

Revista Acadêmica

Licencia & acturas



ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 6, n. 2, julho/dezembro 2018

Ivoti

Instituto Superior de Educação Ivoti

© Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171

93900-000 – Ivoti/RS

Tel.: (51) 3563-8656

E-mail: contato@institutoivoti.com.br

www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:

Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – ISEI – Ivoti/Ufrgs – Porto Alegre/RS – Brasil
Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Graziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Mônica da Silva Gallon – PUCRS – Porto Alegre/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil
Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: GPS Propaganda

Revisão: Carlos A. Dreher

Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração:

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 – São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexactidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música.
I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Apresentação | 5 |
| <i>Ailim Schwambach</i> | |
| BRINCAR COM A “BUNDA NO TAPETE”: das expressões às significações do protagonismo infantil | 7 |
| <i>Carla Kern</i> | |
| <i>Mara da Silva</i> | |
| <i>Raquel Dilly Konrath</i> | |
| IDIOMAS – o mundo em diálogo | 15 |
| <i>Doris Helena Schaun Gerber</i> | |
| <i>Raquel Fritzen Dapper Vetromilla</i> | |
| <i>Everton Augustin</i> | |
| PLAY’ART: constatações do uso de jogos teatrais e dramáticos em intervenção de estágio básico com adolescentes | 21 |
| <i>Renata Cristina Siqueira Lopes</i> | |
| <i>Liara Rodrigues de Oliveira</i> | |
| NÍVEIS DE SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS | 32 |
| <i>Rodrigo de Azambuja Guterres</i> | |
| <i>José Claudio Del Pino</i> | |
| STAR TREK E ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo sobre nazismo e holocausto com a série | 43 |
| <i>Eduardo Pacheco Freitas</i> | |
| JOGOS DIGITAIS EM SALA DE AULA: repensando as metodologia de ensino | 54 |
| <i>Bruna Cristina Endler Schmitt</i> | |
| GESTÃO DE TRATAMENTO DE ESGOTO EM MUNICÍPIOS PERTENCENTES À BACIA DO RIO DOS SINOS/RS | 63 |
| <i>Cecília Decarli</i> | |
| <i>Ivo Elesbão</i> | |
| A QUESTÃO DE GÊNERO NA REVISTA SOCIOLOGIA ONLINE: uma análise sociológica | 77 |
| <i>Andreine Lizandra dos Santos</i> | |

APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores!

É com grande satisfação que estamos publicando mais uma edição da Revista Acadêmica *Licencia&acturas*, do Instituto Ivoti, referente ao segundo semestre de 2018.

Nesta edição podemos encontrar várias possibilidades de se pensar a educação, desde seus eixos tecnológico, ambiental, artístico bem como a reflexão de um estudo bilíngue nesta nova fase de estudos neurocientíficos, que apontam para a grande importância de um currículo que coloque em contato as crianças e os jovens com estas possibilidades.

Nos artigos apresentados nesta edição, começamos com o texto: *Brincar com a “bunda no tapete”*: *das expressões às significações do protagonismo infantil*, escrito pelas autoras Carla Kern, Mara da Silva e Raquel Dilly Konrath. O artigo faz uma análise das manifestações do protagonismo infantil por meio das expressões lúdicas das próprias crianças, olhando para estas de forma particular em suas vivências e experiências lúdicas dentro de seu próprio contexto sociocultural.

Idiomas – o mundo em diálogo, dos autores Doris Helena Schaun Gerber, Raquel Fritzen Dapper Vetromilla e Everton Augustin, aponta para as contribuições no ensino e o funcionamento de escolas bilíngues no Brasil, com evidências em estudos de pedagogia e neurociências como suporte à formação escolar de crianças. O texto traz a necessidade de se revolucionar o ensino de idiomas, com destaque para a metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Já no artigo *Play’art: constatações do uso de jogos teatrais e dramáticos em intervenção de estágio básico com adolescentes*, das autoras Renata Cristina Siqueira Lopes e Liara Rodrigues de Oliveira, encontramos resultados de um projeto de estágio de psicologia que se utilizou de dinâmicas, jogos teatrais e jogos dramáticos.

Nesta edição também contamos com a contribuição dos autores Rodrigo de Azambuja Guterres e José Claudio Del Pino que verificaram os níveis de satisfação e motivação de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Alegrete.

Em um relato de experiência pedagógica realizada em um nono ano, sobre a série televisiva de ficção científica *Star Trek* (Jornada nas Estrelas), encontramos reflexões e dicas para o ensino de História, no artigo: *STAR TREK e ensino de História*, aprendendo sobre nazismo e holocausto, no texto de Eduardo Pacheco Freitas.

Para mostrar diferentes possibilidades de jogos digitais e ensino de língua alemã, a autora Bruna Cristina Endler Schmitt, escreveu o trabalho *Jogos digitais em sala de aula: repensando as metodologias de ensino*.

Para a análise de uma discussão que envolve o tema meio ambiente e gestão, dos autores Cecilia Decarli e Ivo Elesbão, temos a artigo: *Gestão de tratamento de esgoto em municípios pertencentes à bacia do Rio dos Sinos/RS*, que discute sobre a concentração populacional próxima às fontes de água e sua relação com os efluentes neles lançados. Neste texto há uma ampla análise das políticas públicas voltadas à implantação de tratamento de esgoto em seis municípios pertencentes à bacia do Rio dos Sinos/ RS.

Para finalizar, temos a contribuição do conteúdo de uma revista *online* como material de apoio em aulas do Ensino Médio na disciplina de Sociologia, no artigo: *A questão de gênero na Revista Sociologia online: uma análise sociológica*, da autora Andreine Lizandra dos Santos.

Nesta nova edição, também me apresento como a nova editora da Revista *Licencia&acturas* do Instituto Ivoti, onde atuo como docente da disciplina de Ciências da Natureza na educação básica, no Curso Normal, no superior em Pedagogia. Sou também tutora do curso de Pós-Graduação em Gestão e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desejamos a todas e todos uma ótima leitura!

*Ailim Schwambach*¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. É membro do conselho da APECS-Brasil onde atuou como auxiliar na Coordenação de Ações de Pós-graduação na gestão 2016-2018. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017 na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.

BRINCAR COM A “BUNDA NO TAPETE”: das expressões às significações do protagonismo infantil

PLAY WITH “BUM ON THE CARPET”: from expressions to the meanings of children’s protagonism

Carla Kern¹

Mara da Silva²

Raquel Dilly Konrath³

Resumo: O presente artigo aborda e analisa as manifestações do protagonismo infantil por meio das expressões lúdicas das próprias crianças. Nesta perspectiva este estudo se propõe a olhar para as crianças de forma muito particular, pois suas vivências e experiências lúdicas são diferentes em cada lugar e, por isso, temos que compreendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Terá como principal referência teórica para o estudo e para a análise das expressões brincantes das crianças os fundamentos de William Corsaro e Marita Redin que destacam a importância das experiências brincantes espontâneas e coletivas como manifestações culturais, fundantes para a livre criação da criança, bem como para a manifestação de ações protagônicas, inventivas e criativas. Destaca-se ainda a importância e o papel do/a professor/a na mediação desse processo. Configura-se numa pesquisa exploratória qualitativa, que tem na etnografia e na fenomenologia as bases metodológicas para a sua condução, cujo intuito é compreender as manifestações do protagonismo infantil por meio de experiências lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças de Pré-Escola, num município da Encosta da Serra/RS. Para tanto, as pesquisadoras observaram as expressões lúdicas das crianças durante um momento de brincadeira livre e espontânea vivenciadas cotidianamente na instituição educativa, descrevendo-as no caderno de campo para posterior análise. Neste artigo, faz-se um recorte do estudo e compartilha-se uma das observações, a partir da qual elaboram-se perspectivas e significações do protagonismo infantil, dentre muitas outras interpretações possíveis, que se encontram na mediação desse processo.

Palavras-chave: Protagonismo. Brincar. Crianças. Cultura. Educação Infantil.

Abstract: This article discusses and analyzes the manifestations of child protagonism through the children’s play experiences. From this perspective, the study proposes to look at children in a very particular way, because their life experiences and play experiences are different in each place and therefore, we have to understand them in their own socio-cultural context. The main theoretical reference for the study and analysis of children’s playful expressions will be from William Corsaro and Marita Redin highlighting the importance of spontaneous and collective playful experiences as cultural manifestations, foundations for the free creation of the child, as well as for the manifestation of leading, inventive and creative actions. The importance and the role of a teacher in the mediation of this process is also emphasized. It is set in a qualitative exploratory research, conducted based methodologically on ethnography and phenomenology, whose purpose is to understand the manifestations of children’s protagonism through playful

¹ Coordenadora pedagógica da educação infantil e anos iniciais do Colégio Luterano Concórdia de São Leopoldo e é integrante do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti

² Mestre em educação. Professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino em Ivoti, Terapeuta em estimulação precoce e integrante do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti.

³ Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti, doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela FEEVALE/RS e coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre a Infância no Instituto Superior de Educação Ivoti.

experiences in the daily life of a class of pre-school children, in a municipality of Encosta da Serra / RS. Therefore, the researchers observed the children's playful expressions during a moment of free and spontaneous play experienced daily in the educational institution, describing them in the field notebook for later analysis. In this article, a passage of the study is taken and one of the observations is shared, from which perspectives and meanings of child protagonism are drawn, among many other possible interpretations that are found in the mediation of this process.

Keywords: Protagonism. Play. Children. Culture. Child education.

1 INTRODUÇÃO

[...] as fontes, em sua totalidade, são produzidas por adultos. A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p. 31)

Como olhamos e vemos as crianças? Como são as crianças que vivem hoje nas nossas escolas? Os professores/as sabem o que realmente é e representa o protagonismo das crianças na educação infantil? Ou estão simplesmente repetindo um chavão pedagógico sem o devido fundamento teórico e a intencionalidade pedagógica? O protagonismo ou a sua manifestação está contemplado no planejamento e no desenvolvimento da proposta dos/as professores/as? Há alguma intencionalidade no pensar e no fazer pedagógico dos/as professores/as a respeito do protagonismo? Os momentos de brincadeiras espontâneas e coletivas podem ser um importante espaço para a promoção ou a manifestação de ações protagônicas das crianças? Momentos e brincadeiras livres e espontâneas significam deixar a criança sem a mediação dos/as professores/as? Essas são apenas algumas de muitas outras perguntas e inquietações que serviram como eixo articulador da pesquisa de campo realizada com crianças de uma turma de pré-escola, num município da Encosta da Serra, RS, ao desafio de se lançar por uma aventura investigativa de abordagem etnográfica e fenomenológica.

A abordagem etnográfica e fenomenológica sustenta a ideia de que para investigar as crianças de um contexto é preciso estudá-las a partir de si próprias, e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. Nessa abordagem reformulase a postura investigativa com as crianças e perspectiva-se a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtoras e (re)construtoras de cultura,

que criam e (re)criam de forma individualizada, imprimindo seu próprio sentido e significado, e não como meras reproduzidas de cultura, rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes.

Também desconstrói-se a concepção de condicionamento passivo das crianças, e passa-se a concebê-las como participantes ativas da construção de sua própria realidade cultural e social, com possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando, assim, a sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Assim sendo, torna-se imprescindível, num primeiro momento, trazer alguns requisitos e fundamentos teóricos que conduziram e ancoraram a pesquisa, e na sequência buscar uma aproximação e uma importante relação entre teoria e prática em se tratar de diferentes formas de significar e interpretar o protagonismo infantil por meio das expressões lúdicas.

2 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR ESPONTÂNEO E COLETIVO: DO PENSAR AO FAZER

Baseada na provocação e no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apoia. (FORTUNA, 2012, p. 43).

A intervenção no brincar baseada na provocação e no desafio implica uma ação e uma relação que renuncia à centralidade do adulto e investe numa postura ativa e participativa da criança. Isso significa que a postura dos/as professores/as neste momento não é o de determinar a brincadeira e as suas possibilidades, mas potencializar as experiências das crianças, permitindo que a própria criança, em contato e na interação com os seus pares, (re)crie, amplie e enriqueça o seu repertório lúdico.

Quem já não ouviu, presenciou ou falou as expressões “Bunda no tapete”, “Perninha de índio ou borboleta”, ordenando e determinando a postura da criança para brincar, realizar ou participar de uma experiência no cotidiano da educação infantil? A forma de sentar determina a qualidade e o significado da experiência? Que modelo ou proposta pedagógica se traduz com esse tipo de expressão? É possível que uma criança inte-

raja com seus pares, manipule, construa e simbolize desenvolvendo sua imaginação sentadas “com a bunda no tapete”? Sem a pretensão de trazer respostas, criticar tais ações ou prescrever modelos, a intenção é provocar, questionar e problematizar algumas rotinas e expressões naturalizadas e reproduzidas no cotidiano da educação infantil, sem reflexão ou fundamentação.

A intervenção no brincar que investe numa postura ativa da criança significa oportunizar um brincar que possa promover o seu protagonismo. Se considerarmos que o “brincar é em si um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121) e a brincadeira para a criança pode ser um ensaio para a vida adulta, tendo em vista que ela ao brincar assimila, interpreta recria e reelabora a experiência sociocultural dos adultos, e que o processo de aprendizagem ocorre também pela influência a partir de mediações e interações sociais, é possível pedagogicamente pensar num trabalho que favoreça a consciência crítica, a organização e o empoderamento social infantil por meio do lúdico. Isso exige uma postura ativa e propositiva de professores e professoras com capacidade de assimilação da perspectiva político-pedagógica baseada na constituição histórico-social dos seres humanos e que permita a fruição estética e artística da criança e o seu poder de escolha, ou seja, a democratização do saber. A partir desses pressupostos, a fruição estética “não pode ser deslocada da ética. Qualquer ato humano, para ser estético, precisa estar sedimentado em princípios que valorizem a vida, o humano” (REDIN, 2012, p. 240). Segundo a autora, a dimensão estética está “ligada a uma forma de ser e estar no mundo” e na “necessidade de compreender o sentido das interações”. Dar sentido e significado ao fazer/estar no mundo deveria ser um dos elementos fundantes da educação, em qualquer situação do cotidiano, inclusive nas experiências lúdicas. Mas o que muitas vezes se percebe é a regulação do tempo, espaço, das interações e brincadeiras no cotidiano da educação infantil, em que “o jeito de ser e o pensar o mundo” da criança “está cada vez mais submetido às prescrições adultas” (REDIN, 2009, p. 246).

É claro que construir regras e estabelecer limites durante as brincadeiras faz parte da proposta pedagógica da escola. No entanto, ao fazer isso, por vezes são impostas as vontades e as crenças dos adultos, limitando a capacidade de escolha das próprias crianças. O protagonismo infantil se manifesta quando as crianças têm a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas e ser mais ativas em suas próprias vidas, ao se permitir que as crianças escolham o que fazer, desde que isso não vá de fato prejudicá-las. Isso não significa que as crianças tenham que tomar conta do momento da brincadeira, mas

a escolha fará com que aprendam com os erros e consigam se sentir seres pensantes, em vez de serem apenas direcionadas e guiadas pelos adultos, o que pode torná-las dependentes até mesmo para as pequenas atitudes do dia a dia.

Ao se trazer a possibilidade do protagonismo infantil no momento do brincar, transforma-se a atividade numa experiência lúdica que possui uma dimensão inventiva, e não repetitiva. Mais do que isto, deixa de ser um espaço repetitivo e rotineiro para conectar-se “com a vida ou com o conhecimento, com a experiência e a curiosidade das crianças” (REDIN, 2012, p. 248). Constitui-se num espaço de afeto, de sensibilidade, provido de elementos vitais, que “busca o novo e o que o convívio com as crianças pode instigar”, “permitindo que os acontecimentos surjam e se instalem nos mais simples atos” (REDIN, 2012, p. 248). Nesta perspectiva, o momento da brincadeira espontânea e coletiva se transforma em princípios de descoberta e aprendizagem.

Conceber a criança como um sujeito ativo e criativo significa proporcionar-lhe condições, tempo e espaço para a ação e a decisão. Uma ação e uma decisão potencializadas pela criação, fruição e imaginação da própria criança. Para isso, espera-se que a educação infantil, ou seja, a escola e seus professores promovam às crianças situações e experiências brincantes em que possam se expressar, manifestar e produzir com mais autonomia o seu conhecimento de si mesmas e sobre o mundo, atribuindo sentido e significado às suas construções e percepções. Nesta perspectiva, a criança sai de uma postura passiva e reprodutora, em que suas ações são predeterminadas e controladas pelo tempo, pelo espaço, ou ainda, pela ação de outrem.

É preciso valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção da incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social (PIRES; BRANCO, 2017, p. 318).

Para superar a “concepção da incompletude e da incapacidade das crianças para que a participação infantil se torne uma realidade social”, retomamos e reforçamos novamente a importância dos professores e das professoras no contexto da brincadeira, em que a espontaneidade e a criatividade necessitam ser constantemente estimuladas e potencializadas. Os professores que dão destaque “ao brincar espontâneo no planejamento con-

sideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagem significativas” (FRIEDMANN, 2012, p. 47). Desta forma, o momento da brincadeira pode se transformar numa experiência lúdica que estimule a ação protagônica da criança “repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe” (FORTUNA, 2012, p. 29). As formas de brincar que esses momentos oportunizam, segundo Redin (2009, p. 121), são ricas e criativas experiências de aprendizagem, “possibilitando que aprendam com os pares, e numa situação lúdica, situações de tensão, excitação da ameaça, bem como o alívio e a alegria da fuga.” De acordo com a autora:

Sabe-se que muitas decisões tomadas no dia a dia não têm como ser predeterminadas e deverão valer-se do bom senso, da sensibilidade, da organização da professora, mas, principalmente, da capacidade de maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas (REDIN, 2012, p. 27).

Nesta abordagem, fica claro e evidente que a escola de educação infantil pode e deve ser um lugar que requer valorizar a interação e a brincadeira como meios de expressão que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e que isso implica a organização de espaços e situações que propiciem tais vivências e experiências, uma vez que pela interação com colegas em grupos de amigos e da pré-escola, as crianças transformam gradualmente conhecimentos e práticas de infância em conhecimentos e habilidades necessárias para participar do mundo adulto (CORSARO, 2011).

No entanto, a interação e a brincadeira coletiva não significam eliminar os conflitos, as divergências e disputas, mas pressupõe a importância e a necessidade de fornecer elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças, uma vez que:

[...] obter acesso a grupos de brincadeiras, manter a interação e fazer amigos ainda são árduas tarefas para as crianças em idade pré-escolar. Obter acesso aos grupos de brincadeiras é particularmente difícil nos ambientes pré-escolares, porque as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras (CORSARO, 2011, p. 161).

Nessa concepção, o referido autor apresenta e relaciona a fragilidade da interação das crianças nesta idade ao desejo infantil de preservar o controle sobre as atividades compartilhadas. Nesta abordagem tanto os espaços e as brincadeiras compartilhadas são muito im-

portantes para as crianças, pois lhes possibilitam enfrentar o “desafio da resistência e desenvolve um conjunto complexo de estratégias de acesso” em que enfrentam curiosidades, confusões e medos” (CORSARO, 2011, p. 162-169), que as fazem desenvolver autonomia em relação às regras e à autoridade dos adultos e obter o controle sobre suas vidas. Isso significa que “as crianças se beneficiam muito, simplesmente fazendo coisas juntas”, ao mesmo tempo em que “gerar significados compartilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças” (CORSARO, 2011, p. 179), tornando o espaço da educação infantil e o momento da brincadeira espontânea e coletiva uma importante possibilidade e um grande desafio para a criança aprender e criar.

Será que as experiências lúdicas atuais promovidas na educação infantil cooperam para que tanto as crianças quanto os professores e as professoras se afirmem como seres ativos e participativos no contexto sociocultural e ainda “maravilhar-se com o mundo e ver, nos mais simples acontecimentos, a possibilidade de descobertas interessantes e inusitadas”? Eis o nosso desafio, pesquisar!

3 BRINCANDO COM A “BUNDA NO TAPETE”

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz do próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA apud SOMMER; SCHMIDT, 2010, p. 220).

A epígrafe nos instiga a olhar para a criança a partir de si mesma, pois ela “não existe no singular, sendo mais apropriado falarmos em crianças” (MARTINS FILHO, 2015, p. 7). Nesse sentido, justifica-se a pesquisa realizada numa turma com dezoito crianças que têm entre quatro e cinco anos, pela necessidade de ouvir e buscar compreender cada criança a partir das suas próprias vivências e de suas expressões individuais, sem generalizações e padronizações universais. Desse modo, também sustenta-se uma nova forma investigativa, não mais “sobre” as crianças, na visão do adulto, mas “com elas”, reconhecendo-as como importantes referentes empíricos no estudo da infância. Ao pesquisá-la e estudá-la, coloca-se a criança no centro da indagação, estudando-a a partir de si própria. Isso significa procurar e aprender a ouvi-la e olhá-la em seu contexto e em seus códigos de valores e sentidos.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se propôs a olhar para a criança de forma muito particular, pois suas vi-

vências e experiências são diferentes em cada lugar, e, por isso, temos que entendê-las em seu próprio contexto sociocultural. Para tanto, buscou-se investigar tendo como o principal instrumento de pesquisa a observação, que nos permite “atender às singularidades, penetrar na realidade social com profundidade e descrever a complexidade necessariamente presente em situações como essas” (MARTINS FILHO, 2015, p. 28). As observações nos permitem ver as crianças em seu contexto de interações e brincadeiras com base nas suas experiências e manifestações, construídas por meio das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar.

Dentre alguns marcos teóricos e de posse de observações, registradas e narradas no caderno de campo, conversas informais ou depoimentos, foi possível perceber que são múltiplas as expressões e manifestações das crianças e da professora numa escola de educação infantil com crianças de quatro anos, especificamente se tratando em momentos para brincar espontaneamente com os seus pares. No que se refere à escrita dos nomes, garantiu-se o anonimato dos participantes da pesquisa, e, quanto à identificação, serão utilizados nos registros a primeira letra do nome das crianças e os artigos definidos ‘a’ e ‘o’ para diferenciar menina de menino. A professora foi identificada por letra do alfabeto.

No contexto desta pesquisa, um dos momentos de brincadeira espontânea e coletiva acontece diaria-

mente antes do café da manhã, durante o chamado “momento de acolhida”, ou seja, momento em que a turma vai se compondo, pois nem todas as crianças chegam no mesmo horário. Nesse momento as crianças têm a possibilidade de brincar com os seus pares explorando materiais, jogos ou brinquedos disponibilizados pelas professoras. Ao disponibilizarem os materiais, as crianças da turma investigada são convidadas a sentar e brincar. Tranquilamente, as crianças sentavam e iniciavam as suas brincadeiras motivadas pelos materiais disponibilizados, explorando-os, manipulando-os, ou seja, testando as suas possibilidades, sem que num primeiro momento houvesse qualquer interação com seus pares. O foco das crianças estava nos materiais. Não demorava muito para saírem as primeiras construções das crianças.

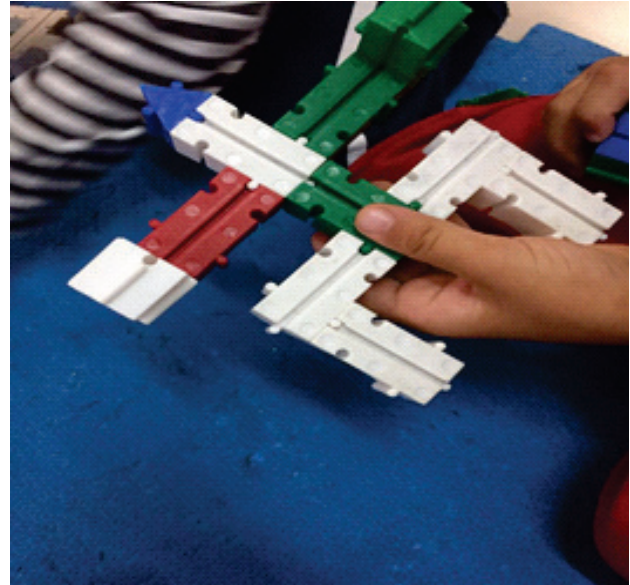
No contexto da pesquisa, foi possível observar certa predominância nas construções “ligadas à imaginação dramática e a assunção de papéis, o que indica a presença da estrutura representativa” (SANTOS, 2001, p. 65), pois as crianças construíam seus brinquedos e assumiam os papéis de seus personagens para representá-los, por meio de um repertório lúdico já construído. Destacam-se algumas imagens do diário de campo, que evidenciam o que se acabou de argumentar:

Figura 1 – Brinquedos construídos pelas crianças



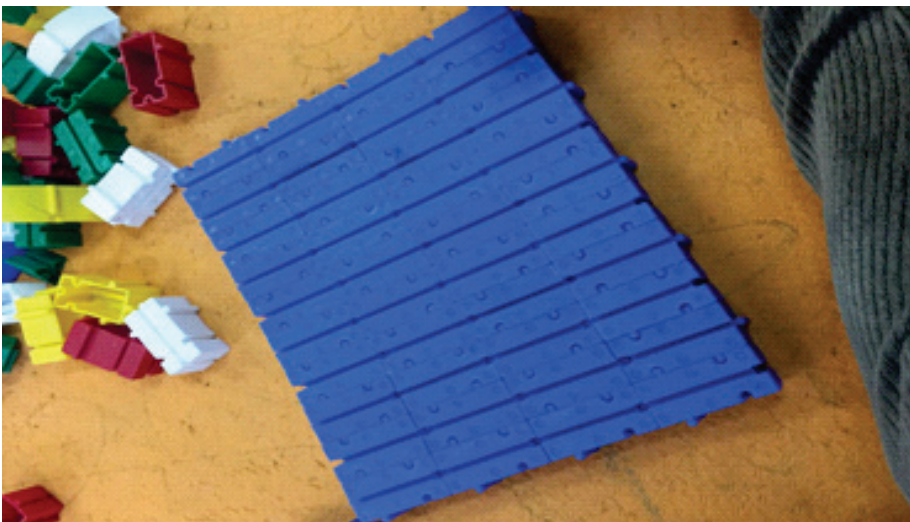
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 2 – Brinquedos construídos pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Figura 3 – Brinquedo construído por uma criança



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Nas imagens, percebe-se uma grande diversidade na construção dos brinquedos das crianças, o que reforça e sustenta a ideia de que o “brincar é em si um ato de criação” (REDIN, 2009, p. 121) em que criança, ao brincar, assimila, interpreta, recria e reelabora a experiência sociocultural dos adultos, que o processo de aprendizagem ocorre também pela influência a partir de mediações e interações sociais. Também percebe-se a presença da estrutura representativa no brinquedo construído

pela criança. Ainda foi possível constatar a assunção de papéis representativos ao significarem seus brinquedos por meio de brincadeiras, conforme os registros no diário de campo:

Ao construírem seus brinquedos, as crianças agruparam-se motivadas pelas suas construções, momento em que o S e o L simularam uma luta entre robôs, e o J, o R e o A criaram uma pista de *skate*, desafiando-se a manobras radicais, como se esti-

vessem numa competição. Sozinha a A construiu um teclado de computador utilizando apenas peças azuis, encaixadas uniformemente, mas constatou-se a representação, pois na sua brincadeira apertava nas peças, ou melhor dizendo, teclado, simulando um jogo. O K construiu uma abóbora, significando-a como esmagadora de zumbis, um jogo que costuma jogar no celular da mãe. Já a J formou as letras do seu nome, instigando suas colegas a reconhecerem como se ela fosse a professora e as suas amigas as alunas (Diário de campo, arquivo das autoras).

