primeiros ciclos do ensino, em algumas realidades escolares,

é a maior significância dada a outras áreas do conhecimento em detrimento à História. Este acontecimento pode ser constatado pelo diminuto número de aulas destinadas à disciplina História em alguns estabelecimentos escolares (DOROTÉIO, 2016). Assim, a preocupação principal acaba sendo a alfabetização e ensino de cálculos matemáticos, sem tentativas de integrar o saber histórico neste processo (SILVA; FONSECA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável a contribuição da disciplina História para a formação integral dos educandos no ensino básico, principalmente no que se refere a noções identitárias. Faz-se necessário o conhecimento das características históricas da sociedade para a plena inserção do estudante nesta, e assim se identifique como sujeito histórico, participante da e beneficiado pela História.

Entretanto, apesar da importância desta disciplina é comum o desprezo por parte dos estudantes, levados a considerar a História como insignificante devido a abordagens pouco ou nada contextualizadas com a realidade atual. É imprescindível, portanto, a ação conjunta dos profissionais da educação para desconstruir pensamentos equivocados acerca da História, e situá-la como um conhecimento imprescindível para a convivência em sociedade e exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 25-34, jul. 2005.
- ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antítese**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012.
- ALTMAYER, Camila et al. Ambiente escolar, familiar, e social: suas influências na alfabetização. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, n. 4, mar. 2012.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.
- DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. Ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios conceituais e metodológicos. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.
- GONÇALVES, Teresa N. R. Promoção de habilidades cognitivas e educação: um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 564-598, set./dez. 2010.
- LANA, Zilda Maria de Oliveira. Os avanços dos direitos sociais e da educação na Constituição Federal de 1988 e a judicialização como remédio para a má gerência do Estado. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 48-65, mai./ago. 2017.
- MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n.1, p. 40- 49, jan./abr., 2011.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**, Campo Grande, v. 15, n.1, p. 89-99, jan./jun. 2014.
- PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970
- SANTOS, Adriane Santarosa; FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto. 2016.
- SILVA, Angelina do Nascimento. **Currículo e formação integral do estudante no cotidiano escolar**. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016.
- SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
- VIEIRA, Angélica Catarino; TONIOSSO, José Pedro. O ensino da História nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções dos professores sobre a prática em sala de aula. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v.5, n.1, p. 22-42, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **História & Ensino**, Campinas, v. 9, p. 97-108, out. 2003.
-

UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Kaio Henrique Ribeiro do Amaral Babo

*Graduado em Educação Física pela UNISAN, bacharelado em Educação física pela UNINOVE
kaio babo@outlook.com*

Marcelo de Almeida Marçal da Silva

*Graduado em Educação Física pela UMC, especializado em Treinamento Desportivo pela FMU, Mestre em Engenharia Biomédica
pela UMC e docente da UNISAN*

RESUMO

O objetivo desta revisão foi pesquisar sobre a abordagem desenvolvimentista desde seu surgimento, propositores e motivação para propô-la. Apresentamos a abordagem desenvolvimentista a como a única proposta pedagógica que descreve tanto objetivos como estratégias muito claras e a que mais permite justificar uma avaliação na Educação Física escolar. Aproveitamos para comparar a abordagem desenvolvimentista a outras propostas nos PCN e concluímos que apesar de haverem atualmente várias concepções pedagógicas voltadas a Educação Física escolar nenhuma das abordagens isoladamente são capazes de abarcar todos os aspectos necessários a formação do indivíduo.

Palavras-chave: *Educação Física, Abordagem Desenvolvimentista, PCNs, Educação Física escolar*

ABSTRACT

The purpose of this review was to research the developmental approach since its inception, proposers and motivation to propose it. We present the developmental approach to as the only pedagogical proposal that describes both objectives and very clear strategies and which most justifies an evaluation in school Physical Education. We take the opportunity to compare the developmental approach with other proposals in the PCN and conclude that although there are currently several pedagogical conceptions aimed at school physical education none of the approaches alone are capable of covering all aspects necessary for the formation of the individual.