Neste exercício foi possível evidenciar diferentes construções/brinquedos, papéis e repertórios lúdicos utilizando os mesmos materiais. Evidenciamos uma forte influência dos brinquedos e das brincadeiras da cultura midiática propagada na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que se percebe a reinvenção e criatividade das crianças ao construir brinquedos tão diversos e específicos num grupo de pares. Evidencia-se, na representação dos diferentes papéis assumidos pelas crianças por meio de seus brinquedos e de suas falas, uma aproximação e uma relação entre a imaginação e a vida cotidiana, desenvolvendo sua habilidade criativa, demonstrando que “mais do que assumir papéis associados às atividades dos adultos, as crianças inovam nos arranjos que fazem, nos materiais que utilizam, tornando essa interpretação criativa” (REDIN, 2009, p. 121).

Enquanto as crianças brincavam, criavam e inovavam seus arranjos, sozinhas ou em grupo, foi possível observar e registrar que:

O S e o L continuavam brincando de luta com os seus robôs quando o G se aproximou para entrar na brincadeira, pois também havia construído um robô. No entanto, o S e o L ignoraram as tentativas de G, procurando inclusive outro território na sala para continuarem a brincadeira (Diário de campo, arquivo das autoras).

Nesta cena constatou-se como as crianças, nesta idade, têm dificuldades em obter acesso a grupos de brincadeiras e manter interação, confirmando as ideias de Corsaro (2011) que enfatiza essa dificuldade “por que as crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras”. Nessa percepção, nem sempre a criança pode ser vista ou compreendida como egocêntrica ou egoísta, pouco sociável, pois protege o seu espaço, criando e elaborando formas de defesa e continuidade da brincadeira. Ao proteger o seu espaço e criar mecanismos de defesa e continuidade da brincadeira, a criança também pode estar assumindo atitudes e posturas protagônicas, sem que seja mal compreendida ou interpretada.

Outro aspecto importante destacado enquanto os meninos continuavam brincando de luta foi uma fala da V: “Não pode brincar de luta, senta pra brincar” (Diário de campo, arquivo das autoras). Nesta fala da menina observa-se algo curioso que, durante a orientação da professora no início da brincadeira, não foi constatada ou evidenciada diretamente, pois não proibiu brincadeiras de “luta” e nem solicitou que permanecessem sentados. Sem a possibilidade de fazer qualquer afirmação nesse sentido, fica como reflexão a fala simbólica da menina, tanto em relação ao tipo de brincadeira permitida ou não, quanto à posição do corpo ao brincar e interagir no coletivo com seus pares. Eis a questão: sentar com a bunda no tapete ou brincar livremente?

Percebeu-se durante todo o momento de brincadeira espontânea e coletiva a predominância das crianças sentadas com “a bunda no tapete”, sem que houvesse nenhuma imposição direta da professora nesse sentido. Por obrigação, condicionamento, costume ou escolha? Sem a possibilidade de conclusão ou interpretação, mas de importante reflexão, as crianças construíram, criaram, inventaram, enfim, brincaram e interagiram sentados com a bunda no tapete, demonstrando que assim como não é necessária a contenção física da criança numa posição para que ela se desenvolva e aprenda, também não significa que sentada há impossibilidade criativa. O que faz a diferença? A diferença está na potência da proposta promovida, no momento vivido, no sentido e no significado da experiência. Mas, então, o que fica? Fica o que de fato significa! Sentada, parada, deitada ou em movimento, a criança aprende, explora, participa, se expressa, convive, cria, inventa e protagoniza brincando quando é incentivada, encorajada e desafiada! Eis o nosso desafio!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das descobertas nos sensibilizamos frente às generalizações, e fomos mobilizadas a superar as armadilhas de explicar o que observamos pelo senso comum. Olhar e ver novas possibilidades para compreender a infância e as crianças em seus diferentes contextos, respeitando suas próprias expressões culturais, permite-nos assumir a docência com maior compromisso e responsabilidade.

Nessa perspectiva, revemos nosso olhar cristalizado, que enquadra o protagonismo das crianças a partir de modelos homogêneos e padrões universais, para substituí-lo por um olhar investigativo e curioso, que procura, com a criança, respostas para as suas e as nossas inquietações e interrogações, construindo, assim,

novas formas e possibilidades de ler, interpretar, produzir e narrar as diferentes histórias sobre as crianças e as diferentes infâncias.

Neste sentido, reforça-se a importância da pesquisa investigativa com crianças a partir de seu próprio contexto, pois nesta abordagem abre-se a possibilidade e a capacidade de modificar olhares e pontos de vista sobre a infância, procurando significá-la e compreendê-la sob diferentes e novas perspectivas.

Lançar-se, portanto, ao desafio e à aventura de uma pesquisa com crianças significa assumir-se educador/a pesquisador/a, que não se submete a atingir o ponto em que parece não haver mais a necessidade do questionamento, da descoberta, de novas possibilidades e reflexões sobre a criança e sobre as sociedades humanas, da qual somos e fazemos todos parte.

REFERÊNCIAS

- CORSARO, Wiliam A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FORTUNA, Tania Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 13-44.
- FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Brasil Paidéia**, Brasília, DF, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.
- REDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento... In: REDIN, Marita Martins et al. (Org.). **Planejamentos, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 19-38.
- SANTOS, Vera Lucia Bertoni. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; CRAIDY, Carmem Maria (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 89-100.
- SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí Patrícia. Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 215-221, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/524/128>>. Acesso em: 30 set. 2017.

IDIOMAS – o mundo em diálogo

LANGUAGES – the World in Dialogue

Doris Helena Schaun Gerber¹
Raquel Fritzen Dapper Vetromilla²
Everton Augustin³

Resumo: O artigo apresenta contribuições para o ensino e funcionamento de escolas bilíngues no Brasil. Evidencia os estudos em pedagogia e neurociências como suporte à formação escolar de crianças ao apontar para a necessidade de se revolucionar o ensino de idiomas, com destaque para a metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) para aquisição de línguas estrangeiras. Essa metodologia possibilita que a aprendizagem de conteúdos de uma determinada área do conhecimento e o nível de proficiência linguística ocorram simultaneamente, sem comprometer a proficiência linguística na língua materna do aluno. Ações devem repercutir em favor do aperfeiçoamento do processo educacional, que carece de adequada normatização.

Palavras-chave: Ensino bilíngue. Bilinguismo. Aprendizagem de idiomas. CLIL.

Abstract: The article presents contributions to the teaching and functioning of bilingual schools in Brazil. It evidences the studies in pedagogy and neurosciences as a support to the school education of children by pointing to the need to revolutionize the teaching of languages, with emphasis on the methodology “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) for the acquisition of foreign languages. This methodology enables the learning of contents from a certain area of knowledge and the level of linguistic proficiency to occur simultaneously, without compromising the linguistic proficiency in the student’s mother tongue. Actions should have repercussions in favor of improving the educational process which lacks adequate standards.

Keywords: Bilingual education. Bilingualism. Languages. CLIL.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escola, como espaço coletivo de aprendizagem, é a reprodução, em mínima escala, do planeta que habitamos. Esse planeta, assim como deveria ser a escola, é pleno de excelentes oportunidades e, como educadores responsáveis, precisamos orientar as crianças que nos são confiadas, considerando seu potencial imensurável de desbravamento a partir de conhecimento construído.

Encantar-se com a beleza do mundo, numa visão local e planetária, é possível se estivermos adequadamente preparados ou equipados para aproveitar o que de bom nos é oferecido. Uma das dimensões a conside-

rar e que mais fornece aos alunos portas para os mais diversos conhecimentos é o domínio de idiomas.

Como nos equipamos para essa bela oportunidade?

Escolas perguntam-se como ofertar ensino à preparação de crianças e jovens para que possam usufruir das maravilhas que o presente e o futuro lhes oferecem e que certamente apresentam-se já hoje além dos limites de seu espaço geográfico de residência.

A que ficam expostas nossas crianças em no mínimo 800 horas ano, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos? No Brasil, os alunos permanecem na escola aproximadamente 15 dias (três semanas) a mais que em pa-

¹ Mestre em Educação pela UNISINOS/RS, professora e diretora geral do Instituto Superior de Educação Ivoti, RS.

² Especialista em Aprendizagem na Língua Alemã pelo Instituto Superior de Educação Ivoti, coordenadora da área de língua alemã e professora no Instituto Ivoti, RS.

³ Especialista em Didática e Cultura Alemã pela UNISINOS/RS, professor e diretor geral do Instituto Ivoti, RS.

íses europeus com excelentes resultados no PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁴. É fundamental que as crianças consigam desenvolver habilidades que favoreçam convívio e compreensão das diferentes sociedades e suas culturas. E, para isso, é preciso reiterar a importância do domínio de línguas estrangeiras.

O Brasil, principalmente a partir da década de 1940, desconsiderou a riqueza cultural trazida por imigrantes de diversas nações que auxiliaram na formação da cultura brasileira, proibindo, por exemplo, o uso das línguas italiana e alemã em locais públicos, inclusive em escolas. O idioma oficial do Brasil (o português brasileiro) deveria sobrepor-se a todos os demais, na ideia de que essa era uma forma de manter a unidade nacional.

Hoje a maioria da população brasileira não domina o inglês, considerada a língua franca mundial, e perdeu também o domínio de idiomas de seus antepassados, sendo excluídos, em função desse “esquecimento”, muitas vezes de processos que poderiam ser fabulosos para a sua vida privada e profissional. Pode-se falar em atentado cultural. As escolas que oferecem o mínimo de horas aula e o mínimo de dias letivos, conforme legislação brasileira, não conseguem oferecer a oportunidade de aprendizagem consistente de idiomas aos seus alunos. Perpetua-se o *status quo* de uma aprendizagem insuficiente e ineficiente. O fato desprezita as capacidades cognitivas inatas de nossos alunos, nossas crianças, nossos filhos. É preciso revolucionar o ensino a partir de uma metodologia adequada que permita às crianças construir simultaneamente o domínio da língua nacional e de outros idiomas. Nesse sentido, quanto maior a pluralidade de idiomas melhor.

2 O BOM DOMÍNIO DE IDIOMAS PARA UMA CULTURA DE ENCONTRO E DE PAZ

Há que se considerar que aprender outras línguas consiste em também se abrir para o entendimento de cultura e de valores inerentes a esses idiomas.

Está comprovado que crianças expostas a ambientes bi ou plurilíngues desenvolvem mais a capacidade de se colocarem na situação do seu interlocutor, do outro. A compreensão de que há diferenças definidas por espaços geográficos, com suas etnias e histórias, educa para a valorização das diferenças, marca de humanidade. Ao formar cidadãos equipados com essas habilidades e competências, contribuiremos para um mundo em

diálogo constante, com maior compreensão para as diferenças e, portanto, para uma tendência mais perene de ambiente pacífico.

O processo de internacionalização das instituições caminha celeremente. Valorizar o ‘local’ é de suma importância. Apresentar o ‘local’ ao ‘universal’ é de valor inestimável e necessário. Toda a tecnologia e políticas nas mais diferentes áreas conspiram a favor dessa tendência. É possível dizer que hoje o mundo pode se encontrar em um único ambiente, em uma única salinidade.

Universidades e escolas do mundo inteiro buscam cooperações internacionais para melhor equipar seus futuros egressos. Como preparamos nossos alunos durante a educação básica para um qualificado e destacado ensino superior?

O mundo não ficou menor. Conquistaram-se novas e mais rápidas maneiras de nos deslocarmos nele. Estabelecemos contato instantâneo com as regiões mais remotas. Temos que considerar que talvez nós sejamos uma cultura distante ou vivamos em um lugar remoto, e não os outros, a depender do ponto de vista de cada um. Uma discussão sobre o que é lugar remoto, na realidade atual, valeria a pena. Certamente concluiremos que o perto e o longe não são mais uma questão de distância geográfica. Trata-se de competência e de conhecimento.

Para buscar oportunidades de aprender, de pesquisar, de trabalhar e também para podermos desfrutar de merecido prazer, devemos permitir a inserção de sujeitos no mundo também por meio de excelência no domínio de outros idiomas além da nossa língua oficial: o português brasileiro. Reiteramos: uma nova metodologia de ensino precisa ser posta em prática. Não se trata de ampliação de dias letivos ou de carga horária.

O mercado de trabalho pede. Como preparamos?

Em visita à Tecnosinos, um conglomerado de empresas e de oportunidades para novos empreendimentos, fomos informados de que há em torno de 400 vagas não preenchidas por falta de candidatos com o perfil necessário. O aspecto não contemplado? Domínio de idiomas, inicialmente de inglês. Os candidatos preenchem os requisitos nas questões técnicas de sua área específica, mas não sabem comunicar seus saberes em outros idiomas, resultado de uma lastimável falha no processo formativo da maioria dos estudantes brasileiros. Isso ocorre porque o tempo destinado ao ensino de

⁴ Vide calendários letivos 2018 da Finlândia (<https://calendar.zoznam.sk/school-defi.php>) e da Alemanha (<http://www.kalenderpedia.de/kalender/schulkalender-2018-2019-rheinland-pfalz-word-vorlagen.html>).

idiomas, no horário regular de aula é insuficiente. Também não é contemplada a utilização do idioma estrangeiro para ministrar conteúdos como matemática ou ciências da natureza (o idioma aplicado) dentro das horas e dos dias letivos mínimos previstos por lei.

Hoje escolas precisam aumentar sua carga horária, forçando a permanência de crianças, por vezes muito pequenas, por mais tempo no ambiente escolar para atingirem as metas de aprendizagem de idiomas desejadas. Está comprovado que para a aprendizagem de dois ou mais idiomas não carece aumento de tempo na escola, principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso uma metodologia de ensino que respeita a aptidão natural das crianças para a aprendizagem de idiomas.

Antonietta Megale (2017, p. 9) considera que na alfabetização bilíngue

se há interdependência entre as línguas, há transferências de aspectos aprendidos em uma língua para outra. Um aluno, portanto, que está aprendendo a ler e a escrever em duas línguas ao mesmo tempo, processo este que é conhecido como bilinguagem simultânea (García, 2009), se vale dos conhecimentos adquiridos em ambas as línguas para a construção da escrita.

A formação docente para esse modo de ensino também é uma carência no nosso país. No Instituto Ivoti⁵ já há habilitação adequada para esse fim: segunda licenciatura em Pedagogia - ênfase em educação bilíngue e pós-graduação em educação bilíngue.

3 A FELICIDADE CONSTRUÍDA POR MEIO DE METODOLOGIA ADEQUADA

A metodologia *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é amplamente difundida na comunidade europeia e visa à aquisição de línguas estrangeiras e a diversidade linguística. CLIL preconiza integração de conteúdo e de língua.

Enfatizado por Mehisto (2008), esse novo método possibilita um duplo enfoque: a aprendizagem de conteúdo e língua, sem prevalência de um sobre o outro. Dessa forma, pode-se afirmar que o método CLIL potencializa o desenvolvimento de estratégias cognitivas. Mehisto especifica ainda que essa metodologia gera condições para que a aprendizagem de conteúdos de uma determinada área do conhecimento e o nível de

proficiência linguística ocorram simultaneamente, sem comprometer a proficiência linguística na língua materna do aluno. No caso do Brasil, estamos falando da língua portuguesa brasileira.

CLIL favorece a valorização das culturas associadas à língua a ser dominada, utilizada como instrumento de ensino do conteúdo formal, sem desmerecer a cultura e a língua maternas. Isso, por sua vez, potencializa o desenvolvimento de estratégias cognitivas e sociais, essenciais a uma aprendizagem significativa e continuada ao longo da vida. Dessa forma, a cultura e a cognição surgem na metodologia CLIL como dois outros elementos estruturantes (para além de conteúdo e língua).

4 AS NEUROCIÊNCIAS E A APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

Nas duas últimas décadas houve a multiplicação de centros de pesquisa, publicações e eventos para divulgar a correlação entre as neurociências e a educação. Essas iniciativas ampliam a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem humana e podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, se as ciências da educação e as neurociências trabalharem juntas.

Neurocientistas descrevem o cérebro como um sistema dinâmico e refutam concepções que relacionam o potencial para o aprendizado como predeterminado pela genética. Inúmeros estudos já demonstraram que a interação constante com o meio é que determina como o cérebro irá se desenvolver. Assim, o desenvolvimento do cérebro e das capacidades cognitivas são indissociáveis, pois todo aprendizado altera e modifica as redes neuronais.

Grande parte da base para o aprendizado é lançada na infância, e esta etapa de vida demanda interações constantes com o mundo. As experiências da criança com a diversidade dos estímulos determinará a forma de comunicação entre as células nervosas e, por consequência, o desenvolvimento do seu cérebro. Esses estímulos a novas sinapses são essenciais e, como exemplo, citamos as línguas estrangeiras. O contato com outro idioma, mesmo que seja apenas ouvindo-o, desenvolverá em diferentes regiões do cérebro redes neurais apropriadas ao seu aprendizado posterior. Aos poucos, os padrões linguísticos desse idioma se constituem em memórias, e

⁵ O Instituto Ivoti, associado à Rede Sinodal de Educação, foi criado no âmbito das comunidades de confissão luterana do Brasil no ano de 1909. Sua função original foi a formação de professores para as comunidades carentes de ensino nos diversos recantos do Brasil. Com mais de um século de existência, o Instituto Ivoti pode orgulhar-se de seu trabalho, pelos egressos que atuam com destaque nas mais variadas áreas profissionais, mas principalmente na docência. O Instituto Ivoti oferece em seu campus atividades da educação infantil ao ensino superior.

a criança que se familiarizou com os sons de duas línguas, mais tarde apresentará um repertório mais rico de padrões sonoros comparada a outra criança que cresceu ouvindo apenas sua língua materna.

Quando na escola essa criança for confrontada com outro idioma, seu cérebro vai recorrer àquele circuito neuronal previamente construído. Como consequência, ela memorizará rapidamente novos vocábulos e terá facilidade na sua pronúncia correta. Para Friedrich e Preiss (2012, p. 3): “Todo aquele que, desde pequeno convive com duas línguas, fixa a segunda em redes tão estáveis que continuará dominando-a ainda que tenha deixado de usá-la por décadas”.

Quando o cérebro realiza conexões com algo previamente existente na memória, sente-se satisfação. Essa satisfação decorre da produção de neurotransmissores que podem estimular o aprendizado, intensificando e fortalecendo as conexões sinápticas de determinada rede neural, porque “informações revestidas de colorido emocional não apenas encontram com mais facilidade o caminho até a memória de longa duração: elas permanecem mais acessíveis, prontas a ser evocadas” (FRIEDRICH; PREISS, 2012, p. 5).

Se os processos educacionais proporcionam os estímulos intelectuais de que o cérebro precisa, as capacidades mentais da criança se desenvolvem, e ela aprende. Esse saber pode colaborar para criação de políticas e práticas educacionais mais eficazes.

5 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

O primeiro programa ensino bilíngue sistematizado deu-se no Canadá. Soares (2009), referindo-se a Grosjean, afirma que o governo desse país decretou entre 1968 e 1969 o “Ato Línguas Oficiais”, tornando o inglês e o francês línguas oficiais. Em função disso, ambas “tinham direitos iguais em todos os aspectos da administração federal” (SOARES, 2009, p. 52). Assim, “segundo Grosjean (1982, p. 218 apud SOARES, 2009), nascia, nos anos 60, o Projeto Lambert, que era monitorado por psicólogos e educadores da Universidade de McGill” (SOARES, 2009, p. 53). A partir da análise e da observação desse programa, muitos outros programas de educação bilíngue surgiram mundo afora.

Mackey (apud SOARES, 2009) afirma que o bilinguismo em sala de aula surge no Brasil apenas no século XXI, embora a história apresente inúmeros programas de ensino de línguas anteriores a essa data. Para Soares (2009, p. 56),

[...] o problema da educação em outras línguas no Brasil se apresenta diferente do resto do mundo. O Brasil tem muitas línguas além do português.

Há comunidades que preservam completamente suas línguas maternas; imigrantes, que ensinam suas línguas nas escolas; no entanto, a língua portuguesa é sempre a mais importante, por ser a oficial. O indivíduo que queira seguir uma carreira acadêmica, por exemplo, precisa ‘dominar’ o português. Para fazer concursos públicos, é preciso domínio do português.

Moura (2009) afirma que no Brasil construiu-se historicamente o mito de nosso país ser monolíngue, tanto que estudos sobre multilinguismo surgiram há apenas 10 anos na academia.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), encontramos as primeiras orientações formais sobre a diversidade linguística do Brasil. Esses manifestam que as escolas devem explorar essa diversidade como tema transversal, mas não mencionam o ensino bilíngue. Somente apontam para a importância da valorização desse saber.

Não foi encontrado um marco para o início do ensino bilíngue nas escolas brasileiras. É, no entanto, de conhecimento comum que no Brasil não há escolas públicas bilíngues, excetuando-se as Escolas Bilíngues de Fronteira e as Escolas Indígenas. Esse ensino foi assumido por escolas privadas, e sua regulamentação ainda surge debates.

6 O QUE NOS ENSINA A HISTÓRIA?

Com o movimento da reforma eclesiástica ocorrida na Europa, no século XVI, criou-se a semente do que hoje é o sistema público de ensino da Alemanha. Para a formação de cidadãos cultos, críticos e honestos - a maior riqueza de uma cidade -, era preciso reformar as escolas que estavam abandonadas e estruturar currículos que preparassem as crianças para uma vida digna, para exercer deveres e usufruir de direitos. As línguas eram importantes para que os cidadãos pudessem ter acesso às Sagradas Escrituras e também exercer com mais eficiência as suas funções seculares.

Não conseguiremos preservar o Evangelho corretamente sem as línguas. As línguas são a bainha da espada do Espírito. São o cofre no qual se guarda essa preciosidade. [...] (Em função do desleixo com o ensino de línguas) as miseráveis pessoas quase viraram bichos; não sabem falar ou escrever corretamente nem alemão nem latim e quase perderam inclusive a razão natural (KAYSER, 2011, p. 312).

É preciso entender o contexto em que Lutero, no ano de 1524, dirigiu-se aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criassem e mantivessem escolas. As Sagradas Escrituras eram acessadas pelo clero

e por alguns letrados. A maioria da população não tinha acesso a sua leitura. Pode-se entender, assim, que a criação de escolas com ensino de línguas foi um movimento de libertação das amarras da ignorância em direção a um mundo mais amplo e mais bonito.

Trezentos anos mais tarde, em 1824, uma porção significativa de falantes de alemão inicia uma nova fase de existência no Brasil. Em São Leopoldo dos anos 1870, o pastor luterano Wilhelm Rotermund encontrou os colonos alemães em uma deplorável situação no tocante à educação e à cultura. Não havia professores nem escolas. O acesso a um dos valores fundamentais estabelecidos na Europa do século XVI – a escola – era quase impossível em solo brasileiro. Assim sendo,

voltou a insistir na educação e na formação de pessoas capacitadas. Verificou que os descendentes dos imigrantes já ocupavam posições de destaque na indústria e no comércio. Faltava-lhes, contudo, a formação necessária para que assumissem posições de liderança nas intendências das municipalidades, sem falar nas eleições da federação. [...] Após uma primeira geração que ainda procurava por cultura, surgiu uma geração despida de energia, limitada, incapaz de diálogo [...] que só sabe dizer “Ah-não, ou Éh-sim [...]” (DREHER, 2014, p. 166-167).

Inconformado com a realidade, Rotermund criou escolas, tratou de instituir formação de professores e fundou uma gráfica para produzir, inclusive, material didático para as comunidades tão carentes de formação e cultura à época.

140 anos depois, vemos o Brasil numa possibilidade (necessidade) de fazer uma grande mudança na sua forma de ensino e na preparação de cidadãos que o representem bem em qualquer parte do mundo. Temos que formar um povo que marque presença significativa nos conselhos nacionais e também nos conselhos internacionais. Temos que ter indústria e comércio fortalecidos por cidadãos bem formados, pesquisadores e capazes de dialogar com o mundo inteiro.

Há 500 anos, há 300 anos, há 140 anos!

E os próximos 70 anos?

Que cidadãos formamos em nossas escolas em 800 horas anuais e em, no mínimo, 200 dias letivos?

A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 ainda traz resquícios de uma preservação da unidade nacional por meio do ensino exclusivo da língua portuguesa brasileira nas escolas. Isso remonta ao período de proibição de idiomas estrangeiros (italiano, polonês, alemão) em nossas escolas. Houve uma perda cultural irreparável em ferramentas de inserção num contexto internacional. Sabemos que, para

estarmos inseridos nas discussões mundiais, temos que mudar essa mentalidade. As nossas ações precisam repercutir em favor de um mundo melhor para muito além das nossas fronteiras nacionais.

Os resultados de pesquisa em pedagogia e neurociências das últimas duas décadas nos dão evidências de que é possível fazer escola de excelência, que dê suporte à formação de crianças e de jovens capazes de representar a nação brasileira de maneira qualificada, com domínio de idiomas diversos, principalmente do nosso idioma oficial brasileiro.

Empiricamente, os resultados de vivências em famílias bilíngues do nosso país comprovam o que nos trazem as ciências. Não haverá prejuízo para a excelência no domínio do idioma oficial brasileiro pelo fato de uma criança falar outro idioma no âmbito de sua família ou mesmo na escola. A história de muitos descendentes de grupos imigrantes no Brasil fundamenta esse fato.

Uma escola consciente dessa necessidade pode estruturar-se em 800 horas e 200 dias letivos para ensinar um idioma, significativo para sua realidade, além do português brasileiro, e formar cidadãos que brilhem pelo Brasil em todo o mundo.

Precisamos de escolas que realcem o brilho, a capacidade de aprender que cada criança traz consigo de forma inata e que permitam voos maravilhosos a esses pequenos e, em breve, grandes cidadãos.

Uma escola que, atenta para esses aspectos, educa e respeita crianças, jovens e adultos que fazem uma nação com visão de futuro e responsabilidade no presente, capaz de aprender continuamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que normas precisam ser estabelecidas com base em leis. Leis, por sua vez precisam ser revisadas, pois o contexto e as verdades são sempre mutáveis. Para fomentar melhorias no convívio e, no nosso caso, promover uma educação com mais qualidade, é preciso, por vezes, mudar a lei ou a sua compreensão.

É impossível conceber avanços sem mudanças.

Entendemos que às escolas deve ser dada uma possibilidade de inovação metodológica fundamentada em resultados de pesquisas atuais no ensino de idiomas. A aprendizagem precoce, sabe-se, deve prevalecer sobre o início dos estudos de um idioma na pré-adolescência. Os resultados vêm mais rápido, e as crianças, orientadas com uma metodologia adequada, estruturam naturalmente seus saberes em dois ou mais idiomas.

Deve-se, dada essa liberdade responsável às escolas, salvaguardar a adequada aprendizagem da língua oficial brasileira.

Creemos ser essa reflexão um contributo para pensar ensino e funcionamento de escolas bilíngues e internacionais no nosso amado país, o Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DREHER, Martin. **Wilhelm Rotermund: seu tempo, suas obras**. São Leopoldo, Oikos, 2014.

FRIEDRICH, Gerhard; PREISS, Gerhard. **A ciência do aprendizado**. Coleção Mente e Cérebro: como o cérebro interpreta do mundo: v. 2: aprendizagem, São Paulo, p. 42-49, 2012.

KAYSER, Ilson Ed. **Martin Lutero: obras selecionadas**. V. 5. São Leopoldo: Sinodal; Concórdia, 2011.

MEGALE, Antonieta. **Do Biletramento aos Pluriletramentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças mul-**

ti/bilíngues. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 35, p. 1-17, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/35645/24438>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MEHISTO, Peter. CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture. *International CLIL Research Journal*, v. 1, n. 1, p. 93-119, 2008. Disponível em: <<http://www.icrj.eu/11/article8.html>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas Línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06062009-162434/publico/moura2009.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018

SOARES, Isabelle Mayal. **Educação bilíngue e ensino de língua estrangeira: estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-05-10T210122Z-284/Publico/dissertaca_isabelle_mayal.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PLAY'ART: Constatações do uso de jogos teatrais e dramáticos em intervenção de estágio básico com adolescentes

PLAY'ART: Findings on the use of theatrical and dramatic plays in a basic stage intervention with adolescents

Renata Cristina Siqueira Lopes¹

Liara Rodrigues de Oliveira²

Resumo: O presente artigo mostra resultados de um projeto de estágio de psicologia de núcleo básico que se utilizou de dinâmicas, jogos teatrais e jogos dramáticos. Constatou-se no projeto que estes recursos, adjuntos a conhecimentos científicos da psicologia, foram norteadores de transformações em que se estimulou a capacidade dos adolescentes refletirem sobre si mesmos e sobre o outro, dentro de diversos temas nos quais estes se encontram com dificuldades ou defasagens de desenvolvimento. Este artigo também evidencia o papel do psicólogo como agente gerador de transformações a partir de sua postura em campo, em especial com adolescentes no campo educacional.

Palavras-chave: Adolescentes. Jogos teatrais. Jogos dramáticos. Educação. Desenvolvimento.

Abstract: The present article shows results of a basic core psychology internship project that used dynamics, theatrical games and dramatic games. It was found in the project that these resources, together with the scientific knowledge of psychology, guided the transformations in which the adolescents' ability to reflect on themselves and on each other was stimulated, in several subjects in which they had difficulties or a developmental problem.. This article also evidences the role of the psychologist as an agent to generate transformations based on his attitude in the field, especially with adolescents in education.

Keywords: Adolescents. Theater plays. Dramatic games. Education. Development.

1 INTRODUÇÃO

O projeto *Play'Art* tratou-se de um estágio de intervenção de núcleo básico de psicologia com adolescentes de uma instituição pública, o qual se utilizou de jogos teatrais e jogos dramáticos para desenvolver e estimular o respeito, a coletividade, a sociabilidade, o trabalho em equipe, habilidades sociais, faculdades intelectuais e o autoconhecimento.

A instituição onde se desenvolveu o projeto, é sem fins lucrativos, destinada a atender crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 17 anos de idade, oferecendo-

lhes condições de desenvolvimento psicossociais, complementando a ação da família, da escola e da comunidade. A instituição oferece serviços em diversos âmbitos: orientação educacional; oficinas de pintura em tecido; oficina de crochê; banda marcial; inclusão digital; aulas de futebol e ações desenvolvidas pelo serviço social.

A partir da observação diagnóstica da instituição, constatou-se que, mesmo com todos os serviços oferecidos, as crianças e os adolescentes, em determinados períodos ficam ociosos, sem atividades, e por tratar-se de uma instituição pública, há uma defasagem de habilida-

¹ Graduanda de Psicologia, pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins.

² Mestre em Psicologia da Educação, PUC-SP. Especialista em Psicologia Hospitalar, Faculdade de Medicina da USP-SP. Docente no Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium de Lins e Faculdades Integradas de Jaú.

des sociais desenvolvidas, falta de interesse pelos estudos, dificuldades de foco e atenção e também dificuldades de sociabilidade por parte das crianças e dos adolescentes.

Com esses dados, percebeu-se uma necessidade e uma demanda de intervenção, para as quais o projeto de estágio *Play'Art* visou ser um facilitador para promover mudanças, a partir do uso dos jogos teatrais e jogos dramáticos, pois na atualidade tem-se em grande relevância o uso do teatro como coadjuvante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (VIEIRA, 2010, p. 279).

Na atualidade, muitos autores e educadores reafirmam e comprovam em suas ações a relevância do teatro como coadjuvante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos. Concebido como uma produção cultural e histórica tipicamente humana, o teatro é visto como uma prática passível de, a partir da imaginação dramática, capacitar a pessoa a estabelecer relações entre as idéias e sua interação, se reconhecer na obra, e sintetizar todo esse processo na busca de compreensão e apreensão de seu mundo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo teatral utiliza-se do lúdico e de regras; o jogo dramático se utiliza do “faz-de-conta”, da imaginação, todos são atores dentro dos jogos dramáticos; e nos jogos teatrais os sujeitos que jogam podem ser divididos em times quando um time pode ser o público/observadores, enquanto o outro time são os atores, e vai se alternando isso entre os grupos.

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa “local de onde se vê” (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto” (SLADE, 1978, p. 18). No *jogo dramático* entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. Nos *jogos teatrais* o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em “times” que se alternam nas funções de “atores” e de “público”, isto é, os sujeitos “jogam” para outros que os “observam” e “observam” outros que “jogam”. Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral* (SLADE, 1978, p. 18 apud JAPIASSU, 1998).

Estes podem ser recursos para trabalhar diversos temas e promover discussões após os jogos juntamente com a psicologia, quando torna-se possível obter resultados positivos frente às necessidades de demanda en-

contradas na instituição. Dentro da psicologia, os jogos possuem um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Neves (2006, p. 70) ressalta a influência dos jogos na psicologia:

Percebe-se, portanto, a presença do elemento JOGO na teoria piagetiana; suas definições, funções, conseqüências e contribuições para o desenvolvimento psíquico (cognitivo) infantil. O jogo está diretamente ligado às fases do desenvolvimento da criança e à sua relação com o mundo do conhecimento. Nesse sentido, as contribuições de Piaget atingem muito mais o âmbito pedagógico que o terapêutico (da subjetividade).

E complementa:

Jacob Levi Moreno (1959), psiquiatra nascido na Romênia, estabelecido na Áustria e em seguida nos EUA, pesquisou a função terapêutica do teatro, acompanhada de experimentos psicoterápicos. Descobriu um valor terapêutico do teatro na cura de distúrbios do comportamento, por meio do Psicodrama e do Sociodrama (MORENO, 1959 apud NEVES, 2006, p. 83).

Portanto, essas são contribuições da psicologia, representada pela Psicologia Cognitiva, pela Psicanálise e pelo Psicodrama, que apontam os jogos como objeto de estudo da ciência, suas possibilidades de variações, o que inclui os jogos dramáticos/teatrais, e suas possibilidades terapêuticas e pedagógicas (NEVES, 2006, p. 85).

Os jogos se tornam um facilitador para promover o desenvolvimento de diversos temas que por vezes os adolescentes não tiveram a chance de desenvolver, por falta de oportunidade ou de algo, ou alguém que os levasse a refletir sobre determinados assuntos. Tezani (2006, p. 4) fala sobre isso:

Segundo Vygotsky, as aprendizagens se dão em forma de processos que incluem: aquele que aprende, aquele que ensina e, mais, a relação entre essas pessoas. O processo desencadeado num determinado meio cultural – aprendizagem – vai despertar os processos de desenvolvimento internos no indivíduo. Assim, o desenvolvimento não ocorre na falta de situações que propiciem um aprendizado.

Os jogos são uma frente de atuação em diversos campos que podem proporcionar a interação entre o brincar, com o aprendizado, entre a criatividade, com a capacidade de respostas rápidas frente a uma situação, entre as regras do jogo, com o desenvolvido do respeito e do saber conviver de forma sociável com todos.

Portanto, é no jogo que se cria, antecipa e inquietta, assim, transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções. No

jogar, o desejável passa a ser algo obtido através da sua imaginação, onde o abstrato se concretiza e resulta no processo de construção do conhecimento. Pelo fato de as situações de jogos atuarem no imaginário e estabelecerem regras, proporcionam desenvolvimentos, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem. Acredita-se, dessa forma, que os jogos também possam resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender (TEZANI, 2006, p. 14).

2.2 OBJETIVOS GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Dos objetivos gerais, teve-se por meta desenvolver entre os participantes o respeito, a coletividade, a criatividade, a sociabilidade, o trabalho em equipe, a capacidade de obter resposta rápida diante de uma situação apresentada e até mesmo o desenvolvimento do senso crítico.

Nos objetivos específicos, teve-se por meta estimular os participantes do projeto através dos jogos teatrais e dramáticos a se conhecerem melhor e conhecerem suas capacidades, assim como desenvolver também habilidades sociais e até mesmo adquirir melhoras nas relações com o outro e também no desenvolvimento escolar.

2.3 METODOLOGIA

Atenderam-se em média 23 adolescentes, na faixa etária entre 11 a 15 anos de idade, sendo uma turma de 13 adolescentes do sexo masculino às sextas-feiras, e uma turma de 9 adolescentes do sexo feminino às quartas-feiras. Os adolescentes foram selecionados pela responsável por estagiários da instituição, os quais se encontravam nesses períodos sem atividades para fazer. Foram realizados 17 encontros, com duração de 1h30min cada, dentro do período de setembro a novembro de 2017.

2.4 ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DOS ENCONTROS

No 1º e 2º encontro realizou-se apresentação do projeto de estágio com jogos teatrais para os grupos de adolescentes. Houve o primeiro contato com alguns jogos teatrais. Ambas as turmas se mostraram participativas em tudo que lhes era proposto. Em um momento de discussão sobre o primeiro contato com os jogos tea-

trais, foi relatado por uma adolescente que *conseguiram soltar o que estava preso, que o jogo permitia uma liberdade de se expressarem, de fazer algo que era leve, divertido e que permitia se expressar de um modo geral*. Duarte (2001, p. 6) descreve o teatro como um desencadeador de um processo de aprendizagem, de descoberta:

Na área do teatro – como arte dramática – especialmente com ênfase na improvisação, a experiência também é valorizada e pode propiciar a auto-descoberta, desencadear o processo do aprender a aprender e levar ao encontro do aluno consigo mesmo e à busca dos elementos que podem propiciar a Aprendizagem Significativa. Para Viola Spolin, 7, trata-se da capacidade do indivíduo de experienciar: “penetrar no meio-ambiente em um envolvimento orgânico total, os níveis intelectual, físico e intuitivo (TELLES, 1991, p. 81 apud DUARTE, 2001, p. 6).

No 3º e 4º encontros realizou-se intervenção com jogos teatrais e o primeiro contato com os jogos dramáticos. Estimulou-se com os jogos teatrais foco, respeito, disciplina e uso da criatividade/imaginação; com o jogo dramático procurou-se possibilitar aos adolescentes externalizarem emoções. Desenvolve-se a criação de uma improvisação de cena, em que os adolescentes escolheram os personagens e a trama envolvida. Os adolescentes trouxeram o tema de violência, que continha personagens e locais como: estuprador, bandidos, assalto, tiroteios; dentro de um metrô. Perguntou-se a eles o motivo da escolha dos personagens e do contexto envolvido, e estes responderam *que são coisas comuns, que sempre se vê na TV*, e responderam que, caso presenciassem algo do tipo, ou com alguém próximo a eles teriam a reação de *se vingarem, bater no estuprador*, e outros que *tentariam antes entender se o rapaz tinha problema ou não*. A improvisação trouxe em cena a violência, o caos que permeia a sociedade, a falta de segurança, o que para os adolescentes se dava como uma forma de elaborar isso, de expor em cena suas considerações sobre a violência. Thomaz (2007, p. 46) mostra que nos jogos dramáticos há uma liberdade de trazer em cena elementos que permeiam o contexto social:

O fato é que com seus corpos, gestos e vestimentas os jogadores, através de uma quantidade significativa de cenas por eles criadas livremente, sem nenhuma interferência do orientador, permitiram o emergir de imagens arquetípicas que denotam o espaço social em que e como vivem: pavor, angústia, luta, medo, morte etc.

As adolescentes trouxeram em cena, no jogo criação de uma improvisação de cena, a manifestação do desejo de serem “vistas”, de serem “conquistadas”, o

desejo de “namorar”; o que condiz com a fase da sexualidade na adolescência.

Na adolescência, na opinião de Miguel (1994), a sexualidade manifesta-se de uma forma mais intensa e clara, e o adolescente começa a estabelecer a ligação entre a sexualidade e a afetividade. É no período da adolescência que os jovens de ambos os sexos passam a sentir o desejo intenso de estabelecer com outra pessoa uma relação afetiva especial. Quando este desejo é correspondido, leva à formação de um par. A esta relação chama-se tradicionalmente namoro (SOUSA, 2000, p. 40).

O jogo dramático auxilia a trazer em cena questões que muitas vezes não foram elaboradas, vivenciadas de forma que se encontre uma razão para aquilo, onde se consiga encontrar a solução do problema experienciado. Notou-se que ambos os grupos de adolescentes, em seus diferentes temas levantados, conseguiram trazer em cena aquilo que precisavam vivenciar e, através disso, encontrar uma solução.

Ele possui duas características importantes: a sinceridade (momento de pura verdade e espontaneidade infantil em relação ao jogo que se está jogando) e a absorção (envolvimento total por parte da criança naquilo que está fazendo). Mas para que essas características sejam alcançadas é preciso que o adulto ofereça espaços agradáveis para que as crianças criem, explorem sua individualidade e o mundo que as cerca. Esse tipo de jogo é importante para a criança, pois ele a auxilia no exercício de solução de problemas por meio do improvisado e do desempenho de papéis (BASTOS; MORAIS; CORDEIRO, 2015, p. 77).

No 5º encontro enfocou-se com dinâmica uma reflexão sobre pensar e respeitar o próximo; estimularam-se com os jogos teatrais e dramáticos a concentração, a comunicação através do olhar e o raciocínio rápido. Com os adolescentes, o tema de violência era muito recorrente, tanto em seus comportamentos, com brincadeiras e maneiras de se tratarem com agressividade, quanto ao desenvolverem um jogo, em que se encontrava em cena bandidos, fugitivos, policias, tiroteios. E Tosta (2007, p. 59) fala que o espaço do jogo é permissivo para as expressões de violência social, pois o jogo traz um ambiente seguro à exposição de afetos e sentimentos ameaçadores. Porém, com a recorrência com que o tema surge no contexto de vida destes, acaba inferindo nas suas relações interpessoais de diversas maneiras, com palavrões, gestos agressivos, intolerâncias e preconceitos. Notou-se necessário reforçar através das atividades desenvolvidas a capacidade dos adolescentes em refletirem sobre essas questões levantadas por eles, para que

fosse possível ressignificarem seus conteúdos, seus conceitos.

Este espaço, em que as energias podem e devem ser liberadas, pode ser também o lugar de ressignificar conceitos, valores, ações e expressões através da experiência projetada, dando forma às percepções do mundo, do outro, de si próprio, expressando as angústias, inquietudes, incertezas, dividindo e compartilhando (TOSTA, 2007, p. 55).

No 6º encontro direcionou-se com dinâmicas, jogos e reflexões assuntos solicitados pelas adolescentes, referentes a ciúmes, ansiedade e relacionamentos. O tema ansiedade que se debateu com as adolescentes possibilitou uma troca de informações, em que elas relataram sentimentos vividos, sintomas que tiveram anteriormente, como dor de barriga, crises, choro, pensamentos catastróficos, pensamentos ruins sobre si próprias, pensamentos de querer se mutilar para aliviar a crise de ansiedade, etc. Para Brito (2011, p. 208), a ansiedade na adolescência está muito ligada às transformações que os adolescentes enfrentam:

As profundas transformações vividas pelo adolescente provocam nele um sentimento de inquietação, de estranheza em relação a si próprio. [...] A ansiedade é uma emoção frequente, sinal de alarme perante uma situação que pode constituir uma ameaça. O adolescente sente-se ameaçado pelas grandes alterações que lhe estão a acontecer: no seu corpo, que não controla, na relação com os pais, em que os conflitos de dependência/autonomia são constantes, nos receios que sente em relação às suas competências sociais, escolares e na relação com os pares.

Através das discussões estabelecidas, das atividades que se realizaram, do exercício de respiração, possibilitou-se que as adolescentes refletissem sobre o tema de ansiedade, ciúmes e relacionamento, levando-as a terem comportamentos de calma, equilíbrio em situações adversas.

No 7º encontro estimularam-se com jogos o respeito entre os adolescentes, a diminuição do uso de palavrões, as habilidades sociais e competências intelectuais. O objetivo que se propôs nesta intervenção era levantar regras a fim de combater o uso de palavrões usados pelos adolescentes em grande frequência. Heckler (2016, p. 107) fala que o uso de palavrões não é bem visto por nossa sociedade, por ser considerado indecente, imoral, ofensivo, chulo e obsceno. A defasagem das habilidades sociais e do respeito pelo outro notava-se clara com os adolescentes, e neste encontro trabalhou-se, então, com esses dados.

Comportamento socialmente habilidoso implica as seguintes capacidades: iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afeto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar justificadamente quando se sentir molestado, enfadado, desagrado; saber se desculpar ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (CABALLO, 1996 apud BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002, p. 228).

No 8º encontro enfocaram-se com jogos teatrais a expressão de emoções, reações e sentimentos, muitas vezes reprimidos pelas adolescentes. Realizou-se o jogo caixa das emoções, que no teatro é chamado de rasaboxes, criado por Richard Schechner (MORAES et al. 2011, p. 4), em que cada emoção é uma rasa (uma caixa), a fim de levar as adolescentes à possibilidade de se expressarem, de terem uma liberdade de reações, sentimentos muitas vezes reprimidos.

Seja como resultado de nosso treinamento cultural ou teatral ou de nossas histórias individuais, muitos de nós têm acesso limitado à experiência ou expressão de certas emoções. Nós observamos o poder de rasaboxes para libertar performers (nós mesmas incluídas) para experimentarem e desenvolverem uma ampla gama de expressividade, da atuação mais sutil do cinema ao histrionismo operístico ou grotesco, sem sacrificar “sinceridade” ou “verdade” (MORAES et al., 2011, p. 5-6).

Percebeu-se com o jogo que as adolescentes mostraram maior desenvoltura ao expressarem a emoção em cada caixa, escrevendo ou desenhando, do que expressando com seus corpos e com suas reações, expressarem, sentirem, se permitirem dentro da caixa, onde se ficou mais contido. Notou-se que algumas adolescentes conseguiram maior expressividade do que outras, algumas choraram em determinada caixa, riam com vontade em outra, permitiam expressar-se. Segundo Freire e Tavares (2011, p. 185):

A supressão emocional, por sua vez, inibe o comportamento emocional expressivo, mas não a experiência da emoção negativa. Suprimir a expressão das emoções parece conduzir à menor experiência de emoções positivas e à maior experiência de emoções negativas, a um afastamento social, a níveis mais elevados de sintomatologia depressiva e a níveis reduzidos de satisfação com a vida, autoestima e otimismo.

E Anselmo (2006, p. 82) também fala sobre as expressões reprimidas:

O que acontece, na realidade, é que desde muito criança o indivíduo adapta-se a um mundo em que não é permitido expressar todas as suas emoções. Esta adaptação consiste em reprimir o fluxo de sensações advindas do interior do corpo no sentido da expressão, já que muitas vezes é necessário que ele se proteja da provável negligência no atendimento das suas necessidades de contato. Durante a adolescência esse indivíduo revive a rebeldia vivenciada na infância diante da submissão ao poder dos pais sobre ele.

No 9º encontro enfatizaram-se com dinâmicas e jogos teatrais o respeito, a diminuição do uso de palavras, e o desenvolvimento das habilidades sociais e competências intelectuais. Ao reforçar conteúdos de habilidades sociais, respeito, e um vocabulário livre de palavras, notaram-se dentro do que foi proposto ganhos positivos com os adolescentes. Observou-se uma reflexão por parte dos adolescentes a respeito de si mesmos e a respeito do outro, enquanto se realizavam as dinâmicas de respeito e habilidades sociais. Minto et al. (2006, p. 566-567), ressaltam que:

As técnicas grupais possibilitam vivências que, ao serem refletidas e partilhadas, proporcionam um aprendizado pessoal e grupal, favorecendo o autoconhecimento, o desenvolvimento da consciência crítica, o exercício de escuta e compreensão do outro como um ser diferente e a tomada de decisão de modo consciente e crítico.

Com os jogos teatrais estabeleceu-se o estímulo da memória, em que os adolescentes mostram boa capacidade e habilidade com os jogos de memória, pensamento rápido e criatividade. Notou-se que os adolescentes se empenhavam para memorizar elementos que surgiam nos jogos, e também pode-se notar o seu contentamento em conseguirem se lembrar de tudo e de fazerem o jogo aumentar o seu nível de dificuldade.

As relações interpessoais são, assim, privilegiadas nos jogos teatrais e o grupo estimula a ação e a participação de todos em direção à experiência. A competição passa a ser “do aluno consigo mesmo” e não uma competição nociva. Os alunos se sentem livres de atitudes judiciosas e respeitados em sua capacidade de participação (DUARTE, 2001, p. 7).

Neste encontro houve uma situação de reprodução de conteúdo vivenciado, como reflexo dessa vivência. Ao realizar-se o jogo dramático “Criação de cenas curtas”, mais uma vez o tema violência entrou em cena, em uma das cenas criadas pelos adolescentes, e, em outra, uma situação de desvalia e por consequência agressão verbal com um personagem como resultado da des-

valia sofrida inicialmente na cena criada. Esta segunda cena criada pelos adolescentes trouxe uma história interessante. Na cena o personagem filho chegava em casa e encontrava o personagem pai assistindo televisão. O filho então tenta conversar com o pai, que o ignora e continua vendo TV. Após muitas insistências do filho em atrair a atenção do pai, este se irrita e grita: “CALA A BOCA, e vai para teu quarto.” Então chega mais tarde outro personagem, um amigo do filho, e este pede para entrar na casa ao pai do menino, que permite. Quando ele chega no quarto e dá oi, o personagem filho grita: “CALA A BOCA” ao seu amigo. Claramente notou-se uma reprodução do personagem pai no personagem filho. E isso mostra um reflexo da realidade social dos adolescentes, pois, segundo Tosta (2007, p. 52),

as manifestações da violência, trazidas pelas crianças por intermédio dos jogos teatrais, são expressões que representam a realidade social da cidade em que vivemos e o espaço do jogo pode, ao mobilizar aspectos racionais e corporais, tensionar a realidade que as crianças trazem e permitir experiências que gerem reflexão e debate de idéias, requisitos fundamentais para a prática de uma educação preocupada com a articulação do humano, do ambiental e do social.

No 10º, 11º e 12º encontro enfocou-se o resgate da infância através da pintura facial, de brincadeiras e de músicas infantis, por conta do dia das crianças. Pretendeu-se reforçar a importância de se viver cada fase da vida, principalmente a infância, que é a base fundamental para o desenvolvimento humano. Conrado (2012, p. 11) fala sobre a aceleração das fases, como consequência da sociedade em que vivemos, que anseia pela agilidade:

Tem-se visto nas escolas que as crianças estão pulando a fase da infância, encontrando-se, muita precocidade em atitudes e comportamentos. A maturidade antecede a idade cronológica e mental, ou seja, crianças estão sendo transformadas em pequenos adultos e, em muitos casos, são estimuladas pelas próprias famílias.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento humano das crianças. Colhante (2006, p.146) fala que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação destaca-se o brincar como uma das atividades fundamentais para desenvolvimento da identidade e da autonomia. Tendo-se em vista a importância da infância para o desenvolvimento humano, realizou-se o resgate, através da pintura facial e de brincadeiras infantis, o que levou as adolescentes a relembrem o prazer do brincar, do imaginar, do criar, de desenhar, de sentir, de sonhar, etc., permitindo no mundo das crianças. Pois na adolescência tem-se uma perda do corpo infantil para um novo, e muitas ou-

tras mudanças que se passam nessa fase. Senna e Dessen (2012, p. 104), falam sobre características e papéis desenvolvidos pelos adolescentes:

Neste modelo, o adolescente, como qualquer pessoa, apresenta características próprias – individuais, psicológicas e biológicas – além de uma forma própria de lidar com suas experiências de vida. Ele é visto como um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999), que ocorre na interação com o contexto (C). O contexto é definido por uma hierarquia de sistemas interdependentes – micro, meso, exo e macrosistemas – e é composto pelas atividades, papéis e relações interpessoais presentes, por exemplo, nas suas famílias, nos grupos de amigos, na vizinhança, na comunidade, e nas instituições educacionais e de saúde, sociais e políticas.

No 13º encontro realizou-se a intervenção a partir da proposta sugerida pelas adolescentes de fazer maquiagem teatral. A atividade foi realizada como forma de recompensa, de estímulo pelo bom comportamento das adolescentes durante os encontros, e também como uma forma de estimular e incentivar a criatividade e a espontaneidade que elas tiveram ao solicitar algo diferente, quando foi possível perceber que se notou um bom vínculo estabelecido no decorrer dos encontros. Rossa (2011, p. 8) fala sobre a importância de estimular os adolescentes:

Mais estímulos precisam ser oferecidos aos adolescentes. Estímulos positivos e saudáveis, como se espera de um ambiente escolar mais próximo do ideal. A diminuição da sensibilidade do sistema de recompensa acarreta um ônus à escola: gerar novos estímulos e intensificar os já existentes. Novidades são estimulantes naturais para os adolescentes, por isso, nesta fase, os comportamentos de risco tornam-se mais observáveis.

Ao final deste encontro, foi necessário limpar a sala onde se realizavam a intervenção, e, ao iniciar a limpeza, notou-se a voluntariedade das adolescentes em ajudar, sem que fosse pedido. E, mesmo sendo uma tarefa de limpeza, continuaram alegres e se divertindo. Constatou-se que o estímulo oferecido, através da atividade sugerida pelas adolescentes foi bem aproveitado, e o fato de ajudarem a limpar o ambiente da intervenção era uma forma de agradecimento e participação espontânea delas.

Já fomos adolescentes; alguns mais ou menos contestadores, mais ou menos acomodados. Já vivemos as dificuldades de buscar prazeres de diferentes naturezas nesta fase em que o cérebro se recalibra para a maturidade estrutural e funcional. Guiar os jovens para o caminho do bem depende

de nossas escolhas, de nosso planejamento de aula, daquilo que oferecemos como modelo e prática de cidadania para nossos alunos. Quando somos capazes de vislumbrar prazer e vontade de engajamento naquilo que proporcionamos aos nossos alunos, adolescentes em especial, sabemos que contribuimos para a formação de estruturas cerebrais importantes (ROSSA, 2011, p. 9).

Rossa (2011, p. 11) define a responsabilidade que temos como atuantes transformadores na vida de outras pessoas, o que no campo da psicologia é algo muito importante,

Nós somos responsáveis pela construção de memórias, somos transformadores de cérebros, temos o privilégio e a responsabilidade de “salvar” vidas no ambiente onde passamos mais de uma década aprendendo a ser cidadãos. Estes pensamentos devem servir de motivação, devem ser capazes de ativar todo o sistema de recompensa de nosso cérebro e inundá-lo de dopamina. Há prazer antecipado e há recompensas quando sabemos que somos “modeladores” de cérebros.

No 14º encontro estimularam-se com jogos teatrais o vocabulário e a fala, a fim de desenvolver um *rap* com os adolescentes. Teve-se por objetivo neste encontro estimular o vocabulário dos adolescentes, a familiaridade e a flexibilidade com palavras, e levá-los a fazerem uma música de *rap*, e ver o conteúdo que se teria a partir disso. Dentro dos jogos teatrais, muitas coisas podem ser trabalhadas e estimuladas, e o vocabulário é uma delas. Ter um bom vocabulário, ter familiaridade e flexibilidade com palavras é muito importante, pois é algo fundamental para o desenvolvimento do sujeito como ser social.