Keywords: *Physical Education, Developmental Approach, PCNs, School Physical Education*

INTRODUÇÃO

O caminho que a Educação Física percorreu para poder determinar seus objetivos foi tortuoso. Durante muito tempo foi influenciada pelas áreas política, religiosa, militar e mais recentemente pela área da saúde. (CASTELANI, F. L., 2006) e somente a partir de meados da década de 1980 passou a ser estudada por profissionais ligados a área. (BABO, A. G. F. 2015).

Ascensão de pensadores ligados a Educação Física gerou propostas pedagógicas diversas, mais conhecidas como abordagens.

“As Abordagens Pedagógicas da Educação Física podem ser definidas como movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos área.” (AZEVEDO, E. S. e SHIGUNOV, V. 2016)

Na pesquisa apresentada por Azevedo e Shigunov (2016) apontaram nada menos que dez propostas pedagógicas: Abordagem da Concepção de Aulas Abertas, Abordagem Atividade Física para Promoção da Saúde, Abordagem Construtivista-Interacionista, Abordagem Crítico-emancipatória, Abordagem Crítico-superadora, Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Educação Física Plural, Abordagem Humanista, Abordagem Psicomotricista, Abordagem Sistêmica.

Das diversas propostas pedagógicas surgidas as que ficaram mais em evidência foram a Psicomotricista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Desenvolvimentista, Cultura corporal de movimento por terem sido publicadas nos PCN de 5ª a 8ª séries, 1988.

O problema é que nas abordagens propostas nos PCNs (1977) podemos observar que para a educação física do 1º e 2º ciclos - 1ª à 4ª séries do ensino fundamental, hoje 1º ao 5º ano, os PCNs trazem a Educação Física como cultura corporal, sem mencionar as demais abordagens.. Para a Educação Física do 3º e 4º ciclos, 5ª à 8ª séries do ensino fundamental, hoje 6º ao 9º ano, os PCN indicam várias abordagens, desenvolvimentista, psicomotora, construtivista e crítica, porém, nota-se a influência maior da abordagem crítica, entendendo a Educação Física como cultura corporal de movimento. (PCN,

1998). Para o ensino médio a concepção de ensino não se apresenta de forma clara sobre o que venha a ser o caminho da Educação Física, porém, toma-se por base a Aptidão Física e Saúde, apontando a necessidade de se adotar essa tendência por demandas da sociedade atual, mas paralelamente, anuncia que o aluno deve possuir conhecimentos sólidos sobre a cultura corporal.

Dessa forma os PCN aponta que os conteúdos que devem ser desenvolvidos no ensino fundamental I e II são: esportes, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas como também o conhecimento sobre o corpo, pois acredita-se que esses elementos tem em comum a representação corporal de diversas culturas humanas. O documento também indica que essa abordagem pode contribuir para o exercício pleno da cidadania.

Quando relacionamos os documentos entre os seguimentos – EF II e Médio – não encontramos subsídios para a proposta de construção curricular; isso por que, os PCN de 3º e 4º ciclos apontam a necessidade de se superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, e no documento do EM sugere a aptidão física como alternativa viável para romper com os modelos anteriores de Educação física voltada ao esporte e aptidão física.

Assim, de acordo com os autores dos PCN podemos constatar que:

Para o ciclo I - procura-se adotar hábitos, conhecer algumas de sua possibilidades e limitações em atividades simples de seu cotidiano.

Para o ciclo II - procura-se reconhecer hábitos, conhecer suas possibilidades e limitações em atividades que não estão acostumados a desempenhar e buscar compreender sua inserção contextual.

Para o ciclo III e IV - procura-se relacionar os hábitos, testar seus limites e suas possibilidades em atividades diversas compreendendo sua inserção contextual.

Para o Ensino Médio - procura-se demonstrar autonomia na elaboração e participação de atividades compreendendo o funcionamento de seu organismo. Espera-se que o aluno seja capaz de refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, compreenda, reconheça e valorize as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.

Talvez isso deva ter ocorrido devido ao fato de que, o processo de elaboração dos documentos ficou a cargo de dois órgãos diferentes – Secretaria do Ensino Fundamental e Ministério da Educação e do Desporto, sendo ambas pertencentes à Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação – portanto, há indícios que não houve diálogo entre as equipes decorrendo desta, diferentes interpretações e proposições para a EDF.

Outro ponto a ser observado está relacionado aos objetivos e proposta de avaliação especificado para cada abordagem.