A linguagem é algo fundamental para o sujeito enquanto ser que tem a necessidade de se relacionar com o meio em que vive. Azevedo (2007) afirma que “a linguagem tem a qualidade de tornar presentes pessoas e/ou situações ausentes, transcendendo completamente o imediato” (AZEVEDO, 2007, p. 26). Ela facilita a comunicação entre as pessoas. E a mesma autora diz que a linguagem é uma transposição do real para o simbólico. é através da linguagem que o sujeito adquire riquezas que lhe serão importantes durante todo seu processo de aprendizagem, passa a ter conhecimento acerca de si mesmo e do mundo (PESSOA, 2015, p. 103).

Pensando nesta necessidade de se estimular o vocabulário e a linguagem dos adolescentes, foram realizados jogos teatrais que trabalharam a concentração, a criatividade e por fim o vocabulário. Notou-se que os adolescentes exercitaram bastante o vocabulário que ti-

nam disponível, e notou-se também a coletividade, ao se ajudarem nas dificuldades com o vocabulário nos jogos. Pessoa (2015, p. 103) fala sobre a teoria de Vygotsky de como se dá o processo de aprendizagem, o qual segundo ele está relacionado com as relações do sujeito com o meio e com o outro.

A aprendizagem na teoria de Vygotsky (2003) se passa através da experiência social que por sua vez torna-se uma mediação entre a linguagem e a ação. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito subjetivo na teoria de Vygotsky não é um ser passivo. O sujeito age ativamente nesse processo de interação com o meio e com as suas relações. A forma com que o sujeito age em suas relações faz com que a sua interação modifique e transforme a si mesmo e ao outro, sendo assim ele consegue aprender e apreender por meio de suas relações. Para a teoria de Vygotsky não há a possibilidade da existência do “eu” sem a existência do outro. Então, a consciência de si mesmo se dá partindo do pressuposto de que o sujeito é um ser social que interage com o seu meio. O sujeito é um ser social e é com o outro que ele aprende (VYGOTSKY, 2003, apud PESSOA, 2015, p. 103).

Com os demais jogos que se realizaram, estimulou-se mais uma vez a concentração e também o raciocínio rápido. No teatro muitas coisas podem ser estimuladas. A intenção dos jogos era justamente levar os adolescentes a relacionarem o seu repertório de vocabulário com um raciocínio ágil, para usarem em seu favor nas situações de seu dia a dia.

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. Esses aspectos referentes à realidade juvenil são comumente desconsiderados como significativos (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 89).

Após os jogos teatrais, o objetivo era que os adolescentes fizessem um *rap*, que criassem uma letra e o ritmo do *rap*, porém o que fizeram foi escrever um *rap* que já existe. Quando li o que escreveram, o conteúdo do *rap* me deixou intrigada, pois não havia proximidade do que foi escrito com a realidade mostrada pelos adolescentes nos encontros anteriores. Pelo contrário, era muito distante. A música que eles escreveram foi a “Sem Graça” do Haikaiss, que fala sobre uma mulher, com um conteúdo bem forte, um pouco romântico, que fala de sexo, sobre bebidas alcoólicas, sobre um certo pessimismo em algumas falas e também uma desvalorização da mulher. A escolha da música foi por uma identifica-

ção, tanto pelo estilo musical, do qual os adolescentes gostam muito, pois disseram isso quando propus a atividade, quanto por identificação que o rap tem com a realidade social deles. Mesmo o conteúdo no todo sendo distante do que já foi visto nos encontros anteriores pelos adolescentes, temos alguns elementos na música que trazem à tona temas já vistos, como o tema do pessimismo, da desvalorização e de palavras de baixo calão.

Nas letras de rap, os autores comumente narram suas experiências de vida e o cotidiano de suas comunidades, o que viabiliza um processo de identificação naqueles que compartilham da mesma realidade, “*privação financeira, preconceito racial e social*” (Barbosa, 2005, p. 40), seja qual for a “quebrada”, o Bronx em Nova Iorque, Jardim Ângela em São Paulo ou Ceilândia, Distrito Federal (TOMASSELLO, 2006, p. 60).

No 15º encontro estimularam-se, através de dinâmica e jogos teatrais, a concentração, o foco, a resolução de problemas e a criatividade. O objetivo através da dinâmica era levar as adolescentes a refletirem e adquirirem conceitos importantes sobre enfrentamento de problemas ou situações adversas, pois em encontros anteriores elas relataram sobre a ansiedade, a dificuldade de enfrentarem situações por medo, insegurança e pela própria ansiedade. Na dinâmica cada adolescente fala sobre palavras chaves, como amizade, confiança, cooperação, humildade, paciência, diálogo, alegria e motivação, e através da fala de cada uma sobre a experiência e sobre as palavras elas desenvolvem reflexões para usarem quando preciso, levando-as a internalizarem conceitos importantes.

O pensamento por conceitos possibilita ao adolescente o mundo da “consciência social objetiva”, o mundo da “ideologia. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos sociais” (VIGOTSKY, 1996, p. 64) e, paralelamente, desenvolve-se a linguagem. O adolescente, por meio do pensamento por conceitos, consegue chegar a compreender a realidade em que vive, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento concreto começa a dar lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo do pensamento do adolescente “[...] converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos” (VIGOTSKY, 1996, p. 64; FACCI, 2004, p. 71 apud ANJOS, 2017, p. 109).

Com os jogos teatrais estimularam-se com as adolescentes a expressão corporal, o foco, a memória e também o vocabulário, com a familiaridade e a flexibilidade com palavras. Em um dos jogos do fichário de Viola Spolin (2006), o “Câmera lenta – pegar e congelar”

(A56), as adolescentes relataram que sentiam no jogo uma tensão quando quem estava pegando se aproximava, que era uma sensação forte de que seriam pegadas, e que a sensação de correr em câmera lenta era diferente, pois “dentro delas” sentiam que seu corpo queria correr mesmo para não ser pega. “Era como se realmente estivesse correndo por dentro”, uma delas relatou.

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização da atenção, da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. Esses aspectos referentes à realidade juvenil são comumente desconsiderados como significativos (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 89).

No 16º encontro realizou-se a atividade de encerramento de estágio, na qual foi feito com as adolescentes um amigo secreto, sorteado no dia e o presente confeccionado com EVA. Houve o *feedback* do projeto desenvolvido com as adolescentes. Neste último encontro com as adolescentes, foi possível ter uma revisão de tudo o que foi feito durante o estágio através de cada fala das adolescentes durante o *feedback* dado por elas, do que experienciaram, das reflexões que tiveram com os jogos e dinâmicas, dos sentimentos que expressaram, do aprendido que tiveram estimulando suas capacidades intelectuais e sociais. Tezani (2006, p. 14) fala sobre a capacidade transformadora dos jogos, de criar, inquietar, trazer aprendizados, gerar transformações, e dentro do projeto *Play’Art* isso ficou muito evidente.

Portanto, é no jogo que se cria, antecipa e inquietta, assim, transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções. No jogar, o desejável passa a ser algo obtido através da sua imaginação, onde o abstrato se concretiza e resulta no processo de construção do conhecimento. Pelo fato de as situações de jogos atuarem no imaginário e estabelecerem regras, proporcionam desenvolvimentos, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem. Acredita-se, dessa forma, que os jogos também possam resgatar o desejo pela busca de conhecimento e tornar a aprendizagem mais prazerosa, por meio da qual a criança passe a gostar, cada vez mais, de aprender.

No 17º encontro realizou-se com os adolescentes, atividade criativa e divertida de encerramento de estágio com massinha de modelar. Houve o *feedback* do

projeto desenvolvido com os adolescentes. Com os adolescentes foi muito perceptível o que conseguiram absorver, o que conseguiram aprender e internalizar através de suas falas a respeito do projeto, quando relataram que foi “muito legal”; que trouxe muitos ensinamentos como o “não falar palavrões”, mesmo sendo difícil para eles, ensinamentos também sobre “honestidade”, “confiança”, que foi bem “educativo”; que trabalhou a “concentração e foco” e que “queriam tudo de novo”.

Mesmo que os resultados de algumas mudanças de comportamento não ficaram tão visíveis, eles conseguiram internalizar os conceitos e continuam refletindo sobre o que foi passado através do projeto *Play'Art*. Dolci (2017, p. 72) faz uma citação de Boal (1996) sobre a capacidade que o teatro tem de trazer conhecimento sobre si mesmo como ser que é e que pode ser, de se ver, de se identificar.

Segundo Boal (1996, p. 27), “o Teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se em situação”. Com isso ao ver-se, percebe o que é, o que não é e imagina o que pode vir a ser. Sendo assim, existe um reconhecimento de si próprio, pois o Teatro permite ao sujeito observar a si mesmo, em ação, em atividade. Permite-lhe também imaginar situações e modos ao seu agir, analisar alternativas. Desse modo, o autor aborda que o aluno-ator percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir com a sua aprendizagem e construção do conhecimento (DOLCI, 2017, p. 72).

Quando mencionado sobre o palavrão, “mesmo sendo difícil”, percebe-se nessa fala que há uma tentativa, e quando mencionaram sobre a “honestidade” sobre a “confiança” foi um retorno positivo contra algo que foi muito trabalhado no estágio contra os temas violentos, as cenas criadas onde o conteúdo era crime, bandidos, armas; os adolescentes conseguiram refletir sobre a importância de serem honestos, de serem confiáveis e passarem a imagem de alguém confiável.

As aulas de teatro poderão ampliar o espaço em que a educação ocorre, passando-o da dimensão cognitiva, psicológica para a dimensão simbólica. Nesse sentido, a educação ultrapassaria o processo de formação do indivíduo, alcançando o patamar de toda a humanidade. Importa, também, fazer das vivências e das práticas um momento mágico, a permissão para a invenção espontânea, a abordagem sensível do real, incitando os jogadores a viverem e a exprimirem o que sentem na relação com eles mesmos e com os outros, além de reviver e representar as imagens do mundo como

práticas estreitamente dependentes do teatro (THOMAZ, 2007, p. 50).

5 CONCLUSÃO

Constatou-se com o projeto que o uso de dinâmicas, jogos teatrais e jogos dramáticos podem ser geradores de transformações, ainda que pareçam pequenas ou pouco perceptíveis, ainda mais quando adjuntos a conhecimentos científicos da psicologia para desenvolver e estimular a capacidade dos adolescentes de refletirem sobre si mesmo, e sobre os outros, dentro de diversos temas nos quais estes se encontram com dificuldades ou defasagens de desenvolvimento.

Contatou-se também a responsabilidade do papel do psicólogo com agente gerador de transformações a partir de sua postura em campo, principalmente com adolescentes, no âmbito educacional. Heckler (2016, p. 108) fala que “o principal meio de expor a questão de valores, de escolher bem as palavras para expressar-se é dar e ser exemplo, e que o mestre tem que cativar, mostrar que aquilo o que ele diz é bom, verdadeiro, digno de ser seguido.” Heckler (2016, p. 113) também fala que “o adulto deve ser exemplo positivo para a criança de hoje, com o intuito de que essa tenha inspiração para prosseguir com um excelente trabalho e promova melhorias sociais.” O uso dos jogos teatrais e dramáticos trouxe uma demanda característica de cada grupo por parte dos adolescentes, quando se possibilitou, através dos jogos, ressignificarem conceitos e desenvolverem um novo olhar sobre diversos temas. Tezani (2006, p. 14) fala sobre a capacidade transformadora dos jogos, de criar, inquietar, trazer aprendizados, gerar transformações, e isso dentro do projeto *Play'Art* ficou evidente.

Os adolescentes ressignificaram conceitos, o que os levou a uma inquietude capaz de gerar mudanças no decorrer do desenvolvimento do projeto como indivíduos, como construtores positivos em seus contextos sociais. Os jogos teatrais e dramáticos são norteadores de resultados proveitosos em que se permeiam reflexões e vivências para os adolescentes, levando-os a se desenvolverem melhor, a se tornarem adultos com competências sociais, intelectuais, físicas e emocionais mais elaboradas e mais positivas, e esses aprendizados então poderão ser refletidos, seja no ambiente escolar, familiar ou demais contextos sociais.

Conforme Heckler (2016, p. 113): “O adulto deve ser exemplo positivo para a criança de hoje, com o intuito de que essa tenha inspiração para prosseguir com um excelente trabalho e promova melhorias sociais”. Assim, concluindo tudo que representou o projeto desenvolvido, cita-se Thomaz (2007, p. 50), que descreve de

uma forma muito bela ao falar sobre a capacidade do teatro de ultrapassar limites, de transformar:

As aulas de teatro poderão ampliar o espaço em que a educação ocorre, passando-o da dimensão cognitiva, psicológica para a dimensão simbólica. Nesse sentido, a educação ultrapassaria o processo de formação do indivíduo, alcançando o patamar de toda a humanidade. Importa, também, fazer das vivências e das práticas um momento mágico, a permissão para a invenção espontânea, a abordagem sensível do real, incitando os jogadores a viverem e a exprimirem o que sentem na relação com eles mesmos e com os outros, além de reviver e representar as imagens do mundo como práticas estreitamente dependentes do teatro.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos. **Temas em Educação e Saúde**, v. 7, p. 97-123, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556/6320>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- ANSELMO, Aline Cristina. **Adolescência: no conflito de identidades, a busca pela liberdade**. Instituto Reichiano. Jornada. Apostila 06. 2006.
- BASTOS, Clarisse Zan de Assis; MORAIS, Alessandra; CORDEIRO, Ana Paula. Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil. **Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 7, n. 1, p. 66-90, 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/5317>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estud. psicol.**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a04v07n2.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- BRITO, Isabel. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 27, n. 2, p. 208-14, 2011. Disponível em: <<http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10842/10578>>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- COLHANTE, Carolina Cardoso et al. **Resgatar o brincar tradicional: uma contribuição à formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2006.
- CONRADO, Regina Mara de Oliveira. **Preservando a infância para um mundo melhor**. São Paulo: Paulus, 2012.
- DOLCI, Luciana Netto. Teatro na educação: desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais. **Revista Eletrônica Diálogos Educativos**, v. 4, n. 8, p. 68-90, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1317949.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- DUARTE, Vera Lúcia Cabrera. Living Drama in the Classroom: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 12, p. 9-32, 1. Sem. 2001. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41351/27872>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. **Rev. Psiquiatr. Clín.**, São Paulo, v. 38, n. 5, p. 184-188, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v38n5/a03v38n5.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>>.
- HECKLER, Úrsula. Palavrão: um lobo mau da escola. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 3, n. 1, p. 107-113, 2016. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/80>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. Jogos teatrais na escola pública. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200005>. Acesso em: 26 fev. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005>>.
- MINTO, Elaine Cristina et al. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a11.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300012>>.
- MORAES, Márcia et al. O ator como atleta das emoções: o rasaboxes Michele Minnick Towson University (Towson, MD, USA) e Paula Murray Cole Ithaca College (Ithaca, NY, USA). **O Percevejo Online**, v. 3, n. 1, 2011.
- NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85TQGF/1000000613.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- PESSOA, Patricia dos Santos. A subjetividade a partir de Vygotsky: Uma aproximação com a linguagem. In: VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, 7.; JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DÉCIMO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 22., 2015, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

ROSSA, A. A. **O sistema de recompensa do cérebro humano**. Revista Textual, v. 2, n. 16, p. 4-11, 2011.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 101-108, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>>.

SOUSA, Filomena. **Sexualidade na adolescência: comportamentos, conhecimentos e opiniões e atitudes de adolescentes escolarizados**. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências de Enfermagem) – Universidade do Porto, Porto, 2000. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/.../2/Sexualidade%20na%20Adolescência.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, v. 7, n. 1-2, p. 1-16, 2006. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/603>. Acesso em: 26 fev. 2019.

THOMAZ, Sueli Barbosa. O jogo dramático e o imaginário de alunos nas aulas de teatro. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 1, p. 43-50, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/303/310>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TOMASELLO, Fábio. **Oficinas rap para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_5eed07fb88229074a586d56e3dd397f7>. Acesso em: 26 fev. 2019.

TOSTA, Luciana Silva. Vida real ou jogo (?): o imaginário da violência invade o jogo teatral da criança. **Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas**, n. 1, p. 117-119, 2007. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesq-cenicas/article/view/175/148>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

VIEIRA, Rita de Cássia. Jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 279-280, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 fev. 2019.

NÍVEIS DE SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS

LEVELS OF SATISFACTION AND MOTIVATION OF TEACHERS OF THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE CITY OF ALEGRETE-RS

Rodrigo de Azambuja Guterres¹
José Claudio Del Pino²

Resumo: A presente pesquisa teve como propósito verificar os níveis de satisfação e motivação de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Alegrete. O presente estudo caracterizou-se por uma pesquisa de campo, de caráter descritivo quantitativo. A amostra deste estudo foi composta por 72 professores das séries finais – 6º ao 9º ano. Para a verificação dos níveis de satisfação e motivação dos docentes, foi utilizado o questionário EMA (Escala de Motivação Docente), de Davoglio e Santos (2016) Os resultados indicam que a maioria dos participantes do estudo está satisfeita com a profissão escolhida, sentem-se seguros com seu trabalho no cotidiano e destacam o sentido de cooperação e interação com os colegas.

Palavras-chave: Satisfação. Motivação. Anos finais. Docentes.

Abstract: The purpose of the present study was to verify the levels of satisfaction and motivation of teachers of the final years of elementary school in the municipal public system of Alegrete. It was characterized by field research, with a quantitative descriptive character. The sample of this study was composed by 72 teachers of the final grades – 6th to 9th grade. In order to verify the levels of satisfaction and motivation of the teachers, the EMA (Teacher Motivation Scale), by Davoglio and Santos (2016) was used. The results indicate that most of the study participants are satisfied with their chosen profession, feel safe with their daily work and emphasize the sense of cooperation and interaction with colleagues.

Keywords: Satisfaction. Motivation. Final years. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

A construção histórica da educação remonta ao fator social, à figura do professor, como transmissor e reprodutor de conteúdo, e aos componentes curriculares, em cada saber específico. Assim, a figura do professor sempre ocupou um papel central na educação, sendo que muitas são as responsabilidades que o social vem

apontando aos educadores. Ao professor, inserido no contexto atual, cabem também muitas outras responsabilidades, pelo próprio modelo que ele representa em cada espaço educativo. Para Esteve (1999), existe um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor.

¹ Doutorando do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). É Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade da Região da Campanha Campus São Gabriel e Funcionário Público Municipal de Alegrete, na condição de professor de Educação Física dos Anos Finais. Possui graduação em Educação Física (2001) e Mestrado em Educação pela PUCRS (2011).

² Licenciado em Química pela PUCRS (1975) e graduado em Química Industrial pela UFRGS (1975), especialista em Química pela UPF (1978), Ensino de Química pela UCS (1988), Mestrado em Ciências Biológicas-Bioquímica pela UFRGS (1984), Doutorado em Engenharia de Biomassa pela UFRGS (1994) e pós-doutorado pela Universidade de Aveiro-Portugal (2004). Professor-Orientador do PPG Educação em Ciência Química da Vida e Saúde e do PPG Química da UFRGS.

Sabe-se que nestes tempos de transformações e de mudanças de paradigmas, reestruturações sociais re-fletem-se na própria imagem cultural do professor. Antes, era detentor do conhecimento, aquele que professava um saber dito único, com alunos homogeneizados pela própria seleção social. Atualmente, ainda responsável pelo ato educativo, o professor é o mediador do conhecimento, aquele que deve oportunizar o aprendizado de cada aluno, em uma escola que precisa perceber a heterogeneidade dos alunos e atender a todos.

Segundo Esteve (1999) a docência é uma das profissões que mais causam desgastes psicológico, emocional e físico. Esse trabalho, que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional, torna-se penoso, frustrante, e todas as situações novas, que poderiam servir como uma motivação, constituem-se em uma ameaça temida e, portanto, passam a ser evitadas.

Ser educador não é outra coisa senão sinônimo de compromisso, responsabilidade e, principalmente, desafio, quando se trata de contribuir com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do educando, interagindo constantemente através de práticas educativas concisas e construtivas, na busca da melhor maneira de transmitir o conhecimento à formação desse discente (PRAXEDES, 2010).

De acordo com Gonçalves (2009), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global, ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo. Sendo assim, a satisfação profissional é uma parte da satisfação da vida. O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho, e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida.

Na profissão docente há a presença de duas situações: o bem-estar e o mal-estar. O primeiro retrata a realização profissional, tornando a profissão docente belíssima: o professor comprometido, feliz, ensinando e aprendendo com prazer; por outro lado, o segundo pode transformar-se numa relação destrutiva, afetando o professor e o aluno, levando-o a adoecer, ficar esgotado e estressado, o que pode ocasionar o abandono da profissão.

O conceito de bem-estar pode ser traduzido pela motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento (JESUS, 2007).

O bem-estar dos professores, como destaca Jesus (2001), passa também pela atitude positiva dos próprios em relação a seus alunos, a seus colegas, inclusive a si

próprios, no plano de trabalho em equipe, o que pode contribuir de forma decisiva para a realização profissional.

As fontes de satisfação, que permitem o estabelecimento de vínculos prazerosos com o trabalho e com a escola, determinam a qualidade do educador, pois Hargreaves e Fullan (2000) destacam a importância de se identificarem as fontes de satisfação do trabalho para que estas possam servir de “encorajamento dos professores”, no sentido de auxiliarem no enfrentamento das dificuldades encontradas no exercício do magistério.

A sistematização da preocupação com o mal-estar está presente em obras de diversos autores como, por exemplo, na obra de Freud (1987) “O mal-estar na civilização”, cuja publicação original data de 1930. Ortega e Gasset (1958) também abordaram o assunto em obras como “O homem e a gente”.

Esteve (1999) conceitua o mal-estar docente como os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas em que se exerce a docência. Da mesma forma, o autor aponta estratégias de superação, mas alerta para o fato de que “técnicas de relaxamento só melhoram as consequências fisiológicas do estresse; portanto devem ser acompanhadas de técnicas cognitivas [...]” (ESTEVE, 1999, p. 143).

Para Santini (2004), o processo de desvalorização e descaracterização da atividade docente ocorreria a partir de uma desvalorização social, com a constante queda do seu poder aquisitivo e a sobrecarga de trabalho, subtraindo do professor o controle de sua prática docente, o que tem como consequência uma defasagem na qualidade de ensino.

A instalação do mal-estar docente provoca uma série de consequências que afetam a saúde do professor e, evidentemente, implicam transtornos no trabalho. Todo trabalhador precisa sentir-se bem, para poder desempenhar com eficiência suas responsabilidades.

Não há doenças que possam ser atribuídas especificamente aos docentes, mas os problemas que os afastam das salas de aula dão indícios de que esses são os mais recorrentes. Movimentos repetitivos, como apagar o quadro e escrever na lousa com o braço acima do ombro, e ficar em pé por um longo período são atitudes que podem acarretar doenças vasculares.

Para Jesus (1996), o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas, situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, cefaleia, fadiga crônica, perda de peso, insônia, úlceras e disordens intestinais, dentre outros), comportamental (absenteísmo, postura conflituosa, abuso do álcool ou de

drogas, falta de empenho profissional, etc.), emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, apatia, frustração, etc.), cognitivo (diminuição da autoestima, dificuldade na tomada de decisões, etc.).

Com base na problemática apresentada, este trabalho teve como propósito verificar os níveis de satisfação e motivação de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Alegrete-RS, descrevendo os níveis de motivação em relação à carreira docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A PROFISSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Uma retomada da função social e educacional de cada professor perpassa muito além das instâncias institucionais. Com as mudanças operadas, o professor é um profissional que sofre modificações em sua prática. Ora apresentava-se culturalmente como um técnico para transmitir seus conhecimentos adquiridos nos bancos acadêmicos, e agora se constitui mediador na construção do conhecimento e, conseqüentemente, é centro de discussão em sua profissionalização.

Diariamente, o professor professa não apenas saberes advindos das habilitações que lhe são exigidas pela legislação educacional vigente no país, mas, sobretudo, há uma constante renovação na práxis de cada educador, seja pela característica de sua docência, com diferenciados alunos/sujeitos de ensino e de aprendizagem, ou pelas próprias adversidades que compõem a sua formação acadêmica, vivência social, ou até mesmo pelo desenvolvimento humano que lhe é particular.

Por isso, os saberes pessoais construídos ao longo da vida do educador, não só na formação acadêmica, acabam por constituir os saberes docentes. Mas a diferença profissional dos educadores está na permanente retroalimentação em sua práxis. Ou seja, mesmo o educador atualizado não está distante de todas as influências familiares e sociais carregadas por toda uma vida; ele resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele próprio vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando todos os seus saberes.

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2002), os saberes docentes têm natureza social, são produzidos em interação coletiva e possuem uma dimensão temporal, pois são inscritos no tempo, em determinada época e lugar e passam a fazer parte da vida profissional. A *inserção* no tempo permite a compreensão da genealogia dos saberes, pois há experiências anteriores à qualificação.

O professor possui, ainda, referenciais afetivos que lhe permitem organizar, na memória, um índice das experiências vividas. Os fatos marcantes constituem-se em estruturantes da vida e direcionam o dia a dia do profissional e a singularidade de sua prática.

Ressalta-se que todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício de professor serão o resultado das relações sociais que, desde a infância, na família, nas instituições educativas ou, ainda, nos ambientes culturais o constituirão. Nóvoa (1995), afirma que a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente.

Todavia, é preciso constituir-se autônomo em sua trajetória de personalidade, para que a sua docência também seja portadora de identidade pessoal. Ou seja, é necessário ter em mente uma perspectiva pessoal que o torne ímpar em suas ações pedagógicas e um constante aprendiz em seus saberes. Contudo, é preciso atentar para qual seu verdadeiro papel social, quem realmente representa frente às realizações sociais, e qual sua contribuição no dia a dia de cada educando.

No entanto, ao professor cabe buscar alternativas para reverter o mal-estar que acaba por acontecer, em virtude de tantas responsabilidades a ele atribuídas. É preciso buscar estratégias individuais que lhe possam auxiliar na transposição de momentos de aflição pessoal. Tal medida torna-se necessária, já que o papel do próprio professor continua a ser estabelecido como a figura principal dentro do ensino e, necessariamente, por certo, elemento condutor no processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante a todas essas circunstâncias sociais e pessoais, está a fundamentação das certezas nas práticas pedagógicas de cada educador. A própria ação docente precisa estar ligada à construção histórica educacional, refletindo-a no papel do educador, mas calcadas nas experiências desse profissional. Vale ressaltar que nessas vivências de ensino estão imbricados os paradigmas e as concepções que acabam por desvelar cada pessoa enquanto educador.

Por isso, ser educador é também ser sujeito ímpar em características únicas de pessoa humana que está sempre em desenvolvimento e torna-se singular na ação educativa e a partir dela. A própria prática do fazer pedagógico deve proporcionar uma crítica anterior aos saberes docentes. Cabe ressaltar que refletir na ação, contrapondo-a a saberes antes fundamentados, refere-se aos critérios e juízos do professor enquanto profissional atuante em sua prática educativa. Isto é evidente: enquanto somos sujeitos de nossas vidas, e, com nossa própria leitura

de vida, influenciaremos nossa prática educativa recompondo-a, de forma significativa, a uma nova dimensão humana e social. A experiência vivida, salienta Tardif (2002), é a base das ações pedagógicas do professor.

A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que na práxis de muitos educadores estão reveladas as competências profissionais, construídas em sua própria vida. O educador, amparado em suas vivências, “copia” de suas experiências discentes todo o seu fazer pedagógico. O tempo da vida anterior à vida profissional constitui-se na base para o ofício de professor, mas não determina a sua práxis. Essa se edifica pelos saberes construídos em sua própria carreira.

Nesse sentido, poder-se-ia comparar a fase inicial da carreira de professor à infância de uma criança. Nessa fase, a criança vivencia momentos que representarão grande e fundamental importância para sua vida adulta. Assim, também será de fundamental importância o início da carreira de professor. Esse profissional poderá, nesse período, absorver verdades absolutas que irão compor sua rotina escolar e serão evidenciadas no dia a dia educativo, sejam essas verdades positivas ou negativas para sua trajetória profissional.

O educador, ser humano vital no contexto educativo, representa a possibilidade de transformação social. A começar por seu autoconhecimento, ou seja, à medida em que se percorre um caminho próprio de conhecimentos, será possível também compreender o outro, no sentido de ajudar o educando a compor uma realidade em seu entorno, possibilitando-lhe perceber e entender a necessidade de mudança no meio social em que se está inserido.

Essa ideia ratifica-se nas palavras de Mosquera (1976) que nos afirma que a vida daquele que compreende torna-se extraordinariamente interessante e intensa. Toda relação com alguém se torna extremamente produtiva e dirigida ao ser. Nessa perspectiva, convém que os docentes tenham consciência de seu papel de mediadores nas relações entre humanos, admitindo uma dimensão humana no processo de aprendizagem, dimensão que pressupõe como centro as relações interpessoais e prioriza a afetividade entre os sujeitos na aquisição de atitudes e comportamentos.

Segundo Imbernón (2004), os estudos sobre a formação de professores estão aumentando, na busca de compreender a prática docente e no intuito, também, de descobrir teorias implícitas na prática e a criação de espaços de reflexão. Ademais, esses estudos têm demonstrado que o conhecimento docente é um conhecimento ligado à prática, uma vez que se insere no contexto onde esta se desenvolve.

Nesse conhecimento do professor, há alguns indicadores em interação que interferem no conhecimento, na formação permanente e na prática desenvolvida. São eles: o estilo, a comunicação, as interações da realidade, incluindo a motivação individual para o desenvolvimento do trabalho.

É preciso, sobretudo, que o educador seja portador de um novo olhar perante a educação do século XXI. Suas práticas educativas diárias devem ter gosto de vida; devem oferecer uma proposta para uma vida mais digna, mais saudável e mais humana. Só assim, a práxis docente representará uma identidade percebida pelos alunos, num caminho de construção de saberes de cada educador, constituindo-o em sua carreira profissional e vida pessoal.

2.2 A SATISFAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Segundo Esteve (1999), a docência é uma das profissões que mais causa desgastes psicológico, emocional e físico. Esse trabalho, que poderia ser uma fonte de realização pessoal e profissional, torna-se penoso, frustrante, e todas as situações novas, que poderiam servir como uma motivação, constituem-se em uma ameaça temida e, portanto, passam a ser evitadas.

Ser educador não é outra coisa senão sinônimo de compromisso, responsabilidade e, principalmente, desafio, quando se trata de contribuir com o desenvolvimento das capacidades intelectuais do educando, interagindo constantemente através de práticas educativas concisas e construtivas, na busca da melhor maneira de transmitir o conhecimento à formação desse discente (PRAXEDES, 2010).

O autor ainda afirma que há uma predominância de circunstâncias desfavoráveis à execução de tarefas pedagógicas dos professores, forçando-os a uma reorganização e improvisação no trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado em relação às expectativas e à tarefa prescrita. Essa distorção no conteúdo de suas atividades pedagógicas não lhes permite vivenciar o trabalho como significativo, o que gera um processo de permanente insatisfação, com raros momentos gratificantes. Essa situação desfavorável induz a sentimentos de indignidade, inutilidade e culpa, bem como a outros que, seguramente, trazem consequências preocupantes.

Os professores da área têm sido considerados, muitas vezes, simples executores de técnicas e movimentos; têm baixo reconhecimento profissional e não raro são marginalizados pelos demais colegas professores de outras disciplinas.

De acordo com Gonçalves (2009), a satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global, ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo. Sendo assim, a satisfação profissional é uma parte da satisfação da vida. O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho, e, de igual forma, a satisfação profissional influencia, também, o sentimento da satisfação global com a vida.

O trabalho é um elemento fulcral na vida de cada um. Para além de ser visto como fonte de subsistência e de satisfação material, é tido em conta como fonte de satisfação e realização pessoal. Cada vez mais, uma pessoa sente-se valorizada pessoalmente quando assume o seu trabalho como fonte de satisfação e de motivação (RAMOS; SPGOLON, 2005).

Desta forma, a satisfação profissional tem sido estudada em uma grande variedade de meios e de conceitos. A satisfação profissional ocupa um lugar relevante da experiência humana no trabalho. Até hoje, apesar dos inúmeros estudos levados a cabo, não existe unanimidade de posição científica quanto à identificação e à caracterização dos fatores que a determinam (GONÇALVES, 2009).

Quanto ao conceito de satisfação profissional, segundo Alcobia (2002), existem uma série de definições de vários teóricos e investigadores que a referenciam segundo um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas em relação ao trabalho.

Ramos e Spgolon (2005) afirmam que a satisfação profissional tem um componente afetivo, cognitivo, um componente mais pessoal (ou psíquico) e social. É um conceito muito complexo, refletindo um critério subjetivo, já que alguém pode sentir-se satisfeito em determinada situação, enquanto outro poderá sentir-se insatisfeito. Assim, o conceito de satisfação profissional é um conceito que visa a dar resposta a um estado emocional positivo, ou uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e uma forma de estar bem perante a profissão.

Para Schmitt (2011, p. 39),

a motivação caracteriza-se como um amplo campo de estudo e em crescente produção acadêmica. A imersão em seu campo teórico evidencia uma vasta produção de conhecimento em nível internacional, observando-se também um discreto crescimento na literatura brasileira vinculada aos contextos educativos. A temática vem sendo discutida sob diversas perspectivas e enfoques, desde as primeiras teorias motivacionais, de caráter comportamentalista, datadas do início do século XX,

até as teorias contemporâneas, de matriz sociocultural e sócio-cognitivista.

Nesse contexto, destacam-se a importância da compreensão das guias motivacionais para se alcançar mudanças interpessoais que culminem na realização e na satisfação pessoal, pois pensar a motivação do ser humano envolve uma diversidade de variáveis que, com o passar do tempo, apresentam diferentes conotações. Para tanto, a motivação ou os processos motivacionais devem ser entendidos com algo intrínseco, ou seja, uma força que parte de dentro para fora do indivíduo, mas que, ao mesmo tempo, pode sofrer a influência de agentes externos, oportunizando, assim, estímulo ou incentivo (RAMOS; SPGOLON, 2005).

Ainda segundo Ramos e Spgolon (2005), a motivação engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Dessa forma, a cada nova situação vivenciada, novos motivos poderão ser construídos. Por isso, entender a motivação em cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o ser humano com características e subjetividades próprias; é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.

De acordo com o pensamento de Jesus (2004), as diversas mudanças socioeconômicas que ocorreram de forma acelerada nos últimos anos levam a que, em muitos casos, os professores se sintam desajustados face às novas exigências sociais com que são confrontados. Sendo assim, a desmotivação docente proporciona também uma diminuição do rendimento escolar do aluno.

Nesse sentido, Alves (1997) refere que nada é mais nefasto, em termos de desenvolvimento profissional, do que ter de incrementar continuamente decisões tomadas por outros. No caso dos professores, esta situação é flagrante. A maior parte das decisões, mesmo as que dizem respeito à sua pessoa e à maneira como exerce a sua atividade, são tomadas quase que exclusivamente por instâncias centralizadoras. Este sentir-se continuamente ultrapassado tem como resultado a perda do entusiasmo pela profissão e a falta de criatividade no seu desempenho.

Estela (1986) afirma que outro problema que ocorre com frequência é responsabilizar os docentes pela baixa qualidade do ensino. Na realidade, eles são as primeiras vítimas de políticas educativas erradas ou míopes que dissociam as orientações educativas das condições materiais e institucionais da sua realização.

Outra consequência, a despeito da desmotivação docente, é o descontentamento profissional. Diversos professores não gostariam de estar em tal profissão. Para muitos, essa profissão se desenvolveu como uma ma-

neira de suprir as necessidades financeiras. Para Jesus (2004), vivemos em um período caracterizado por uma crise das motivações, isto é, as pessoas apresentam cada vez menor motivação intrínseca para as atividades profissionais.

Cada vez mais, os professores perdem o interesse pela profissão, e o que se observa é que a evasão docente passa a ser a nova realidade que permeia o âmbito desses profissionais (PRAXEDES, 2010).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa teve como propósito verificar os níveis de satisfação e motivação de professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública municipal de Alegrete-RS. Este estudo caracteriza-se quanto à natureza como trabalho científico, quanto aos objetivos é descritiva, quanto aos procedimentos é uma pesquisa de campo e quanto à forma de abordagem é pesquisa quantitativa. Para Leal e Souza (2006) “a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”.

De acordo com Lakatos e Marconi (2008) caracteriza-se como sendo de campo por objetivar obter informações e conhecimentos sobre um problema para o qual se procura resposta.

A população alvo deste estudo foi composta por professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º ano de escolas públicas municipais de Alegrete-RS, na zona urbana. A amostra caracterizou-se como sendo intencional e de conveniência. Foi composta por 72 professores de ambos os sexos.

Para a verificação dos níveis de satisfação e motivação dos docentes da rede municipal de Alegrete-RS, foi utilizado o questionário EMA (Escala de Motivação Docente), elaborado por Davoglio e Santos (2016), no próprio ambiente de trabalho dos professores. A aplicação dos questionários foi realizada pelos próprios pesquisadores e foi realizado após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE a fim de oficializar a participação no estudo. Os dados coletados foram analisados por meio da estatística descritiva e apresentados em gráficos e percentuais.

4 RESULTADOS

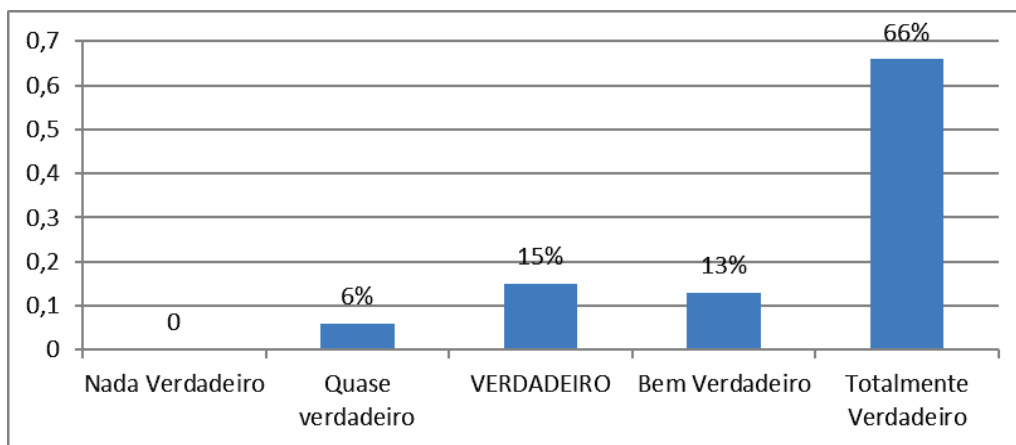
Este trabalho possibilitou obter inúmeros resultados no que se refere à satisfação e à motivação dos integrantes da pesquisa, bem como o perfil dos professores da rede municipal da cidade de Alegrete-RS. Entre os 72 professores que responderam o questionário, a maioria estava na faixa etária entre 31 a 50 anos (76%) e eram do gênero feminino (78%). O nível de qualificação docente foi satisfatório, apresentando 70% de professores com especialização. Verificou-se que, em relação ao tempo de trabalho, predominou entre 10 e 15 anos na profissão com 59%, e a faixa salarial ficou entre R\$ 2.000,00 e 4.500,00, com 64%.

Observando os dados em relação ao perfil dos professores, percebe-se o predomínio do gênero feminino na atuação em séries finais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional.

4.1 MOTIVAÇÃO EM RELAÇÃO À CARREIRA DOCENTE

Os resultados provêm da percepção da totalidade dos 72 professores dos anos finais do ensino fundamental, os quais responderam o questionário EMA (Escala de Motivação Docente), elaborado por Davoglio e Santos (2016). Serão apresentadas 4 questões do questionário que envolvem o grau de motivação em relação à carreira docente.

Gráfico 1 – Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento



Fonte: Os autores (2018).

Observa-se que no gráfico 1, a maioria das respostas estão na dimensão “verdadeiro” com 94%, e des-

tas, “totalmente verdadeiro” (66%) estão de acordo com a afirmativa da pergunta. A interação e a socialização no ambiente de trabalho são aspectos importantes no desenvolvimento profissional e na formação da identidade do professor. Farias, Shigunov e Nascimento (2001) referem que

[...] um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como com as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional.

Para Freitas e Lüdke (2002), o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção do mundo próprio de uma determinada cultura ocupacional. O processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e das condições socializadoras.

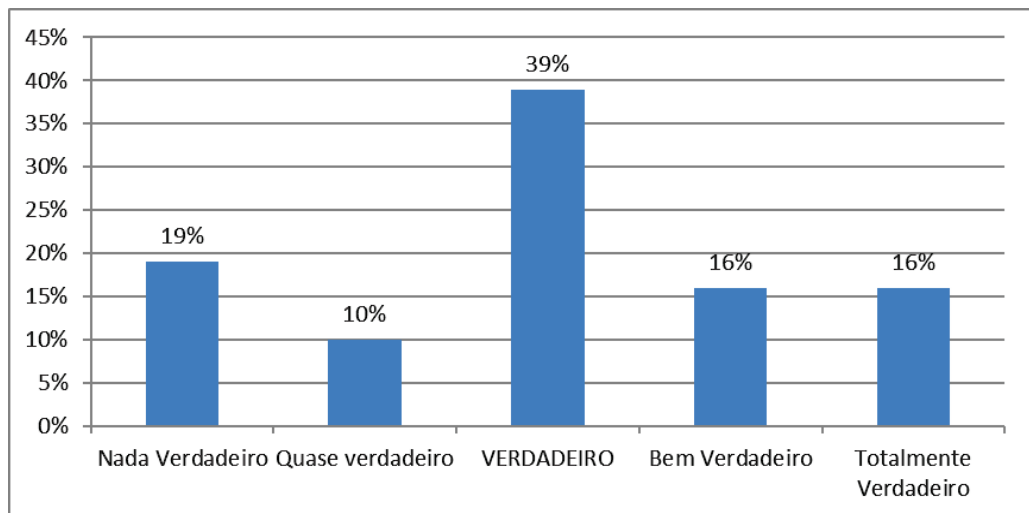
É importante considerar que, na compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor, suas expectativas e projetos, quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer.

Os aspectos relacionados à interação no ambiente de trabalho residem em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam a determinados objetivos. Para a teoria, as pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e a seus níveis atuais de conhecimento, mantendo, dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais. Por meio da interação, é possível desenvolver o pertencimento que estabelece relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de integração, participação e apoio a um determinado grupo (RYAN; DECI, 2000 apud SCHMITT, 2011).

No gráfico 2, percebe-se em destaque um dos fatores de maior insatisfação docente, o salário, que apa-

rece com 71% de concordância, composta por 39% de “Verdadeiro” e 32% de “Bem Verdadeiro” e “Totalmente Verdadeiro” sobre a afirmativa de que a remuneração interfere na sensação de capacidade. Para Locke (1976), além do valor real do dinheiro, este representa simbolicamente uma medida de competência no mercado de trabalho, em que, mesmo quando justo, não é motivo de satisfação para as pessoas, a menos que seja suficiente para suprir suas despesas.

Gráfico 2 – A minha remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo



Fonte: Os autores (2018).

As questões salariais colocam-se com grande acuidade na atividade docente, já que as remunerações dos professores são comparativamente mais baixas do que outras profissões, para as quais são necessárias as mesmas habilitações acadêmicas, ou mesmo face àquelas que não exigem certificados acadêmicos (ESTEVE; FRANCO; VERA, 1995).

Para Barbosa (2011), o professor, como um dos principais agentes do processo educacional, deveria ter condições de exercer seu trabalho da melhor maneira possível para, somado a outros fatores, caminhar no sentido de alcançar uma educação de qualidade.

Assim, os baixos salários dos professores, parte do quadro de precarização e intensificação do trabalho docente, estão relacionados ao trabalho desenvolvido pelo professor à medida que trazem implicações para a atuação desse profissional.

Para Enguita (1991), que estudava o contexto europeu, as precárias condições de trabalho até poderiam ser suportáveis com uma boa remuneração: “A prolongada jornada de trabalho, a precária situação do lo-

cal de trabalho, as sofríveis condições físicas, intelectuais e sociais dos professores até que seriam parcialmente suportáveis diante de uma justa retribuição salarial. Não é, porém, o que acontece” (ENGUITA, 1991, p. 100).

Assim, os baixos salários se configuram como um dos principais fatores de depreciação da carreira docente. Para Monlevade (2000), os salários recebidos pelos professores seriam tão indignos que os empurram para fora da carreira ou para o acúmulo de cargos.

Em relação à remuneração, ela parece ser uma das consequências ou causas da falta de motivação de muitos professores da área. A má remuneração salarial, além de causar desmotivação, dificulta muito a concretização da vontade de buscar novos conhecimentos, como comprar livros, fazer cursos, manter-se atualizado e até mesmo comprar jornais. Como fazê-lo sem recursos financeiros? O professor fica na esperança de que a escola, ou o governo auxiliem na realização destas vontades e necessidades. Mas as políticas governamentais nem sempre oportunizam ou estimulam o professor à formação, pois recuperar anos de atraso nesta área não se efetiva rapidamente.

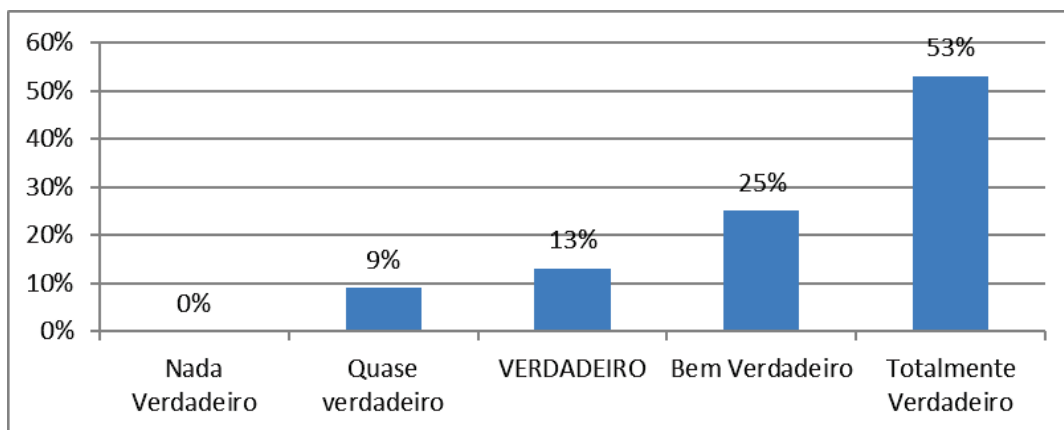
Este quadro de insatisfação salarial dos professores nos leva a inferir que haverá interferência na qualidade de suas aulas. Nesse sentido, Ramos e Sgolon (2005), fazem o seguinte questionamento: como o professor com um salário baixo irá proporcionar ao seu aluno um ensino atualizado, diversificado e de qualidade, se com o salário que ganha, mal consegue sobreviver? Salientam ainda que alguns têm vontade de fazer cursos de especialização, de pós-graduação, enfim, progredir profissionalmente, mas não possuem condições financeiras. Isto de certa forma faz com que o professor se sinta minimizado em relação às demais profissões.

Esta situação de insatisfação salarial dos professores também é um aspecto propulsor da geração de “mal-estar docente”. Segundo Feil (1995), a manifestação de descontentamento salarial do professor provoca um sentimento de mal-estar profissional determinando um fechamento à mudança e às possibilidades de inova-

ções, gerando a alienação e a frustração, o que logicamente interfere na qualidade do ensino. Por conta disso, acreditamos muito na melhoria das suas condições para o seu trabalho, tentando desencadear um processo de bem-estar, que refletirá numa melhoria na qualidade de seu ensino.

Com relação ao gráfico abaixo (gráfico 3), pode-se observar que a maioria, 91%, concorda com a afirmação. Destes, 53% responderam totalmente verdadeiro à afirmativa em relação ao investimento na profissão docente como realização pessoal.

Gráfico 3 – Investo na profissão docente porque me proporciona a realização dos meus objetivos



Fonte: Os autores (2018).

Para Hargreaves e Fullan (1992), o conceito de desenvolvimento profissional aponta em três direções que, não se configurando como contraditórias, orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma abordagem focaliza-se no desenvolvimento psicológico dos educadores/professores e que se refere ao processo de desenvolvimento individual que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas representações, os seus comportamentos e as suas ações. Esta visão valoriza a pessoa-professor, que utiliza o pensamento e a emoção para responder de forma integrada às circunstâncias complexas, que vivencia.

Ferreira (2009) afirma que trabalhar requer investimento psicológico significativo que funde razão e afeto, entrelaça cognição e sentimento. O trabalho é um modo privilegiado de deixar a marca pessoal naquilo que se faz com zelo, arte e afeição.

Mas esse investimento psicológico só assume significado pessoal pleno quando vem acompanhado do

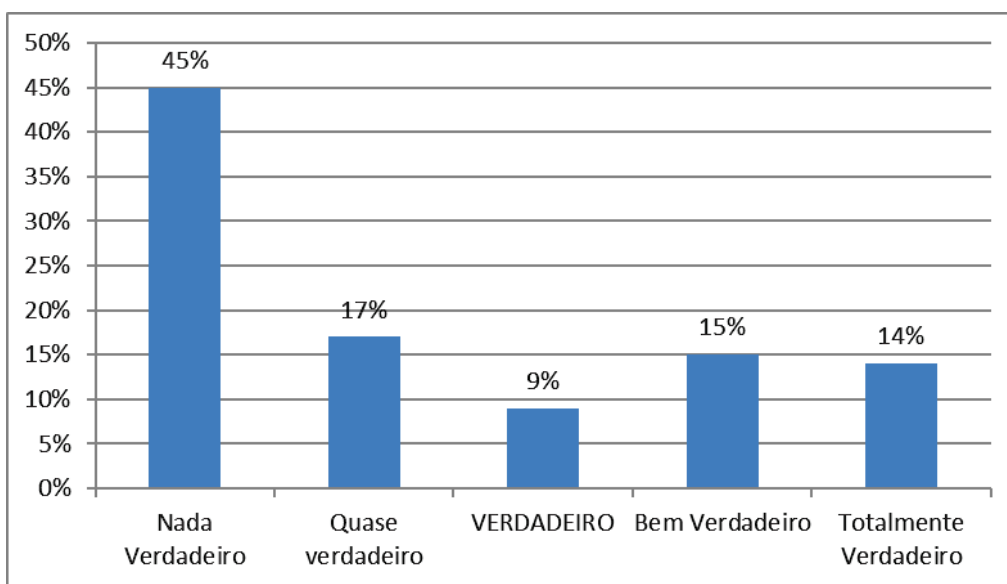
reconhecimento socioprofissional. Quando somos valorizados pelos colegas e pela instituição na qual estamos realizando nossas atividades profissionais, a motivação em realizar o melhor trabalho possível é natural.

Observa-se no gráfico 4, que se refere ao sentimento de dificuldade em trabalhar cooperativamente no meio docente, que se evidencia que 62% dizem “nada verdadeiro” e “quase verdadeiro” à afirmativa, demonstrando que o meio docente caracteriza-se pela coletividade e nas boas relações pessoais e sentimento de cooperação no trabalho docente.

Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (BARRETO, 1997; OLIVEIRA, 2003).

Gráfico 4 – Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente



Fonte: Os autores (2018).

Um dos meios presentes no cotidiano escolar, e que é um fator de extrema importância para a motivação docente, é o trabalho em conjunto. A cooperação entre professores é essencial. Colaborar, cooperar ou trabalhar em equipe são conceitos que reenviam para a natureza de uma ação coletiva e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes que podem resultar em uma tomada de decisão ou uma ação cujo produto final traduz contributos de cada um dos seus membros (HAGREAVES, 1998a).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeras foram as descobertas proporcionadas por este estudo e que pretende impulsionar a abertura de novos caminhos no aprimoramento e no redimensionamento de discussões sobre a temática de satisfação e motivação de docentes.

O estudo possibilitou identificar importantes aspectos do perfil de professores dos anos finais do ensino fundamental de Alegrete-RS, a partir de uma amostra significativa dos professores. Este perfil traçou características que evidenciaram o predomínio do gênero feminino na atuação em séries finais, bem como a grande experiência e qualificação na atuação profissional.

Em relação aos níveis de satisfação e motivação dos professores da rede pública municipal de Alegrete-RS, pôde-se constatar que a satisfação com a profissão é predominante. Vários aspectos como a interação e as boas relações interpessoais, demonstraram fatores positivos no que se refere à motivação e à satisfação com a profissão.

Essas boas relações são enfatizadas na forma colaborativa com que as instituições escolares desenvolvem suas atividades, proporcionando um sentimento de cooperação destacada pelos sujeitos da pesquisa, bem como a sensação de realização profissional por investimento pessoal em suas carreiras docentes.

A educação é um dos pilares do desenvolvimento de uma sociedade. Nela, como cenário,

encontram-se diversos atores (alunos, professores, supervisores e diretores, e os funcionários técnico-administrativos) que desempenham diferentes papéis. Cada um deles tem sua função definida. E, para que cada um desempenhe com êxito a sua função, é necessário que as condições (ambientais, técnicas e psicossociais) sejam favoráveis.

O aspecto que sobressaiu como negativo, refere-se à remuneração do trabalho realizado, algo que ficou presente no decorrer do estudo e que é um fator presente nos níveis de insatisfação e desmotivação no trabalho do professor.

Por fim, vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de finalizar essas discussões, mas que sirva como referência para outros estudos e que contribua para melhorar a prática docente em todas as suas esferas.

REFERÊNCIAS

- ALCOBIA, Paulo. Atitudes e satisfação no trabalho. In: CARVALHO FERREIRA, J. M.; CAETANO, António (orgs.). **Manual de psicossociologia das organizações**. Lisboa: McGraw-Hill, 2002. p. 290-314.
- BARRETO, L. A. (Coord.). Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos de Educação**, Brasília, ano 2, n. 3, mar. 1997.
- BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. **Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: estratégia clínica**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papi-rus, 2001.
- CHAMPMAN, D. W.; HUTCHESON, S. M. Attrition teaching careers: a discriminant analysis. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, CA, v. 19, n. 1, 1982.
- CORDEIRO-ALVES, F. **Estudo da satisfação/ insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.
- DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Sterendos; LETTNIN, Carla da Conceição. Validación de la escala de motivación académica en universitarios brasileños. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2016, v. 24, n. 92, p. 522-545. ISSN 0104-4036.
- ESTEVE, J. M. **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, 1984.
- ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994.
- FARIAS, G. O; SHIGUNOV, V; NASCIMENTO, J. V. Formação e Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica**. Londrina: Midiograf, 2001.
- GARCIA, C. H. **Bienestar docente y pensamiento emocional**. Madri: Wolters Kluwer España, 2008.
- HARGREAVES, A; FULLAN, M. Introducion. In: HARGREAVES, A; FULLAN, M. (orgs.). **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992.
- HARGREAVES, A. Os Professores em tempos de mudança. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998a.
- HAVILAND, J. (ed.). **Handbook of emotions**. New York: The Guilford Press. 1993.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JESUS, S. N. Expectativas de realização na profissão docente: construção da escala E.R.P. de Jesus. **Psychologica**, n. 7, 1992.
- JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estande Editora, 1996.
- JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEAL, Alzira Elaine Melo; SOUZA, Carlos Eduardo Gerson de. Construindo o Conhecimento pela Pesquisa: Orientação básica para elaboração de trabalhos científicos. Santa Maria: Sociedade Vicente Palloti, 2006.
- LUCCHIARI, D. H. O que é orientação profissional? In: _____ (org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993. p. 11-16.
- MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- MORIN, E. O Trabalho e seus sentidos. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 19, nesp. 1, p. 47-56, 2007.
- MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- NOGUEIRA, J. M. Eficácia pessoal e *burnout* em professores estagiários. In: CONGRESSO HISPANO-PORTUGUES DE PSICOLOGIA, 1., 2000, Santiago de Compostela. **Anais...** Santiago de Compostela, 2000.
- OLIVEIRA, G. C. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PEDRO, N.; PEIXOTO, P. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2, n. 24, p. 247-262, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

RAMOS, F. M.; SPGOLON, A. Ser educador, até quando vale a pena. In: HETGES, A. et al. (orgs.). **Construindo práticas educativas interdisciplinares**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2005. p. 195-204.