Abordagem psicomotora

Objetivos: Desenvolver a afetividade e equilíbrio auxilia no domínio da consciência corporal, lateralidade e adquirir a coordenação de gestos e movimentos.

Avaliação: Não é comentado.

Abordagem construtivista

Objetivos: Construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando seu universo cultural, explorando as múltiplas possibilidades educativas através de atividade lúdica espontânea e de dificuldade.

Avaliação: Auto avaliação não-punitiva.

Abordagem crítica – A abordagem crítica divide-se em: Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória

Abordagem crítico superadora

Objetivos: Os conteúdos das aulas de Educação Física devem considerar a relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio cognitivas dos alunos.

Avaliação: No contexto escolar a avaliação em Educação Física é duramente criticada porque vem estimulando uma prática discriminatória aos interesses da classe trabalhadora.

Abordagem crítico emancipatória

Objetivos: Essa abordagem propõe que os temas abrangidos pela cultura corporal: jogos, esporte, ginástica, dança e capoeira sejam

ensinados através de estratégias didáticas em três etapas no processo pedagógico: a encenação, a problematização e a aplicação.

Avaliação: A avaliação nessa abordagem é vista como não punitiva, privilegiando-se a auto avaliação.

Abordagem cultura corporal

Objetivos: A educação física deve tratar na escola o conhecimento pedagógico da área denominada como cultura corporal onde o conteúdo deve abranger o jogo, o esporte, a capoeira, a ginástica e dança adaptados ao contexto e às condições materiais da escola. (SILVEIRA, G. C. F., PINTO, J. C. 2001)

Avaliação: auto avaliação

Abordagem desenvolvimentista

Objetivos: O principal objetivo da Educação Física escolar é oferecer experiências de movimento adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada.

Avaliação: Embora não tenha sido especificamente considerado o item avaliação, no decorrer do trabalho é apresentada uma descrição detalhada das principais habilidades motoras, seus diferentes níveis, até a aquisição de um padrão de movimento com qualidade.

Portanto, de acordo com Correia, W. R. 2012, podemos constatar que a maioria das abordagens não apresenta especificações claras e objetivas quanto a seus objetivos e métodos de avaliação exceto a abordagem desenvolvimentista que apesar de não ter apontado um caminho claro para a avaliação, deixa subsídios para que isso aconteça.

ABORDAGEM DESENVOLVIMENTISTA

Em 1988 surge um livro intitulado “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” cujos autores Go Tani, Edison Manoel, Eduardo Kukubun, José Elias de Proença cujo objetivo era somente contribuir com a área de Educação Física como referencial teórico especialmente para professores que

ministrassem aulas para os anos iniciais do ensino básico.

Os autores membros do LACON – Laboratório de Comportamento Motor da EEFUESP – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo tiveram como motivação a elaboração de material fundamentado em conhecimento acadêmico-científico. O material tem por base o conhecimento referente ao mecanismo e processo de mudanças do comportamento motor humano possibilitando assim a compreensão das crianças em movimento podendo a partir de então definir um plano de ação voltado a programas de atividades motoras com fins educacionais pautado em objetivos e estratégias claras e mesuráveis.

Portanto, a proposição da Abordagem Desenvolvimentista foi voltada a contribuir com a área da Educação Física escolar que até então era uma disciplina curricular sem uma definição clara de sua função no contexto escolar.

A abordagem desenvolvimentista coloca o movimento humano como preocupação principal para a Educação Física escolar.

Logo após o surgimento do livro onde se apresentava a abordagem Desenvolvimentista surgiram críticas apontadas pelos proponentes das outras abordagens. Talvez, estas críticas tenham surgido devido a clareza com que se apresenta a abordagem Desenvolvimentista em relação aos objetivos e estratégias a serem adotadas pela Educação Física escolar. (GO TANI, et all. 1988). Essa postura incomodou acadêmicos, proponentes ou seguidores de outras abordagens. (SOARES, et all. 1992).

A Abordagem Desenvolvimentista é dirigida especificamente ara crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo os autores é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características,

sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. Essa abordagem defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, combatendo a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora.

Além disso, a proposta desta abordagem também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. O modelo conceitual desta abordagem está relacionado a habilidade motora.