SANTOS, B. S.; STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Processos motivacionais em contextos educativos. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, nesp., p. 297-306, out. 2007.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004.

Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SCHMITT, R. E. **Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

STAR TREK E ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo sobre nazismo e holocausto com a série

STAR TREK AND HISTORY TEACHING: learning about nazism and holocaust with the series

Eduardo Pacheco Freitas¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar experiência pedagógica realizada em turma de 9º ano da escola “X”, no ano letivo de 2018”. Na atividade, foi utilizada a série televisiva de ficção científica *Star Trek* (Jornada nas Estrelas) para o ensino de História. Atualmente, é fundamental que os professores busquem maneiras de tornar o ensino mais atrativo, e nesse contexto as séries de TV se revelam importantes ferramentas que auxiliam na leitura de mundo e interpretação histórica. Em especial, a série *Star Trek* em suas diversas encarnações, devido sua filosofia de tolerância e diversidade, permite ao professor de História problematizar períodos e eventos históricos a partir de alguns episódios com forte teor de crítica social, como é tradição na série. Assim, procuramos determinar a formação histórica de sentido de forma a desenvolver consciência histórica nos alunos, que tiveram como tarefa redigir um texto relacionando ficção e história. No caso apresentado neste artigo utilizamos o episódio “Padrões de Força” (*Patterns of Force*), da segunda temporada de *Star Trek* (1968) para ensinar o conteúdo “Nazismo e Genocídio Judeu”.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Fundamental. Nazismo. Séries de TV. Star Trek.

Abstract: This article aims to report a pedagogical experience in the 9th grade class of the school “X”, in the academic year of 2018. The sci-fi television series *Star Trek* was used to teach History in this activity. Nowadays, it is essential that teachers seek ways to make teaching more attractive, and in this context TV series are important tools to help read the world and interpret history. In particular, the *Star Trek* series in its various incarnations, due to its philosophy of tolerance and diversity, allows the history teacher to problematize historical periods and events from some episodes with a strong social criticism, as traditional in the series. Thus, we try to determine the historical formation of sense in order to develop historical awareness in the students, whose task was to write a text relating fiction and history. In the case presented in this article we use the episode “Patterns of Force”, of the second season of *Star Trek* (1968) to teach the content “Nazism and Jewish Genocide”.

Keywords: Teaching History. Elementary School. Nazism. TV series. Star Trek.

1 INTRODUÇÃO

Como professor de História e *trekker*², sempre busquei ao longo de minha carreira unir o ensino de História aos ideais utópicos contidos nos episódios e filmes de *Star Trek*. A série é rica em abordagens sobre temas importantes tais como tolerância, diversidade, liberdade, igualdade e justiça, categorias relevantes na

formação histórica de sentido. Deste modo, encontro nela uma ótima ferramenta que me auxilia a ensinar História com mais qualidade e maiores possibilidades de desenvolver o senso crítico dos alunos e sua consciência histórica.

Atualmente, sempre que a estrutura da escola permitir, os professores devem promover aulas diferen-

¹ Licenciado e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: eduardopachecofreitas@gmail.com.

² *Trekker* é o termo com o qual se denomina o fã de *Star Trek* (Jornada nas Estrelas).

ciadas, que tornem o ensino mais atrativo. Uma destas formas é a utilização de produções audiovisuais, que, por possuírem uma grande quantidade de significados (narrativos, estéticos, técnicos etc.), permitem ao professor ampliar o escopo das discussões em sala de aula, abrindo novas perspectivas sobre o conteúdo estudado, ao mesmo tempo em que despertam o interesse dos estudantes.

Em geral, os jovens consomem muitas séries televisivas, sendo este, portanto, um formato audiovisual bastante familiar a eles. Serviços de *streaming* como a Netflix, por exemplo, têm popularizado cada vez mais este formato, algo que facilita sua utilização em sala de aula. Os alunos geralmente apreciam quando os professores propõem tarefas diferentes, como o uso de filmes ou séries. Porém, é evidente que a atividade deve ser rigorosa teórica e metodologicamente, sob pena de tornar-se apenas um momento em que os alunos poderão considerar uma “folga” das aulas. O objetivo jamais poderá ser este. Pelo contrário, o professor deve ter em mente que a realização de tais atividades busca desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação histórica a partir de produções audiovisuais. Logo, a tarefa não é simples.

Neste texto, apresentamos uma discussão envolvendo conceitos, conteúdos, metodologias, objetos de aprendizagem e resultados do uso de *Star Trek* para o ensino de História. Na atividade, preparada para turmas de 9º ano do ensino fundamental, é exibido e trabalhado o episódio “Padrões de Força” da série original de *Star Trek*, dentro do conteúdo de Segunda Guerra Mundial, com foco no nazismo e na perseguição aos judeus.

2 FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Ao planejarmos qualquer atividade pedagógica, devemos ter em mente quais os objetivos principais a serem atingidos. Para isso, é necessário que determinemos precisamente qual instrumental teórico-metodológico servirá de base para o desenvolvimento e a conclusão da atividade.

Neste texto, nos inspiramos no pensamento de Jörn Rüsen (1938-), que propõe uma disciplina que conecte a História como disciplina acadêmica e a História ensinada em sala de aula: a Didática da História. Esta, por sua vez, teria como objeto a formação de consciência histórica, que é “a forma de consciência temporal humana, na

qual a experiência do passado enquanto história é interpretada para o presente” (RÜSEN, 2014, p. 97).

Em nossa visão, isso se aproxima do que os professores de História devem executar em suas aulas, a saber, interpretar e debater os acontecimentos históricos – consideradas as cargas de sentidos e interpretações acumuladas pela historiografia – à luz do presente, das questões do presente e, no caso específico da atividade que propomos, da representação do nazismo por uma produção audiovisual.

Para Rüsen, as narrativas históricas “podem gerar regras de ação abstratas a partir de acontecimentos concretos do passado e aplicá-las ao acontecimento atual e as expectativas de futuro (*historia magistra vitae*)” (RÜSEN, 2014, p. 99). Portanto, ao ensinarmos História temos em vista responder questões cotidianas em busca de orientações para a vida, para ações visando o futuro.

Ao trabalharmos com ideologias totalitárias como o nazismo, que é o caso da atividade apresentada neste texto, devemos ter em mente que estas ideias não desapareceram por completo, como argumenta, por exemplo o filme “Ele está de volta”³, que também é uma boa opção para a problematização do nazismo em sala de aula. Portanto, quando movimentos neonazistas tentam se afirmar, a consciência histórica pode exercer papel decisivo, ao orientar a sociedade no sentido de que aqueles erros do passado não se devem repetir, visando um presente e um futuro de liberdade, igualdade, tolerância e diversidade. Segundo Rüsen, a orientação tem a ver com a memoração histórica, isto é, com o processo de formação de sentido, através do ato de narrar histórias e interpretar a experiência temporal, que “torna o passado tão presente que ele se torna proveitoso à vida” (RÜSEN, 2014, p. 103).

Se compreendermos a “história como grandeza orientadora da práxis vital” (RÜSEN, 2014, p. 100), teremos melhores condições de planejar aulas que tenham como objetivo desenvolver consciência histórica nos alunos. Para isso é importante compreendermos que a consciência histórica humana atua em três modos: funcional, reflexivo e pragmático (RÜSEN, 2014, p. 100). O primeiro deles diz respeito às instituições culturais em que os seres humanos são “construídos”; já o modo reflexivo, tem a ver com a elaboração interpretativa e representativa do passado, ou seja, é um posicionamento consciente perante a experiência do tempo. A escola é

³ De acordo com a sinopse do filme disponível na Netflix: “Adolf Hitler desperta no mesmo local em que ficava o seu bunker há 60 anos, mas vira um fenômeno da mídia ao ser confundido com um comediante.” A história demonstra que mesmo nos dias de hoje é possível que as ideias nazistas sejam aceitas por muito, inclusive na Alemanha, onde se passa o filme.

uma dessas instituições culturais que fornecem a consciência histórica, porém é a partir do modo reflexivo que a História deixa de ser premissa e passa ser o término da formação histórica de sentido, encaminhando assim ao último modo, o pragmático, que serve como diretriz ao que queremos extrair da experiência histórica com vistas ao presente e ao futuro (RÜSEN, 2014, p. 100-101).

Para finalizar, chegamos ao ponto principal, que norteia a realização da atividade: o aprendizado histórico, que se dá na “formação de sentido” que “pode ser explicitada conceitualmente como a interconexão complexa de quatro atividades mentais: experimentar, interpretar, orientar e motivar” (RÜSEN, 2014, p. 267), resultando que a experiência do passado é interpretada e atualizada como História, derivando daí a formação histórica de sentido.

Visando a consciência histórica, um dos objetivos principais da atividade proposta aos alunos é desenvolver sua capacidade de interpretação do tempo. Para Rüsen (2014, p. 187), “o aprendizado histórico, além de proporcionar a aquisição de competências experienciais, orientadoras e motivadoras, promove a aquisição daquela que consideramos central neste processo: a competência interpretativa”. Portanto, buscamos desenvolver modelos de interpretação com base na experiência de assistir episódios de séries que evocam o passado e que podem ser relacionados a acontecimentos históricos que ainda não foram definitivamente resolvidos dentro da sociedade (RÜSEN, 2014, p. 187-189). Assim, procuramos compreender como as orientações históricas nos motivam para a ação, que neste caso significa lutar contra qualquer relativismo – ou recortes de aspectos “positivos” – da experiência nazista.

3 ANTISSEMITISMO, IDEOLOGIA E DESESPECIFICAÇÃO

A Segunda Guerra Mundial é um dos temas históricos mais presentes e explorados na cultura pop⁴, e por isso mesmo de grande interesse dos alunos. Possivelmente, este interesse pode ser justificado em função da perplexidade existente até hoje diante dos crimes cometidos pelos nazistas, que, como afirma Arendt (1972, p. 54) “não podem ser julgados por padrões morais tradicionais ou punidos dentro do quadro de referência legal de nossa civilização”, portanto, uma ruptu-

ra na continuidade da História Ocidental.

Quando entramos em qualquer banca de revistas, por exemplo, nos deparamos com uma quantidade significativa de publicações que abordam o assunto, frequentemente trazendo a imagem de Adolf Hitler (1889-1945) na capa. Da mesma forma, são incontáveis as séries, minisséries, filmes e games que usam o período da Segunda Guerra para desenvolver suas narrativas. Nas discussões políticas, não é raro que um dos lados acuse o outro de ser “fascista” ou “nazista”. No senso comum, muitas vezes impera uma ideia distorcida de que Hitler e o Partido Nazista eram de esquerda, sendo esta ideia fruto do trabalho de revisionistas que tem por objetivo a “liquidação da tradição revolucionária” (LOSURDO, 2017, p. 15).

Da mesma forma, é corrente a ideia de que o nazismo e o holocausto são frutos do trabalho de um único homem portador de uma mente doentia. Deste modo, simplificam-se eventos históricos da maior complexidade, sendo desconsiderados o papel do imperialismo, da evolução do antissemitismo ao longo dos séculos e da ideologia. Até mesmo historiadores do quilate de Eric Hobsbawm, talvez procurando tornar o tema mais acessível ao leitor comum, incorrem no erro de atribuir o nazismo e a Segunda Guerra Mundial a um único indivíduo: “Em termos mais simples, a pergunta sobre quem ou o que causou a Segunda Guerra Mundial pode ser respondida em duas palavras: Adolf Hitler” (HOBSBAWM, 1995, p. 43).

A citação acima é utilizada na introdução da primeira aula sobre a Segunda Guerra Mundial, quando procuramos problematizar a afirmação, tentando esclarecer inicialmente que a questão não pode ser tratada de maneira tão superficial e indicando que outros elementos que provocaram o conflito serão discutidos ao longo das aulas sobre a guerra e o nazismo.

Um destes elementos é o antissemitismo, o qual também possui uma história. É fundamental que os estudantes compreendam que o ódio aos judeus não foi uma criação do nazismo, embora tenha encontrado sua extrapolação nele. Sua evolução vai desde a Idade Média e a Idade Moderna (antijudaísmo), ainda com sentido estritamente religioso, chegando ao antissemitismo pós-religioso, secular nos séculos 19 e 20:

⁴ Há que se fazer uma distinção entre “cultura popular” e “cultura pop”. Enquanto a primeira teria a ver com folclore, isto é, com a expressão artística tradicional de uma determinada sociedade produzida e consumida por aqueles mesmos que a produzem, a segunda se refere à cultura de massas produzida pela chamada indústria cultural, pelos meios de comunicação de massa (cinema, TV, internet, rádio) (COELHO, 1980, p. 13-17).

Do ponto de vista do *antijudaísmo*, o pertencimento de uma pessoa ao judaísmo acaba com a conversão ao cristianismo. O *antisemitismo étnico-nacionalista* encara os judeus convertidos com grande desconfiança por não se ter certeza de que eles haviam de fato adotado a cultura e a religião da comunidade – o que, entretanto, era considerado possível. Para o *antisemitismo racista*, conversão e assimilação cultural são irrelevantes, pois parte-se do princípio de que não se podem perder os supostos traços característicos da raça (HEINRICH, 2018, p. 59).

Como visto, ao chegar na etapa do antisemitismo racista, Hitler e outros ideólogos do nazismo como Alfred Rosenberg (1893-1946) e Joseph Goebbels (1897-1945) o levam ao extremo, tendo em vista a “solução final” da questão judaica.⁵

Outro componente central do nazismo foi a ideologia, sendo uma das forças motrizes do avanço do movimento capaz de mobilizar grande parte da sociedade alemã.⁶ Ideologia é um conceito complexo, repleto de significados adquiridos ao longo dos mais de dois séculos desde sua criação, por Destutt de Tracy (1754-1836)⁷. Pensado originalmente como uma “ciência das ideias” e carregado “de toda a confiança e do espírito afirmativo do Iluminismo” (THOMPSON, 1995, p. 43), o conceito posteriormente ocupou lugar central na obra marxiana, tornando-se instrumento de crítica de um novo sistema teórico.

No entanto, neste trabalho entendemos o conceito como os usos sociais das formas simbólicas para criação de sentidos que servem para estabelecer e sustentar relações de dominação:

Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é sentido a serviço do poder. Conseqüentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até às imagens e aos textos complexos. Ele exige que investiguemos os contextos sociais dentro dos quais essas formas

simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos se – e, se este for o caso, como – o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de dominação. A distintividade do estudo da ideologia está na última questão: ele exige que perguntemos se o sentido, construído e usado pelas formas simbólicas, serve ou não para manter relações de poder sistematicamente assimétricas. Desafiamos a estudar as formas simbólicas sob certa luz: à luz das relações sociais estruturadas, cujo emprego e articulação podem ajudar, em circunstâncias específicas, a criar, alimentar, apoiar e reproduzir (THOMPSON, 1995, p. 16).

No caso específico do nazismo, que abordamos aqui, o sentido foi construído principalmente através de dois meios de comunicação de massa: rádio e cinema. Por um lado, Hitler investiu fortemente na indústria de rádios, para que cada família alemã pudesse ouvir seus discursos e assimilar suas ideias. Por outro, através do cinema, a ideia de que os judeus eram uma doença a ser extirpada do “corpo alemão” foi amplamente difundida.

O contexto econômico, político e social onde se operou esse uso das formas simbólicas ocorreu no rescaldo da paz punitiva de Versalhes e do colapso econômico entre guerras que, em última análise, criaram lideranças como Hitler (HOBSBAWM, 1995, p. 90-91). Uma das maneiras que os nazistas encontraram para chegar e se manter no poder foi justamente a desespecificação dos judeus, construída, cumpre reforçar, pelos usos sociais das formas simbólicas, que propiciaram a criação de um inimigo do povo alemão permitindo assim a dominação deste pelo Partido Nazista.

Desta forma, é importante definirmos o conceito de desespecificação. Neste texto o conceito trata da “exclusão ou expulsão de determinados grupos étnicos sociais e políticos da comunidade reunida em torno de valores, do mundo civilizado e até do gênero humano” (LOSURDO, 2017, p. 70). Os judeus sofreram uma du-

⁵ Neste contexto, é válido ressaltar que tanto Hitler como os demais ideólogos do nazismo inspiraram-se fortemente nos Estados Unidos da América, pelo genocídio indígena levado a cabo, pelo uso da eugenia e pelo estado racial. Cumpriu papel importante na influência estadunidense sobre o programa nazista a revista *Dearborn Independent* fundada pelo magnata da indústria automobilística Henry Ford, com o objetivo de combater a suposta “conspiração judaico-bolchevique”. Em 1920, seus artigos foram compilados e publicados num volume chamado *The International Jew* [O judeu internacional], tornando-se referência para o antisemitismo internacional, colaborando para a fama dos *Protocolos dos Sábios de Sião* e sendo referenciado pelo alto escalão nazista como uma grande influência (LOSURDO, 2018, p. 204-205).

⁶ É importante esclarecer que nem toda sociedade alemã abraçou o nazismo, devido ao fato de que a ideologia não pode ser vista como “um cimento social que conseguiria estabilizar às sociedades, unindo conjuntamente seus membros e propiciando-lhes valores e normas coletivamente compartilhados” (THOMPSON, 1995, p. 17).

⁷ Segundo Thompson (1995, p. 44), “Destutt de Tracy era um nobre rico e educado que tinha estudado as obras de pensadores iluministas como Voltaire, Holbach e Condillac.”

pla desespecificação naturalista pelos nazistas. Em primeiro lugar foram reduzidos a uma sub-raça, elementos desprovidos de humanidade e por isso um grave risco à “pureza racial ariana”. Em segundo lugar, foi construída uma associação automática entre judeus e bolcheviques. Ambas remontam “à tradicional configuração do judeu como fonte de contágio”, isto é, um verdadeiro “bacilo judaico” (LOSURDO, 2017, p. 217). No episódio utilizado na aula esses dois aspectos da desespecificação aparecem claramente como veremos adiante.

Portanto, torna-se evidente que, por um lado, foi construída uma imagem monstruosa dos judeus de forma a conduzir a seu extermínio, e, por outro, formaram-se condições concretas que levaram à morte 6 milhões de seres humanos. Na análise de Losurdo (2017, p. 164): “conferindo-lhe características permanentes, senão imutáveis, e não tolerando mais distinções em seu interior, a desespecificação naturalista do inimigo abre as portas para formas de violência que levam ao genocídio.”

Ainda segundo a interpretação de Losurdo (2017, p. 226), podemos entender melhor a construção deste sentido, que tem suas bases na tradição colonial retomada pela Alemanha hitlerista:

Das declarações explícitas dos próprios dirigentes nazistas emerge de forma incontestável, a realidade da dupla desespecificação naturalista de que os judeus são objeto: indígenas estranhos à civilização e cuja drástica supressão é pressuposto para a edificação e germanização do novo império colonial; raça destinada fatalmente a gerar o bacilo da decomposição social e da subversão em suas diversas formas – em particular naquela mais extrema, que remete ao bolchevismo “oriental” e bárbaro. Em condições de guerra total, essa dupla desespecificação deixa livres pouquíssimas vias de fuga.

3.1 USO DAS FORMAS SIMBÓLICAS: CINEMA E DESESPECIFICAÇÃO DOS JUDEUS

Como mencionado anteriormente, o cinema teve larga utilização como propaganda nazista, destacando-se as obras da cineasta Leni Riefenstahl (1902-2003). Os filmes foram utilizados também contra os judeus, a princípio por meio de metáforas e por fim chegando ao antissemitismo declarado, objetivando convencer o povo alemão a aceitar o extermínio judaico.

Utilizando-se de metáforas, em busca de relacionar pragas e judeus, o filme *Klein Krieg (Guerra em Miniatura)* estreou nos cinemas alemães em 1938. Um filme educativo, demonstrando a importância da higiene e das medidas de controle de pragas. A solução: o gás venenoso *Zyklon B*, que seria utilizado em Auschwitz três anos

depois, após um período de ensaio usado para assassinar doentes mentais. Na produção, são mostradas traças devorando obras de arte de madeira. Começa a ficar evidente a tentativa de relacionar as pragas aos judeus, já que estes seriam responsáveis pela arte degenerada (*Entartete Kunst*), que não respeita os padrões estéticos arianos.

Já em 1940, a defesa do extermínio dos judeus aparece de forma declarada. Logo após a invasão da Polônia, é lançado nos maiores cinemas de Berlim um filme complementar à *Klein Krieg*, intitulado *Der Ewige Jude (O Judeu Eterno)*. Por ordem do ministro da propaganda de Hitler, Joseph Goebbels (1897-1945), uma equipe foi destacada para filmar os guetos imundos da Polônia, com o objetivo de retratar os judeus como ratos. O filme intercala cenas destes caminhando sobre alimentos e potencialmente disseminando doenças com imagens de judeus sujos e famintos nos guetos. *Der Ewige Jude* argumenta que assim seriam os judeus antes de se encobrirem com a máscara do europeu civilizado: uma peste que macula o corpo do povo, lucrando com sua doença e perpetuando-se em meio aos arianos, em comportamento que se repete ao longo de toda a História. Portanto, a solução seria seu extermínio. Cumpre registrar trecho do discurso que Heinrich Himmler (1902-1945), chefe da SS, fez aos líderes da organização em 1943: “O antissemitismo é exatamente a mesma coisa que catar piolhos. Catar piolhos não é uma questão de ideologia: é uma questão de limpeza” (ARENDDT, 2012).

Os dois filmes são apresentados e analisados no documentário *The Architecture of Doom (Arquitetura da Destruição)*, produção sueca de 1989, que defende a tese de que o nazismo se tratava também de uma estética e que devido a isto conduziu ao extermínio dos judeus. Com seu estado maior formado em grande parte por artistas frustrados, inclusive Hitler, que teve sua admissão negada na Academia de Artes de Viena, o nazismo tinha como objetivo “embelezar o mundo”, segundo os autores do documentário. Entenda-se por isso o combate aos judeus que, na ótica nazista, além de serem física e mentalmente inferiores, também produziam obras artísticas sem valor – a mencionada anteriormente “arte degenerada” –, já que o senso estético nórdico e ariano seria incompreensível para eles. Este documentário é utilizado na aula imediatamente anterior àquela na qual assistimos o episódio, com o objetivo de despertar o olhar dos alunos para características importantes do nazismo que aparecem na série, tais como a intensa propaganda antissemita antes e durante a guerra.

4 SÉRIES TELEVISIVAS COMO FERRAMENTAS PARA INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA

Do mesmo modo como as produções cinematográficas – frequentemente utilizadas pelos professores de História –, séries de TV também podem ser usadas de maneira a se buscar sentido na História. Desde tempos imemoriais, o ser humano narra histórias, que atuam muitas vezes como representações dos problemas, anseios e visões de mundo de uma determinada época. De acordo com nossa visão acerca do uso de audiovisuais para ensinar História, “essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado história desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana” (ECO, 2006, p. 93). Em última análise, a ficção encontra ressonância na formação histórica de sentido.

Assim sendo, como a narrativa histórica é também um “processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95), a narrativa ficcional em produções audiovisuais também serve à construção dos significados da realidade e da História:

A linguagem existente no cinema nos impulsiona a observar analiticamente os detalhes, as miudezas, os pequenos contornos, toda pequena particularidade que passa despercebida por nossos olhos, em nossa realidade [...] O exercício cognitivo que nasce da chamada linguagem cinematográfica nos permite evidenciar diferentes práticas humanas, bem como suas variações e símbolos que se fazem presentes num mundo inventado que reflete nossa própria realidade [...] A linguagem cinematográfica, por sua vez, surge como reveladora de uma realidade de significados, que permite ao cientista social um vislumbre das ações dos indivíduos (SILVA JÚNIOR, 2006, p. 127).

Esta mobilização e construção de sentidos que ocorre por meio das séries de televisão, quando exibidas em sala de aula após longo processo preparatório, ajudam os alunos a adquirirem consciência histórica, construindo a ponte que permite estabelecer as conexões entre ficção/representação e História.

Ao utilizarmos o recurso das séries no ensino de História, também temos como objetivo destacar que todas as produções audiovisuais (filmes, séries, documentários etc.) colocam questões da sociedade e da época na qual elas são produzidas, mesmo que as histórias se

situem no passado ou no futuro como na ficção científica. Nesse sentido, devem ser entendidas como produtos de sua época, portanto históricas:

Concluimos, então, que uma escola e um ensino de História preocupados em formar cidadãos que estabeleçam uma relação mais crítica com o conhecimento e com sua realidade social precisam apropriar-se dos produtos dos meios de comunicação de massa, mas não apenas como material lúdico, neutro e nem fazendo uma crítica externa a eles como se fossem naturalmente alienantes. Pelo contrário, devem construir um diálogo com as diferentes representações por eles veiculadas, sem buscar designar *a priori* o locus das verdades e o das mentiras, mas ajudando os alunos a inter-relacionarem criticamente as várias e contraditórias representações que circulam diferentemente inter e intra distintos espaços culturais e, a partir daí, conhecerem os múltiplos e contraditórios projetos e práticas sociais que elas legitimam, definem ou questionam para, finalmente, posicionarem-se consciente e autonomamente em relação a eles. Ou seja, os produtos da cultura de massa devem ser tratados como construções históricas que participam da constituição do mundo social, às vezes reforçando o *status quo*, às vezes incentivando o seu questionamento (FRANCO, 1999, p. 103).

Com isso, além de entretenimento, as séries tornam-se importantes instrumentos de leitura de mundo e interpretação da realidade e da História. No caso, como a produção que utilizamos é de fins da década de 60, acaba por refletir a visão ainda recente dos horrores do holocausto – sob perspectiva estadunidense, fique claro –, fato que deve ser explorado durante as aulas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FRANQUIA TELEVISIVA STAR TREK

No dia 8 de setembro de 1966 estreava na TV estadunidense *Star Trek*⁸, uma série de ficção científica que transformaria para sempre o gênero. Até aquele momento, as produções deste nicho da indústria cultural (livros, HQs, filmes e séries) apresentavam perspectivas distópicas do futuro da humanidade, em que guerras, pestes e fome compunham um quadro aterrador do devir histórico.