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. No ponto de vista dessa perspectiva os conteúdos devem ser adequados as faixas etárias dos praticantes.

Nesta proposta o erro deve ser compreendido como um processo fundamental para a aquisição de habilidades motoras, evitando-se o imediatismo na busca do produto.

Para identificar o erro do aluno é preciso conhecer as etapas da aquisição das habilidades motoras básicas.

Uma das limitações desta abordagem refere-se à pouca importância dada sobre a influência do contexto sócio-cultural que influencia a aquisição das habilidades motoras.

A questão que se coloca é a seguinte: Será que ensinar a nadar ou surfar em cidades litorâneas deve ser diferente de outros tipos de cidade, tanto no que diz respeito aos objetivos de ensinar/aprender a nadar/surfar quanto às experiências que as crianças têm em relação ao meio líquido.

CONCLUSÃO

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, tem em comum a busca de Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano.

Na verdade, estas abordagens apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física escolar.

A inclusão destas dimensões significa que as aulas de Educação Física deixam de ter um enfoque apenas ligado ao aprender a fazer, mas incluem uma intervenção planejada do professor quanto ao conhecimento que está por trás do fazer, além dos valores e atitudes envolvidos nas práticas da cultura corporal de movimento.

Apesar do grande número de abordagens no contexto da Educação Física escolar brasileira, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas tendências não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo,

biológico ou, ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar.

Na verdade, a introdução destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

As vertentes apresentadas foram formuladas especialmente em crítica ao modelo esportivista e biológico que dominava (ou ainda domina) a Educação Física na escola.

Em suma, um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as abordagens e compreendê-las para que justificativas sólidas possam ser discutidas e apresentadas.

Outro ponto a ser observado é que uma abordagem significa uma proposta, uma visão e apresenta limitações. Nenhuma das abordagens são capazes de abarcar todos os aspectos necessários à formação do indivíduo. Uma abordagem também não é uma diretriz, uma diretriz apresenta uma regra ou norma a ser seguida e esse não é o objetivo independentemente de motivações, educacionais, políticas, ideológicas, etc. (GO TANI, et al. 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS DÉCADA DE 1970. Caderno Temático. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Núcleo regional da educação de Cianorte. Programa de desenvolvimento educacional. Governo do estado do Paraná. Tapejara 2008.
Disponível in: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2148-6.pdf>
Acessado em: 11/10/2019
- AZEVEDO, E. S. e SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as Abordagens Pedagógicas em Educação Física. Dissertação de Mestrado em Educação Física CDS/UFSC. 2016
Disponível in: <http://www.peteducacaofisica.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/Reflex%C3%B5es-sobre-as-abordagens-pedag%C3%B3gicas.pdf> Acessado em: 01/11/2019
- BABO, A. G. F. O esporte nas aulas de educação física escolar. Revista Santa Rita. nº 19, pp. 18 – 24, 2015.
Disponível em: <http://www.santarita.br/docs/RevistaSRita-14-122012.pdf>
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acessado em: 29/12/12
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELLANI, F. L. Educação Física n Brasil: A história que não se conta. Ed. 6 Papirus, 2006
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.26, n.1, p.171-78 2012
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
Disponível em:
<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf> Acessado em: 29/12/12
- GALLAHUE, D. L. e OZMUN, J. C. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª ed. Ed Phorte. 2005.
- GOIS, E. J. Os higienistas e a Educação Física: A história e seus Ideais. Dissertação de Mestrado Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, Março de 2000. Disponível in: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4012524.pdf> Acessado em: 13/09/2019
- MANOEL, J. E. De, KOKUBUN, E., TANI, G. & PROENÇA. J. E. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo, SP: EDUSP.1988.
- SILVEIRA, G. C. F., PINTO, J. C. A Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal. Rev. Bras. Cienc. Esporte, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez,1992.
- ZUCOLOTO, P. C. S. V. O Médico Higienista na escola: As origens Históricas da Medicalização do Fracasso Escolar. Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum. 17(1), p. 136-145.2007.
Disponível in: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822007000100014&script=sci_abstract
Acessado em: 10/09/2019
-

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, alunos e outros colaboradores, no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual tanto o docente quanto o discente possam manifestar os resultados de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada e difundida interna e externamente.

Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho, bem como eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista.

Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revista@santarita.br, gravados em formato .doc ou .docx, acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica na cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O(s) autor(es) continua(m) a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, sempre que cabível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome completo, sem abreviações do(s) autor(es), nome da instituição de origem, graduação, titulação e profissão, além do e-mail a ser divulgado na publicação.

Os textos deverão ser digitados em fonte Calibri 11 com espaçamento simples, justificado. As margens devem ser: superior - 3cm; inferior - 2cm; esquerda - 3cm; direita - 2cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no rodapé de cada página, com numeração contínua. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva de seu(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, nome completo do(s) autor(es) com sua formação, titulação e atividade profissional atual, e-mail de contato, resumo com três a cinco palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol, alemão ou italiano). O texto poderá ter a seguinte estrutura: introdução (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e apêndice e anexos quando for o caso. As citações com mais de três linhas, deverão aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 9, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página(s) do texto citado; aquelas com menos de três linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas, sendo a fonte citada da mesma forma que acima descrito, ou em nota de rodapé. As ilustrações devem seguir o padrão geral do texto e identificadas com título, legenda e referência. As referências bibliográficas deverão estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023).

O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos não publicados serão devolvidos aos seus autores desde que requeridos.

ⁱ“Termo empregado em filosofia, psicanálise* e psicologia para designar, ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo. Em Sigmund Freud*, essa idéia é empregada no contexto de uma teoria do inconsciente* para designar, ao mesmo tempo, a propensão e a realização da propensão. Nesse sentido, o desejo é a realização de um anseio ou voto (Wunsch) inconsciente. Segundo essa formulação freudiana clássica, empregam-se como sinônimas de desejo as palavras alemãs Wunscherfüllung e Wunschbefriedigung e a expressão inglesa wish fulfillment (desejo no sentido da realização ou satisfação de um anseio inconsciente). Entre os sucessores de Freud, somente Jacques Lacan* conceituou a idéia de desejo em psicanálise a partir da tradição filosófica, para dela fazer a expressão de uma cobiça ou apetite que tendem a se satisfazer no absoluto, isto é, fora de qualquer realização de um anseio ou de uma propensão. Segundo essa concepção lacaniana, empregam-se em alemão a palavra Begierde e em inglês a palavra desire (desejo no sentido de desejo de um desejo)”. (Roudinesco e Plon. 1997)

ⁱⁱ No dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon (1997) encontramos a seguinte explicação para o termo Catarse e sua relação com Aristóteles: “Em 1857, Jacob Bernays (1824-1881), tio de Martha Bernays, futura mulher de Sigmund Freud*, publicou um livro de medicina sobre o assunto. Opondo-se a Lessing (1729-1781), que dera ao termo uma interpretação moral, fazendo da catarse um “expurgo” ou uma “purificação”, Bernays sublinhou que Aristóteles, filho de médico, havia-se inspirado no corpus hipocrático. Daí a idéia de que o tratamento devia fazer surgir o elemento opressivo, para provocar um alívio, em vez de fazê-lo regredir através de uma transformação ética do sujeito*. Tratava-se de fazer com que saísse do sujeito, através da fala, um segredo patogênico, consciente ou inconsciente, que o deixava em estado de alienação. Entre 1857 e 1880, foi publicado sobre essa idéia um número considerável de trabalhos em língua alemã, inspirados no de Bernays. Em Viena*, onde grassava o niilismo terapêutico, as teses de Bernays foram submetidas a diversos exames críticos, e foi na esteira dessa grande onda da catarse que Josef Breuer e Sigmund Freud, ambos marcados pelo ensino aristotélico de Franz Brentano*, recorreram a essa idéia. Esta surgiu em sua pena pela primeira vez em 1893, juntamente com a de ab-reação*, na “Comunicação preliminar” que, dois anos depois, serviria de capítulo inaugural para os Estudos sobre a histeria: “A reação do sujeito que sofre algum prejuízo só tem um efeito realmente ‘catártico’ quando é de fato adequada, como na vingança. Mas o ser humano encontra na linguagem um equivalente do ato, equivalente graças ao qual o afeto pode ser ‘ab-reagido’ mais ou menos da mesma maneira.”