Criada por Gene Roddenberry (1921-1991), *Star Trek* enveredou pelo caminho oposto: as aventuras da nave estelar *Enterprise*, comandada pelo capitão James T. Kirk (William Shatner), apoiado constantemente pelo

⁸ Após a série original, de 1966, que durou apenas três temporadas, outras seis produções foram ao ar ao longo de cinco décadas: *Star Trek: The Animated Series* (1973-1974), *Star Trek: The Next Generation* (1987-1994), *Star Trek: Deep Space Nine* (1993-1999), *Star Trek: Voyager* (1995-2001), *Star Trek: Enterprise* (2001-2005) e *Star Trek: Discovery* (2017-). Além das séries, que perfazem mais de 700 episódios, já foram lançados 13 filmes da franquia entre 1979 e 2016.

seu oficial de ciências meio-humano, meio-vulcano⁹ Sr. Spock (Leonard Nimoy) e pelo Dr. Leonard McCoy (DeForest Kelley), se passam no século 23, em que a humanidade derrotou a maior parte dos seus problemas, vivendo em uma espécie de Éden social – inclusive em concórdia com raças alienígenas –, reunida em uma instituição análoga ao que, em termos ideais, significa a Organização das Nações Unidas (ONU), chamada em seu universo ficcional de Federação dos Planetas Unidos (FPU).

A razão mais significativa para este novo arranjo da sociedade reside na superação da escassez material e da exploração características do sistema capitalista. À frente desta nova existência estão os aparelhos “replicadores”, que podem produzir instantaneamente desde xícaras de café, roupas e ferramentas, até objetos mais complexos como maquinário industrial e computadores. De acordo com Saadia (2016, p. 9), o aspecto central daquela sociedade está no acesso universal a estes equipamentos:

O que realmente importa, e o que torna *Star Trek* uma utopia singular, é a distribuição social desta tecnologia impressionante. O que distingue a Federação dos Planetas Unidos não é tanto o fato de que eles inventaram os replicadores, estas máquinas mágicas que podem produzir quase qualquer coisa sob demanda, mas antes que estes replicadores são gratuitos e disponíveis a todos como bens públicos [tradução nossa].

Portanto, na sociedade utópica de *Star Trek*, inicia-se o “reino da liberdade”, desde que “o trabalho determinado pela necessidade” deixa de existir (MARX, 1988, p. 255). Como consequência principal, cada indivíduo pode dedicar-se a qualquer atividade que bem entenda, realizando-se integralmente (SAADIA, 2016, p. 10).

A filosofia principal da série vem dos vulcanos: “Infinita diversidade em infinitas combinações” (IDIC). Outro princípio fundamental da Federação é a chamada Primeira Diretriz¹⁰, que determina a não interferência em culturas tecnologicamente inferiores, a fim de não repetirem-se os erros do passado da humanidade, quando o encontro de culturas muito diferentes causou o extermínio de uma delas (por exemplo: os povos pré-colombianos, que foram dizimados a partir da chegada dos europeus à América).

No universo de *Star Trek*, como visto, o objetivo dos seres humanos, ao contrário dos dias atuais, não é a busca incessante de dinheiro e lucro, mergulhados num individualismo correspondente a uma verdadeira “lei do

mais forte”. Esse novo tipo de sociedade, que remete ao comunismo (FREITAS, 2019), fica evidente na fala do personagem capitão Picard (Patrick Stewart) no filme *Star Trek: Primeiro Contato* (1996): “Não existe dinheiro no século 24. Acumular riqueza não é mais a força motriz de nossas vidas. Trabalhamos para melhorar a nós mesmos e o resto da humanidade.”

Portanto, a partir desta concepção, podemos concluir que em *Star Trek* o ser humano é representado como um ser humano integral, livre das amarras impostas pelo modo de produção capitalista, onde ele é apenas uma mercadoria, num sistema onde a sociabilidade é marcada justamente pela troca de mercadorias.

Desta forma, na sociedade apresentada por *Star Trek*, houve a superação do capitalismo, proporcionando que o ser humano desenvolva plenamente suas potencialidades. Assim, seria atingido o objetivo da Revolução Comunista conforme conclamada no Manifesto Comunista de 1848, a partir da supressão da “velha sociedade burguesa, com as suas classes e antagonismos de classes” que é substituída por “uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (MARX; ENGELS, 1998, p. 59).

5.1 PADRÕES DE FORÇA: REPRESENTAÇÕES DO NAZISMO EM *STAR TREK*

Antes de adentrarmos o episódio propriamente dito, cumpre fazer um esclarecimento. Com tantas e tantas obras dedicadas a perscrutar o nazismo, por que foi escolhida para esta atividade uma produção de ficção científica? A resposta, de certa forma, é simples: *Star Trek*, como mencionado anteriormente, apresenta uma visão utópica da humanidade, tendo em seus principais eixos o respeito a toda e qualquer forma de vida, a crença na igualdade e na liberdade e o respeito à diversidade. Enfim, todos princípios que se apresentam como a antítese do nazismo.

No episódio “Padrões de Força”, da segunda temporada de série, a tripulação da nave *Enterprise*, em busca de um historiador desaparecido da Federação, descobre que ele aparentemente interferiu no desenvolvimento da sociedade de um planeta ao qual fora designado como observador cultural, fazendo-a seguir o caminho da Alemanha nazista das décadas de 1930 e 1940 – embora com boas e ingênuas intenções.

⁹ Vulcanos são uma espécie alienígena do universo da franquia. Possuem uma sociedade conduzida pela lógica e reprimem suas emoções. Spock é filho de um vulcano e de uma humana, gerando conflitos internos que contribuem para a profundidade do personagem.

¹⁰ A “Primeira Diretriz” é muito importante em nossa proposta, já que o episódio utilizado se desenrola a partir da transgressão desta regra.

Na produção, é possível verificar a perseguição, a desespecificação e as tentativas de aniquilação de um povo. Na história foram nazistas e judeus; na ficção, *ekoseanos* e *zeons*¹¹. Os *zeons* são constantemente chamados de “porcos” ao longo do episódio. Igualmente, são tratados como irremediavelmente subversivos, devido à articulação da resistência contra os *ekoseanos*. Por fim, talvez como grande lição, o episódio nos transmite a ideia de que qualquer tentativa de extrair algo de positivo do nazismo (o desenvolvimento econômico da Alemanha nazista, por exemplo, como é frequente no entendimento do senso comum) é uma impossibilidade.

Como afirma o personagem John Gill, o observador cultural da Federação que feriu a Primeira Diretriz e implantou o regime nazista no planeta *Ekos*, tornando-se seu *Führer*: “Até mesmo os historiadores falham em aprender História. Cometem os mesmos erros”, constatando a impossibilidade de se extrair elementos positivos do nazismo. Sem dúvida, um alerta necessário, sobretudo nestes tempos em que o fascismo volta a mostrar os dentes.

Para preparar os alunos, fizemos uma apresentação em *Power Point* explicando as principais características do regime nazista, destacando um dos objetivos da atividade que é desenvolver o olhar crítico sobre produções audiovisuais e mostrando personagens e filosofias de *Star Trek*. Complementarmente, foi distribuído um texto de autoria do professor intitulado “Nazismo: a barbárie na civilização”. O texto foi pensado como um guia, de maneira que os alunos pudessem, a partir de sua leitura, relacionar cenas do episódio com os conteúdos vistos nas aulas anteriores. Ao mesmo tempo, o texto reforça que o irracionalismo nazista utilizou-se de “procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório” (KONDER, 2009, p. 53) para atingir seus objetivos, sendo esta uma característica essencial dos regimes fascistas. Após a exibição do episódio e discussão de principais tópicos em aula foi dado um prazo de duas semanas para que os alunos pudessem redigir seus trabalhos.

6 ESTRUTURA DA ATIVIDADE

O objetivo geral a ser atingido nas aulas sobre a Segunda Guerra Mundial é: 1) Conhecer os antecedentes, o contexto e as principais características da Segunda Guerra Mundial. Essa é a primeira parte, que corresponde a seis períodos de 50 minutos. Na segunda parte,

com planejamento também para seis períodos de 50 minutos, temos como objetivos gerais: 1) Identificar as principais características do nazismo e como ocorreu a desespecificação dos judeus de forma a ocorrer o holocausto; 2) Aprender a interpretar a História a partir de produções audiovisuais. A atividade desenvolvida em uma turma de 9º ano em 2018, apresenta a seguinte estruturação:

a. Explicação sobre a história do antissemitismo na Europa, até atingir o estágio de “antissemitismo racista”, que serviu de força motriz ao nazismo;

b. Contextualização do ódio e da perseguição sistemática aos judeus ao longo da década de 20 e seu recrudescimento a partir da chegada dos nazistas ao poder nos anos 30, trabalhando com conceitos-chave tais como antissemitismo, nazismo, holocausto, campo de concentração, eugenia, Estado racial e ideologia;

c. Apresentação em *power point* com reproduções de cartazes de propaganda nazista que combinam anti-comunismo e antissemitismo, comprovando a dupla desespecificação colocada em marcha contra os judeus e o caráter de extrema-direita do regime;

d. Exibição de trechos selecionados do documentário “Arquitetura da Destruição”, a fim de demonstrar que o nazismo se tratou (também) de uma estética, que tinha por objetivo “embelezar o mundo” através do extermínio dos elementos culturais e artísticos considerados degenerados, elementos estes associados diretamente aos bolcheviques e aos judeus, considerados pelos nazistas “representantes étnicos da internacional comunista” (ARENDR, 2008, p. 178); Como conclusão, o documentário defende que a busca pelo ideal de beleza ariano conduziu ao genocídio judeu;

e. Discutir a partir destes dados que não bastava ao nazismo eliminar a arte “bolchevique e judaica”, mas era necessário eliminar fisicamente (solução final) os criadores de tal cultura, isto é, os judeus, que desta forma foram extensamente desespecificados pela propaganda nazista, associados perante a opinião pública, através dos meios de comunicação de massa, a animais, insetos e vermes. Assim surgem os campos de concentração e extermínio;

f. Apresentação em *Power Point* sobre as principais características de *Star Trek* e personagens do episódio. Nesta apresentação é discutido também o caráter histórico de qualquer produção audiovisual, observando que se deve levar em consideração que a obra em

¹¹ Os nomes foram escolhidos em referência a *Oikos* (unidade básica das cidades-estado gregas) e *Sião* (relativo ao Monte Sião, uma das colinas de Jerusalém).

questão foi produzida nos EUA, pensada para uma audiência estadunidense, portanto, carregada de valores e visões de mundo desta sociedade.

g. Para visualização destes elementos em funcionamento, exibe-se o episódio “Padrões de Força”, de *Star Trek*, em que, além de pertinente representação ficcional da propaganda nazista e da perseguição aos judeus, há uma denúncia contundente do nazismo.

h. Para finalizar, propõe-se aos estudantes produção de artigo em que demonstrem que aprenderam a utilizar as produções audiovisuais como ferramentas de interpretação histórica. É importante também cobrar o sentido histórico do nazismo e como este sentido nos ensina nos dias atuais. O formato do artigo vem em seções padronizadas, estabelecido o mínimo de duas páginas:

Após estudar os conteúdos vistos em aula, assistir o episódio da série e ler o texto, você deve realizar o trabalho (normas da ABNT) no seguinte formato:

1. Introdução (Explicar quais os temas que você abordará no trabalho).

2. Nazismo e perseguição aos judeus (Explicar como os nazistas construíram a ideia de que os judeus eram uma raça inferior e como colocaram em prática o seu extermínio).

3. Realidade e ficção (Comparar, ou seja, mostrar semelhanças e diferenças entre a perseguição nazista aos judeus e os acontecimentos vistos no episódio da série).

4. Conclusão (Explicar o que você aprendeu com o trabalho).

5. Referências (indicar as fontes de onde obteve as informações).

7 RESULTADOS DA ATIVIDADE: TRECHOS DE ARTIGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

A turma em questão sempre se apresentou como uma turma acima da média. Devido a isto, sempre pudemos exigir um pouco mais, pois em geral possuíam ótimos conhecimentos prévios. O resultado final dos textos foi bastante satisfatório. Com a autorização dos alunos, os melhores artigos foram publicados no *blog* que o professor mantém com o objetivo de analisar e divulgar *Star Trek* em português.

Alguns alunos demonstraram a capacidade de comparar cenas vistas no episódio com a propaganda nazista contra os judeus através do rádio e do cinema, relacionando-a ao conceito de desespecificação:

Os Zeons (habitantes do planeta Zeon) são considerados um problema no novo estado nazista, e Melakon [personagem que representa Hitler] justifica isto implementando a “Decisão Final”, uma analogia para a Solução Final nazista. Uma outra

analogia do episódio é que os Zeons, considerados como judeus, vivem e se abrigam no esgoto, justo o que a propaganda nazista ressaltava.

No episódio são vistas muitas semelhanças em relação ao planeta Ekos com a Alemanha nazista. Em Ekos os nazistas denegriam os zeons por meio do apelido de porcos e os perseguiam com o mesmo ideal nazista terrestre de que outras raças são inferiores. Essa perseguição, assim como na Terra, foi feita a partir de discursos de ódio, uma propaganda acessível ao povo que eram as telas espalhadas pelo planeta, que se assemelham aos rádios na Alemanha e uma enorme militarização do planeta.

Muitas dessas semelhanças estavam expressas de uma forma bem fácil de associar a Alemanha nazista, mas estão presentes também associações mais complexas como: os zeons que se escondiam em esgotos, que remetem ao ideal nazista terrestre de associar judeus com ratos, pois o habitat principal dos ratos é no esgoto.

Indo além, outros alunos foram capazes de discutir a irracionalidade nazista, contudo, relacionando a desespecificação dos judeus com o conceito de ideologia que vimos anteriormente, no sentido de dominação do povo alemão:

Um dos pontos de maior destaque pessoal referente ao episódio, é a fala de Isak (zeon) “Sem nós para odiar não existiria nada para mantê-los unidos”. O planeta que era fragmentado se uniu com o único propósito de odiar seres que nunca tinham feito nada que fosse prejudicial para os nativos. Vale destacar uma frase dita por Isak, membro da resistência Zeon “O que farão nazistas? Depois de nos matarem, o que farão? Apontarão as armas para si mesmos?”. Nessa frase Isak descreve perfeitamente a sensação de dúvida que muitas pessoas possuem: Caso todos os judeus/Zeons fossem exterminados, o que fariam os nazistas? Já que o preconceito aos Judeus/Zeons é o motivo de sua união e força? Essa dúvida vale tanto na ficção quanto na realidade.

Em outro artigo o aluno retomou a tese vista no documentário “Arquitetura da Destruição” de que o ideal estético nazista conduziu ao genocídio judeu:

Quando pedem para Melakon classificar Spock com sua “Especialização em genética da pureza racial”, ele diz o seguinte: “Muito difícil. Veja os olhos sinistros e as orelhas mal formadas. Definitivamente uma raça inferior.” Ou seja, na visão de Melakon/Hitler qualquer diferença em seus padrões de beleza devem ser considerados inferiores, o que vai à completa discordância à filosofia Vulcana (raça do Spock) “Infinita diversidade em infinitas combinações”, frase essa que glorifica a diversidade dos povos e seres.

Por fim, os alunos foram capazes de tirar lições da atividade, revelando que a partir da interpretação que fizeram foram obtidos sentidos e orientações, isto é, adquiriram consciência histórica sobre o tema:

O nazismo foi algo horrível que marcou a História pelo genocídio de milhões de judeus e deverá ser lembrado para que nunca ocorram os mesmos erros. Obras como esse episódio de *Star Trek* são boas representações de como o nazismo é e foi ruim e por que não deveria ser repetido em nenhum lugar.

É possível apontar que o sistema nazista não daria certo em nenhum lugar do universo, pois seus ideais irão constantemente estar sujeitos à propagação de ódio e violência extrema por meio da união de um povo para odiar outro com motivos irracionais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Novas metodologias do ensino aparecem a cada instante no século 21. Evidentemente, as aulas tradicionais não podem ser descartadas, mas é importante que novas formas de ensinar sejam levadas pelos professores às suas turmas, e, assim, desde que bem aplicadas, todos têm a ganhar. O aprendizado é potencializado, e o professor – pertencente a uma categoria massacrada pelos sucessivos governos –, ao perceber os bons resultados entre os estudantes, torna-se mais motivado.

Com o ensino de História não pode ser diferente. Vivemos em um mundo com acesso à informação, com o que gerações anteriores jamais sonharam. Contudo, dois pontos se destacam nesta questão. Primeiramente, informação não se traduz necessariamente em conhecimento. Em segundo lugar, existe muita desinformação, sobretudo nas redes sociais, com o fenômeno das *fake news*. Nesse sentido a escola se torna cada vez mais importante, como instância que critica racionalmente a realidade e ajuda a construir uma sociedade melhor, em que o senso comum seja substituído pelo senso crítico.

A disciplina de História tem papel fundamental neste contexto. É através da aquisição da consciência histórica que os jovens estudantes poderão compreender melhor o mundo no qual vivem e projetar o futuro que desejam para suas vidas, escolhendo o tipo de sociedade em que querem viver. Todavia, este processo frequentemente corre o risco de ser distorcido pela desinformação e pelo anti-intelectualismo, campos férteis para o renascimento de muitas das ideias retrógradas que causaram as tragédias do século passado. Desta forma, o papel do professor de História se torna ainda mais relevante, por possuir a competência em mostrar, esclarecer, criticar, discutir, a partir da interpretação da experiência

do tempo – junto aos seus alunos –, o que significaram o fascismo e o nazismo no século 20.

Como dito antes, o nazismo exerce um fascínio sobre as massas, sendo um tema explorado constantemente em revistas, filmes, programas de TV e *games*. Esta atratividade deve ser conduzida de forma a se tornar interesse histórico, e não admiração acrítica, como é possível acontecer entre pessoas com pouco conhecimento histórico, ou de conhecimento enviesado. A atividade que realizamos e discutimos neste texto serve, dentre outras coisas, para isso. Uma espécie de antídoto, que vem pelo sentido histórico.

Em balanço das produções realizadas pelos estudantes, cremos que é possível afirmar que foram um sucesso. A maior parte dos alunos conseguiu adquirir importante consciência histórica acerca do nazismo e do genocídio judeu, ao apropriarem-se dos elementos que constituíram ambos. Desse modo, a partir da reflexão proporcionada através da escrita, interpretaram essa experiência do tempo de forma a extrair orientações para o presente e motivações para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDDT, Hannah. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARQUITETURA da destruição. Direção de Peter Cohen. Suécia: Poj Filmproduktion AB, 1989. 1 DVD (119 min.), son., color.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DER EWIGE JUDE (O Judeu Eterno). Direção: Fritz Hippler. Roteiro: Eberhard Taubert. Alemanha, 1940.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Ed. Schwarcz, 2006.
- ELE está de volta. Direção de David Wendt. Alemanha: Mythos, 2015. (116 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80094357>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- FRANCO, Aléxia Pádua. Ensino de História, televisão e pluralidade cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacao-realidade/article/view/55392>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- FREITAS, Eduardo Pacheco. Star Trek e o comunismo. In: **APENAS um Trekker**. 2019. Disponível em: <<http://edootrekker.blogspot.com/2019/01/star-trek-e-o-comunismo.html>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

- HEINRICH, Michael. **Karl Marx e o nascimento da sociedade moderna**: biografia e desenvolvimento de sua obra, volume 1: 1818-1841. São Paulo: Boitempo, 2018.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KLEIN-KRIEG (Guerra em Miniatura). [S.l.: s.n.], 1938.
- KONDER, Leandro. **Introdução ao fascismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LOSURDO, Domenico. **Guerra e revolução**: o mundo um século após outubro de 1917. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LOSURDO, Domenico. **O marxismo ocidental**: como nasceu, como morreu, como pode renascer. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro III. V. V. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- PADRÕES de força (Temporada 2, ep. 21). **Star Trek** [Seriado]. Direção: Vincent McEveety. Roteiro: John Meredyth Lucas. EUA: Produtora Desilu, 1968. (50 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.netflix.com/watch/70178537>>. Acesso em: 09 jan. 2019.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SAADIA, Manu. **Treconomics**. São Francisco, Califórnia: Piper Text Publishing Co., 2016.
- SILVA JÚNIOR, Ailton Costa. A linguagem cinematográfica como instrumento interpretativo da realidade social. **Sinais**, Vitória, n. 20, 2006/2. Disponível em: <www.publicacoes.ufes.br/sinais/article/viewFile/13357/10324>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- STAR Trek: primeiro contato. Direção de Jonathan Frakes. EUA: Paramount Pictures, 1996. (111 min.), son., color.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOGOS DIGITAIS EM SALA DE AULA: repensando as metodologias de ensino

CLASSROOM DIGITAL GAMES: rethinking the teaching methodology

Bruna Cristina Endler Schmitt

Resumo: O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Aplicativos Digitais e a Aprendizagem da Língua Alemã: um estudo no oitavo ano do Ensino Fundamental”. Reflete-se neste trabalho sobre a prática diária e seus desafios na era digital, a inserção das tecnologias nas salas de aula e as novas funções do professor como mediador do conhecimento no século XXI. Ao final, aborda-se a aprendizagem por meio dos jogos digitais e o processo de escolha dos jogos adequados para os diferentes perfis de turma, segundo os objetivos que se quer alcançar e segundo a proposta pedagógica educacional do meio em que se está inserido.

Palavras-chave: Era digital. Jogos digitais. Aprendizagem.

Abstract: The present article is a passage taken from my final College work, which is titled “Digital Applications and German Language Learning: a study in the eighth grade of Elementary School”. This work reflects daily practice and its challenges in the Digital Age, the insertion of technologies in classrooms and the new functions of the teacher as mediator of knowledge in the 21st century. Finally, it addresses learning through digital games and the process of choosing the appropriate games for the different class profiles, according to the objectives that are to be achieved and according to the educational pedagogical proposal of the environment in which it is inserted.

Keywords: Digital era. Digital games. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Ao falar em Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), pode-se estabelecer uma ligação com a interatividade, pois ela ocorre de forma intrínseca, uma vez que, no século XXI, é praticamente impossível dissociar a interação entre pessoas da tecnologia, visto que, cada vez mais, percebe-se que ela acontece através de elementos tecnológicos como *smartphones*, computadores e *tablets*, por um período superior a doze horas diárias.

É através desses meios tecnológicos que o receptor da mensagem tem capacidade de interagir com as informações que recebe, independentemente do local, do horário e do espaço em que isso ocorre. Com as ferramentas tecnológicas mais avançadas, existe a possibilidade do usuário selecionar ao que quer ter acesso ou

de que forma pretende se portar diante das mensagens que recebeu.

A presença da tecnologia no dia a dia das pessoas vem modificando suas rotinas. Ela não está presente apenas em casa ou no trabalho, mas ocupa, também, outros espaços. Um deles, no qual tem-se percebido cada vez mais a presença de eletrônicos e diferentes tecnologias recentes, é a escola. Contudo, apesar de as ferramentas tecnológicas terem um grande potencial pedagógico, ainda não são utilizadas de forma a serem aproveitadas de maneira eficaz no processo de aprendizagem.

Sasaki (2017), cita que os alunos precisam aprender a ser cidadãos digitais, ou seja, aprender a utilizar as tecnologias de forma responsável, sabendo de seus benefícios, mas também de suas armadilhas. Para isso, as

¹ Graduada em Letras Português/Alemão pelas faculdades IFPLA e ISEI (Ivoti-RS). Professora no Colégio Bonja (Joinville-SC). E-mail: brunacrisendler@gmail.com.

instituições de ensino também precisam aprender a inserir e a trabalhar com as novas ferramentas digitais que vão sendo introduzidas nos espaços educacionais. Contudo, é preciso aperfeiçoamento por parte dos docentes para mostrar aos alunos como utilizá-las de forma adequada, voltadas também para a aprendizagem.

Lecionar na era digital é remeter então o pensamento para a práxis diária e refletir sobre ela constantemente encontrar maneiras de unir as mídias digitais ao ensino e tornar as aulas mais atrativas aos alunos da geração Alpha, além de compreender o novo papel do educador dentro da sala de aula. Nessa perspectiva, este artigo quer afirmar a importância do corpo docente e das escolas em repensarem suas práticas, analisando o contexto em que se vive e acrescentando em sua práxis diária a educação digital.

2 REPENSANDO A PRÁTICA

Ressignificar as metodologias utilizadas no dia a dia e desenvolver uma educação de qualidade e que atenda ao perfil de alunos e, ao mesmo tempo, acompanhe o constante desenvolvimento da sociedade é essencial nos dias atuais. Lopes (2005, p. 39), afirma que

as tecnologias são as principais responsáveis pelas transformações sociais e culturais e representam uma força determinante, pois se constituem gestoras de um novo tipo de sociedade, a sociedade da informação. Portanto, pensar em tecnologias digitais no ambiente escolar é resignificar todas as ações educativas.

Estar preparado para receber nas salas de aula um perfil de aluno diferente e que desafia o modo de ensinar e de aprender nem sempre é fácil. Demanda uma preparação por parte do corpo docente e discente. Além disso, segundo Franquia (2015, p.13), “as crianças da geração Alpha são muito curiosas, espertas e ligadas em tudo à sua volta; terão, provavelmente, o maior nível educacional de todas as gerações”. São alunos que aprendem através de situações que envolvem o cotidiano e a realidade em que estão inseridos.

Apesar do constante uso das ferramentas tecnológicas no cotidiano, não é possível partir do pressuposto de que os alunos saibam usar esses dispositivos adequadamente. Sejam, assim, letrados digitalmente. Aqui, se encontra o professor com o seu novo propósito, o de mediar a aprendizagem, deixando o aluno aprender pelos seus erros, frustrações e conquistas e ensiná-lo a usar a tecnologia a favor de sua aprendizagem.

Sasaki (2017) cita que os alunos precisam aprender a ser cidadãos digitais, ou seja, aprender a utilizar as tecnologias de forma responsável, sabendo de seus be-

nefícios, mas também de suas armadilhas. Para isso, as instituições de ensino também precisam aprender a inserir e a trabalhar com as novas ferramentas digitais que vão sendo introduzidas nos espaços educacionais. Contudo, é preciso aperfeiçoamento por parte dos docentes para mostrar aos alunos como utilizá-las de forma adequada, voltadas também para a aprendizagem.

Com a inserção das TICs no ambiente escolar, propôs-se uma evolução no sistema de aprendizagem. Porém, Coll e Monereo (2010, p. 33) evidenciam que há “uma dificuldade de implementar usos educacionais das TICs em todos os níveis do sistema”, tecnologias que realmente mostrem resultados significativos na aprendizagem e “representem uma inovação nos métodos de ensino”. Tornar o aprendizado significativo requer muito mais do que utilizar ferramentas digitais. Requer uma reflexão e uma análise de diferentes elementos que compõem o espaço de ensino.

Rezende (2002) aponta que os meios tecnológicos sozinhos, sem reflexão sobre seu uso, não trazem contribuições para a aprendizagem, sendo imprescindível pensar o uso dessas ferramentas com base no projeto político pedagógico e atender os objetivos nele apresentados. Coll e Monereo (2010, p. 88) ainda salientam que o objetivo da inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar é aproveitá-las para promover *novas formas de aprender e ensinar* em seu potencial máximo. É utilizar os diferentes recursos tecnológicos para repensar as práticas, e não como meros reprodutores de conhecimentos e metodologias ultrapassadas.

3 FUNÇÕES DO PROFESSOR NA ERA TECNOLÓGICA

O papel do professor e do aluno também passa por mudanças de acordo com Coll e Monereo (2010, p. 31), pois eles afirmam que “a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador”. De fato, o professor não é mais o único detentor do conhecimento, pois o acesso à informação está cada vez mais rápido e atualizado. Contudo, o papel do docente ainda é de grande importância, pois é ele que vai direcionar e vai procurar desenvolver no aluno uma postura crítica diante das informações que lhe são apresentadas.

Um aspecto importante para a inserção das tecnologias é a *alfabetização digital*, em que o professor auxilia o seu aluno no processo de compreensão das diferentes redes e informações que o cercam. Segundo Gils-

ter (1997 apud COLL; ILLERA, 2010, p. 298), são identificadas cinco áreas de alfabetização digital. São elas:

Alfabetização tecnológica: a capacidade de utilização de novas mídias, como a internet, para acessar a informação e comunicá-la eficazmente;

Alfabetização informacional: a capacidade de recomendar, organizar e avaliar a informação e formar opiniões válidas baseadas nos resultados.

Criatividade midiática: a capacidade cada vez maior dos cidadãos de produzir e distribuir, onde quer que estejam, conteúdos para audiências de todos os tamanhos.

Alfabetização global: consiste em compreender a interdependência entre as pessoas e os países e ter a capacidade de interagir e colaborar eficazmente através das culturas.

Alfabetização responsável: a competência de examinar as consequências sociais dos meios de comunicação do ponto de vista da segurança, da privacidade e outros.

Gilster (1997 apud COLL; ILLERA, 2010, p. 298) não aponta uma alfabetização somente tecnológica, mas completa para uma real aprendizagem via as tecnologias digitais. É preciso que o professor ensine seu aluno a utilizar esses novos meios de forma criativa, crítica e responsável, pois, assim, eles poderão compreender melhor o que leem, podendo fazer relações com a cultura em que se encontram ou descobrem e, a partir desse conjunto de concepções, aprender de forma significativa, e não pelo mero fato de utilizar as tecnologias sem um fim pedagógico.

O professor, além de alfabetizar o aluno digitalmente, desempenha uma função de *e-moderador* no ambiente virtual Salmon (2002 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGLER, 2010). Ele não é mais o centro do conhecimento, mas é peça fundamental para direcionar o aluno para o caminho até a aquisição dos saberes. Para Salmon (2002 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGLER, 2010), há cinco fases que o aluno passa para aprender e consolidar a aprendizagem e o docente é responsável por mediar a caminhada.

Nas duas primeiras fases o professor deve dar instruções de como usar o sistema; ele também precisa construir um ambiente de confiança entre os estudantes para estimulá-los a participar. Na terceira fase, promoverá as contribuições, confirmando, rejeitando, repetindo ou reformulando as contribuições dos alunos. Na quarta fase de “construção do conhecimento”, o professor deve tentar destacar a relevância de determinados aspectos do conhecimento, assim como seu caráter compartilhado por todos os participantes; A última fase é definida por Salmon como uma etapa de “construção individual do conhecimento”: os participan-

tes exploram seus próprios pensamentos e seu processo de aprendizagem [...] (SALMON, 2002 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGLER, 2010, p. 220).

A aprendizagem para Salmon (2002 apud ONRUBIA; COLOMINA; ENGLER, 2010) começa com a mediação e a explicação do professor, passando para a contribuição parcial dos alunos, para, mais tarde, eles poderem construir e consolidar os seus conhecimentos em grupo e individualmente. É um processo que exige motivação, pesquisa e ação por parte dos alunos e do professor, para que possa ser, realmente, significativo para a aprendizagem de ambos os lados.

4 OS JOGOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM

A tecnologia dentro da educação não tem a função de somente informar, mas de transformar o momento de estudo mais dinâmico. Segundo Prado (2015, p. 9), “uma das formas pelas quais isso vem ocorrendo é a chamada gamificação (do inglês *gamification*), um processo interativo que consiste em transformar tarefas em um jogo.” O jogador enfrenta desafios e recebe medalhas durante as etapas, podendo compartilhar com os colegas o seu desempenho, além de motivar-se a estudar mais por meio das recompensas que recebe.

Utilizar os jogos no processo de aprendizagem pode contribuir, também, para identificar a forma como cada aluno aprende, além de permitir que o professor adapte os seus métodos conforme as necessidades dos educandos. Para Máttar (2010, p. 7), “é importante lembrar que não temos apenas um estilo de aprendizagem, já que somos constituídos de uma mistura de estilos e podemos inclusive integrar dois ou mais estilos predominantes no mesmo momento.” Assim, existem formas variadas de compreender o que está sendo ensinado. Alguns aprendem visualmente, outros aprendem auditivamente, e há aqueles que aprendem sinestesticamente, podendo haver variações.

Os jogos são ferramentas que podem auxiliar os alunos a desenvolverem certas habilidades, apesar de, em muitas situações, os jogadores demonstrarem atitudes opostas e se isolarem, mantendo certa distância das pessoas. Porém, Greenfeld (1984, p. XXX apud PRENSKY, 2012, p. 73-74) aponta que eles podem desenvolver habilidades especiais. Dentre as descobertas estão:

Jogar videogames aumenta a habilidade da leitura de imagens visuais como representações do espaço tridimensional (competência representacional) [...]. A habilidade com jogos de computador aprimora outras habilidades de pensamento [...]. Aprimora as habilidades para descobrir as regras

por meio da observação, de teste de hipóteses, de tentativa e erro [...]. As habilidades adquiridas com o videogame são transferidas e levam à melhor compreensão das simulações científicas [...]. Jogar videogame aprimora as habilidades do jogador em atividades que requerem “atenção dividida”, como o monitoramento simultâneo de diversos locais, ajudando-o a ajustar suas “estratégias de emprego de atenção” de forma adequada [...].

Como Greenfeld (1984 apud PRENSKY, 2012) abordou, há vários aspectos positivos em utilizar jogos para a aprendizagem, principalmente o desenvolvimento da atenção dividida e o uso do pensamento lógico e rápido, os quais são importantes para desenvolver o raciocínio.

Para compreender um pouco melhor a geração dos jogos, Prensky (2012) fez uma pesquisa em que encontrou dez principais mudanças cognitivas. São elas: 1. A forma de processar a informação é mais rápida de que a de seus antepassados. 2. A mente desses jovens pode processar mais atividades de uma só vez, como escutar música e fazer as tarefas escolares. 3. Conseguem estabelecer diferentes conexões através de hipertextos. 4. Possuem a sensibilidade visual mais aguçada, preferindo, primeiro, os aspectos visuais para, depois, mesclar com os textos. 5. Geração acostumada com a conectividade e o contato virtual 24h por dia. 6. Aprendem de forma ativa, e não lendo manuais de instrução. 7. O trabalho, para eles, é um brincar. 8. Buscam uma recompensa e um *feedback* rápido, não tendo paciência para esperar. 9. Vivem em um mundo fantasioso como uma maneira de escapar da vida moderna. 10. O computador é considerado um amigo para eles, e estar conectado é uma necessidade.

Diante dessas características abordadas pelo autor, é possível analisar a realidade das salas de aula e reconhecer muitos alunos com esse perfil apresentado por Prensky (2012). Contudo, ainda são oferecidos aos alunos atividades que fazem com que não prestem atenção nas aulas. Assim, “os jogos de computador e de videogame oferecem uma das poucas estruturas, com as quais contamos atualmente, capazes de satisfazer muitas das exigências e necessidades de aprendizagem (em constante transformação) da geração dos jogos” (PRENSKY, 2012, p. 99-100).

Os jogos são uma alternativa de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, além de proporcionar uma aprendizagem ativa, em que o aluno, e não o conteúdo, é o centro da aprendizagem. Mendes e Silva (2014, p. 66), afirmam que “qualquer jogo, seja ele um game educacional ou do segmento de entretenimento, com uma car-

ga de informações mínima, ensina alguma coisa ao jogador.” O jogo possibilita uma aprendizagem em que o usuário supera desafios e realiza as atividades propostas. Ele aprende não somente com o erro, mas também com os acertos.

Além de proporcionar diversão, “os jogos podem envolver diversos fatores positivos: cognitivos, culturais, sociais, afetivos, etc. Jogando, as crianças aprendem, por exemplo, a negociar em um universo de regras e a postergar o prazer imediato” (MÁTTAR, 2010, p. 16). Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem pode ocorrer muito além do conteúdo curricular, trazendo ensinamentos para a vida e para o convívio em sociedade, por exemplo.

No entanto, o jogo, muitas vezes, não permite um tempo para refletir sobre o conteúdo textual. Prensky (2001 apud MENDES; SILVA, 2014, p. 67) afirma que “produzir um jogo preparado para que haja um processo de reflexão em paralelo à experiência do jogo, é essencial para a formação de conceitos, no entanto, não é tarefa fácil.” Ainda é um desafio para os criadores de *games* e pedagogos se entenderem, pois um visa a diversão, enquanto o outro visa o conteúdo.

A pergunta que permanece é o que leva as pessoas a preferirem jogos digitais aos tradicionais. Prensky (2012, p. 185), elencou alguns motivos para tal preferência:

Os jogos digitais tomam conta da parte chata. Os jogos digitais costumam ser mais rápidos e apresentar mais reações. Os jogos digitais conseguem fazer coisas divertidas que os jogos comuns não conseguem, como simular as propriedades físicas de atirar no espaço [...]. Os jogos digitais conseguem suportar mais, melhores e mais variadas representações gráficas. Os jogos digitais podem ser jogados contra pessoas reais ou, se não houver nenhuma disponível, contra a inteligência artificial (isto é, o computador). Os jogos digitais podem lidar com um número infinito de conteúdos. Os jogos digitais podem ser jogados em níveis diferentes de desafio. Os jogos digitais podem ser personalizados para atender à vontade de cada jogador.

Os jogos digitais oferecem ao jogador mais comodidade, além de possibilitar jogá-los sozinho ou em grupo. Além disso, trazem elementos visuais que complementam o *game* de forma a torná-lo mais dinâmico e atrativo.

No âmbito da aprendizagem, os jogos digitais funcionam, segundo Prensky (2012, p. 209), por três razões:

O *envolvimento* acrescentado vem do fato de a aprendizagem ser colocada em um contexto de jogo. Isso pode ser considerável, principalmente para as pessoas que odeiam aprender. O processo interativo de aprendizagem empregada. [...] *A maneira como os dois são unidos* no pacote total. Há muitos modos de fazê-lo e a melhor solução é altamente contextual.

A aprendizagem abordada em um contexto e sendo parte de um processo interativo fará com que o aluno se envolva mais e queira aprender, pois ele estará sendo ativo na construção do conhecimento. Isso tudo, claro, dependerá de que modo os jogos serão direcionados e trabalhados.

Os *games* são uma ferramenta no processo e não podem ser considerados a única forma de aprendizagem. Prensky (2012, p. 210) afirma que “é importante que o conteúdo e o aprendiz sejam bem compatibilizados”. Ou seja, o conteúdo do jogo precisa estar adequado ao nível de aprendizagem do aluno e conforme a sua realidade. Caso contrário, a aprendizagem será pouca ou nula, tornando-se igual a qualquer outro método já utilizado.

Dois estudiosos, Robert Ahlers e Rosemary Garris (apud PRENSKY 2012, p. 210), criaram uma teoria sobre o que leva os jogadores a persistirem no jogo. Eles descreveram que os jogadores passam por um ciclo de “*iniciar>persistir>ter êxito*”. Esse ciclo, segundo os autores, traduz o sistema da aprendizagem que possui um desafio inicial, persiste diante dos obstáculos, aprende com o erro e tem êxito ao alcançar o objetivo.

Contudo, a inserção das tecnologias e dos jogos digitais em sala de aula vai muito além da apresentação de *slides* de *Power Point*. (PRENSKY, 2012, p. 211). É necessário ter objetivos claros quanto ao que se vai propor para que realmente integre a aprendizagem e as tecnologias para a real construção do conhecimento.

Para unir jogos de computador e uma aprendizagem efetiva, segundo Prensky (2012, p. 212), é preciso atentar a alguns aspectos como “o público, o assunto, o contexto político e de negócios em que se encontra, a tecnologia disponível, os recursos e experiências que podem ser aplicados e a maneira como você planeja torná-los disponíveis”. Dessa forma, é preciso atentar quais os recursos disponíveis, as políticas de ensino da escola, os assuntos e o público alvo que usará o aplicativo.

Além disso, “a aprendizagem baseada em jogos digitais só ocorre quando tanto o envolvimento quanto a aprendizagem são altos” (PRENSKY, 2012, p. 212). Assim, é preciso que o assunto esteja no nível dos alunos e que estes participem ativamente durante o processo e consigam, assim, aprender.

O professor como moderador precisa criar um contexto pedagógico que tenha “como resultado a reorganização de suas funções cognitivas” (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 123). Para que a aprendizagem ocorra, é preciso que o aluno consiga atingir as principais funções da cognição: memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas (MAURI; ONRUBIA, 2010, p. 123). Através da utilização das TICs, o processo de aprendizagem se torna mais efetivo, pois seu uso permite que o maior número de áreas da aprendizagem seja atingido.

5 CONCEITUANDO APRENDIZAGENS E SELECIONANDO JOGOS

Ao abordar a aprendizagem por meio de jogos digitais, é necessário obter algumas informações que auxiliam no processo de escolha dos jogos adequados para cada perfil de turma e segundo os objetivos que se quer alcançar. É importante que o educador se preocupe em selecionar o jogo de acordo com cada realidade, para a aprendizagem exigida ser a mesma do nível de ensino em que se encontram.

Malone (1981 apud PRENSKY, 2012, p. 214) “criou uma lista de elementos para desenvolver experiências educacionais agradáveis, que inclui *desafio, fantasia e curiosidade*”. Cada um dos aspectos apresenta perguntas voltadas à reflexão da estrutura do jogo que se quer utilizar, atentando, assim, aos objetivos claros, níveis de dificuldades, à fantasia em um todo, aos efeitos sonoros e visuais, elementos que instigam a curiosidade, entre outros.

Ao selecionar um jogo, é importante verificar a idade, o sexo, a competitividade e a experiência anterior com *games* (PRENSKY, 2012). Esses aspectos possibilitam encontrar um grau de dificuldade semelhante, mas permitem que ambos os jogadores, nas mais variadas formas do aprender, possam jogar e construir conhecimentos. Além disso, conforme Prensky (2012), é possível mesclar os jogos individuais com aqueles mais cooperativos, pois, dessa forma, os participantes têm o momento de reflexão individual, mas também conseguem cooperar um com o outro nos jogos em grupo.

Os alunos digitais vivem em um espaço em que a tecnologia lhes permite interagir e descobrir através dos erros e dos acertos. Para tornar o espaço de sala de aula mais atrativo, é importante que o aluno possa ser interativo, através de diferentes metodologias oferecidas nas aulas. Prensky (2012) aborda algumas técnicas de aprendizagem interativa que, aliadas à aprendizagem baseada em jogos digitais, resultam em um aprendizado efetivo.

No quadro abaixo, é possível analisar as técnicas de aprendizagem interativa mencionadas por Prensky (2012):

Quadro 1 – Técnicas de Aprendizagem Interativa

| | |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prática e <i>feedback</i> | O computador como auxiliar na aprendizagem prática, proporcionando um <i>feedback</i> mais rápido dos resultados dos alunos. É um aspecto facilitador para aprender aquilo que precisa de muita repetição para fixar. |
| Aprender na prática | Participação ativa do aprendiz por meio de jogos digitais, em vez de uma aula expositiva. |
| Aprender com os erros | Através do jogo, se recebe um resultado imediato. Assim que o aluno perde, saberá onde errou e poderá tentar de novo. |
| Aprendizagem guiada por metas | Os objetivos do jogo, que o jogador pretende almejar, dão motivação para continuar, mesmo após várias falhas. |
| Aprendizagem pela descoberta e “descobertas guiadas” | A aprendizagem ocorre quando o jogador se depara com um elemento novo ou enigma que precisa descobrir. Por vezes, guiar o aluno com mais dificuldade na resolução do problema pode ser um incentivo. |
| Aprendizagem baseada em tarefas | Nessa forma de aprendizagem, o jogador passa direto para as tarefas, ao invés de levar muito tempo com as explicações e instruções da atividade. |
| Aprendizagem guiada por perguntas | Através das perguntas do que não sabe, o jogador pensará sobre as informações e refletirá sobre elas para tentar descobrir a resposta. |
| Aprendizagem contextualizada | A aprendizagem é colocada em um ambiente parecido ou igual àquele em que o jogador está ou estará inserido, fazendo com que ele conheça a cultura daquele meio. |
| <i>Role-playing</i> | É geralmente usado como simulação para entrevistas e como treinamento de comunicação, em que o jogador aprende a se relacionar e a se comunicar. |
| Treinamento | Busca-se, através do jogo, treinar os jogadores para novas habilidades por meio de missões. |
| Aprendizagem construtivista | Baseando-se na teoria de Jean Piaget, a aprendizagem ocorre quando o jogador participa da construção das ideias e dos relacionamentos, ao invés de somente ouvir sobre como funcionam. |
| Aprendizagem “acelerada” (múltiplos sentidos) | A aprendizagem ocorre através de experiências multissensoriais, em que o aprendiz fala alguma frase e faz algum movimento ao mesmo tempo, por exemplo. |
| Selecionar a partir dos objetos de aprendizagem | Utilização de objetos como entrada e saída de informações, que levam a uma tarefa particular. |
| Instrução inteligente | Há o instrutor inteligente, que procura entender o erro do seu aluno desde o começo e lhe dar um retorno específico. Há os programas inteligentes que tentam entender o raciocínio dos jogadores, oferecendo opções e estratégias de jogo. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Prensky (2012, p. 222-230).

Ao analisar as técnicas de aprendizagem apresentadas por Prensky (2012), percebe-se uma viabilidade para a construção do conhecimento de diferentes formas, além de tornar o aluno ativo em aula, usando, ou não, jogos no processo de aprendizagem. Ao utilizar jogos digitais, pode-se tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, pois permite obter *feedbacks* mais imediatos e, com isso, aumentar a motivação do aluno em continu-

ar melhorando seu desempenho a partir das falhas. Isso tudo não é uma regra única que deve ser seguida por todos, mas são fatores que facilitam o processo.

Prensky (2012, p. 230) afirma ainda que “a ‘arte’ de criar uma aprendizagem baseada em jogos digitais está em integrar as partes de um jogo e a aprendizagem de forma que o resultado pareça um jogo divertido e cumpra uma missão de ensinar algo”. Ao integrar o jogo

e o conteúdo, por exemplo, a aquisição do conhecimento se torna mais ativa e motivadora, esperando-se que os resultados sejam significativos.

Conforme Prensky (2012, p. 230), os jogos voltados para a aprendizagem podem ser classificados de ma-

neiras diferentes, sendo imprescindível atentar a essas caracterizações na hora de integrar o jogo ao conteúdo. No quadro abaixo, é possível verificar algumas categorias de jogos digitais para a aprendizagem:

Quadro 2 – Categorias de jogos digitais para a aprendizagem

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jogos intrínsecos <i>versus</i> jogos extrínsecos | Da categoria “jogo intrínseco”, fazem parte a maioria dos jogos de simulação, em que o conteúdo é parte do próprio jogo. Da categoria “jogo extrínseco”, a estrutura e o conteúdo do jogo possuem pouca ou nula ligação. Os jogos de pergunta e resposta se enquadram nesta categoria. |
| Jogos fortemente ligados <i>versus</i> jogos vagamente ligados | Jogo fortemente ligado é aquele que está construído especificamente para um conjunto de conteúdos e, para saber jogá-lo, precisa-se conhecer esse conteúdo. Um exemplo é o jogo de detetive. Jogo vagamente ligado possui elementos extras dentro do jogo, mas eles não precisam fazer parte essencialmente da estrutura toda. |
| Jogos impressos no circuito <i>versus</i> “mecanismos” e “modelos” ou “shells” | O jogo impresso no circuito é criado com um objetivo específico, não podendo ser utilizado em outras áreas do conhecimento, por ser elaborado para um determinado conteúdo. Os “mecanismos” e “modelos” ou “shells” são elementos fora do jogo que são integrados a ele. Um filme, vídeo ou texto, que abrem em uma outra tela como uma informação adicional. |
| Jogos de reflexão <i>versus</i> jogos de ação | Jogos de reflexão, como os de aventura, ação, enigma, desenvolvem-se lentamente e oferecem mais oportunidades de reflexão. Os jogos de ação necessitam de respostas rápidas e, conseqüentemente, oferecem menos tempo para a reflexão. |
| Jogos sincrônicos (em tempo real) <i>versus</i> jogos assíncronos (por turnos) | O jogo sincrônico é aquele jogado em tempo real, não podendo pausar, na maioria das vezes, para fazer uma reflexão. Os jogos assíncronos são aqueles baseados em turnos, em que o jogador não perderá caso pare para refletir. Um exemplo é o jogo de xadrez <i>online</i> , que espera o jogador pensar sobre a próxima ação. |
| Jogos para um jogador <i>versus</i> para dois jogadores <i>versus</i> para múltiplos jogadores <i>versus</i> para inúmeros jogadores | O jogo pode ser jogado individualmente ou contra um ou mais jogadores, dependendo da forma. Se for em rede, <i>online</i> ou em uma sala específica, cada espaço terá suas regras para poder jogar. |
| Jogos baseados em sessões <i>versus</i> jogos “de estado persistente” | No jogo em sessões, todos jogam juntos. Quando alguém pausa, ou ele perde ou todos devem começar novamente. No jogo persistente, o mundo existe e cada um pode sair e voltar a jogar sem prejudicar ninguém. |
| Jogos baseados em vídeos <i>versus</i> jogos baseados em animações | O jogo baseado em vídeo proporciona ao jogador um ambiente real de jogo. Contudo, ao sair algo errado, o produtor terá que gravar tudo novamente. O jogo baseado em animação permite uma maior flexibilidade aos criadores, pois podem trocar expressões de um mesmo personagem sem precisar fazer grandes modificações. |
| Jogos baseados em narrativas <i>versus</i> jogos baseados em reflexos | O jogo pode ser baseado em narrativas, com personagens e impacto emocional que ajudam a lembrar de certo conteúdo através dos sentidos. Contudo, o jogo baseado em reflexo, e que exige do jogador uma reação imediata, é o que vai propiciar uma aprendizagem mais marcante que somente o ato de lembrar como no jogo de narrativas. |

| | |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interfaces de jogos | Ter uma boa interface que permite ao jogador aprender mais aspectos à medida que vai avançando de nível, seria o ideal. |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Prensky (2012, p. 230-242).

Com base nas análises de Prensky (2012), a inserção de um jogo digital na aprendizagem envolve muitos outros elementos além do conteúdo que se quer abordar. É preciso saber os objetivos que se quer alcançar, para averiguar qual o melhor modelo de jogo para a faixa etária dos alunos e suas capacidades de aprendizagem. Além disso, o jogo permite ao professor adequar os níveis de dificuldade de acordo com cada aluno ou utilizar mais de uma forma de jogo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação passou por diferentes transformações até chegar a forma que é presenciada hoje nas salas de aula. Ao longo desses anos, o aluno e o professor desempenharam papéis de obediente e detentor do conhecimento, respectivamente. Contudo, na Educação 4.0, as mudanças são visíveis, pois o aprendiz passa a ser o principal construtor do seu conhecimento, e o professor, torna-se um mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Os nascidos na era digital possuem características imediatistas e dinâmicas, com a necessidade de respostas rápidas e atividades que lhes permitem ser os agentes da sua aprendizagem. São alunos que não apresentam medo de questionar e possuem uma curiosidade surpreendente. Atividades práticas, que envolvam tecnologia digital e jogos, são, em sua maioria, as mais interessantes sob suas perspectivas.

A nova função do professor em sala de aula não desvaloriza seu conhecimento, mas mostra o quanto a sua presença é fundamental para a aquisição de uma aprendizagem significativa, iniciada no processo de reflexão e obtenção de informações até a consolidação do conhecimento.

Com base nas reflexões feitas ao longo do artigo, conclui-se que a inserção de um jogo digital na aprendizagem envolve muitos outros elementos além do conteúdo que se quer abordar. É preciso saber os objetivos que se quer alcançar, para averiguar qual o melhor modelo para a faixa etária dos alunos e suas capacidades de aprendizagem. Além disso, o jogo permite ao professor adequar os níveis de dificuldade de acordo com cada aluno ou utilizar mais de uma forma de jogo. Assim sendo, é possível afirmar que a utilização das tecnologias bem como de jogos digitais em sala de aula apresentam elementos favoráveis no processo de uma aprendizagem

significativa e que atenda o perfil dos alunos da nova geração.

REFERÊNCIAS

- COLL, César; ILLERA, José Luis. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 289-306.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.
- COLL, César; MONEREO, Charles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.
- FRANQUIA, Franco. Geração Alpha e o futuro da educação. **Revista Tutores**, v. 2, n. 7, p. 12-16, dez./fev. 2015. Disponível em: <<http://revistatutores.editoralamonica.com.br/pub/lamonica/index13/?numero=7&edicao=2973>>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 33-55.
- MÁTTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.
- MENDES, Thiago; SILVA, Régio. **Games e educação: diretrizes de projeto para jogos voltados à aprendizagem**. San Bernadino-CA: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- ONRUBIA, Javier; COLOMBINA, Rosa; ENGLER, Ana. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César et al. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 208-220.
- PRADO, Ana. **Por que os professores precisam ir além do data show: e como fazer isso**. São Paulo: Geekie, 2015. Dis-

ponível em: <http://www.arteducacao.pro.br/_media/1-ebook-geekie-data-show.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagens baseada em jogos digitais**. São Paulo: SENAC, 2012.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 70-87, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172000020106>>.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0**. São Paulo: Geekie, [2017]. Disponível em: <<http://materiais.geekie.com.br/educacao-proposta-pedagogica>>. Acesso em: 7 jun.2017.

GESTÃO DE TRATAMENTO DE ESGOTO EM MUNICÍPIOS PERTENCENTES À BACIA DO RIO DOS SINOS-RS

SEWAGE TREATMENT MANAGEMENT IN MUNICIPALITIES BELONGING TO THE SINOS RIVER BASIN IN RIO GRANDE DO SUL

Cecilia Decarli¹

Ivo Elesbão²

Resumo: A concentração populacional próximo as fontes de água, faz com que cada vez mais seja lançado efluentes contaminados na água. O objetivo do artigo é analisar políticas públicas voltadas à implantação de tratamento de esgoto em seis municípios pertencentes à bacia do Rio dos Sinos-RS, e ainda, compreender a função do gestor ambiental na implantação de sistemas de tratamento de esgoto municipal. Por meio de questionários e análise de planos municipais de saneamento básico, foi possível verificar estudos e ações que já vem sendo realizados, detectando a importância do envolvimento dos gestores municipais. O estudo serve para junção de dados, para fins de conservação e proteção dos recursos hídricos por meio do tratamento de esgotamento sanitário.

Palavras-chave: Esgotamento sanitário. Políticas públicas. Gestão ambiental. Função do gestor.

Abstract: The population concentration close to water sources, causes an increasing amount of contaminated effluents to be released into the water. The objective was to analyze public policies aimed at the implementation of sewage treatment in six municipalities belonging to the Sinos River Basin in Rio Grande do Sul and also to understand the role of the environmental manager in the implementation of municipal sewage treatment systems. Through questionnaires and analysis of municipal sanitation plans, it was possible to find studies and actions that have already been carried out, detecting the importance of the involvement of municipal managers. The study serves to bring together for purposes of conservation and protection of water resource by sewage treatment.

Keywords: Sewage. Public policy. Environmental management. Function manager.

1 INTRODUÇÃO

Proteger recursos hídricos é uma preocupação constante em nível mundial, nacional, estadual e municipal (MORAES, 2011). Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, a defesa do meio ambiente está compartilhada entre Estado e sociedade. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia

qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público o dever de defendê-lo e à coletividade de preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Cabe a cada estado e seus municípios proporem políticas públicas em prol de um ambiente equilibrado, inclusive a saneamento básico, que, além de dar proteção a recursos naturais, traz benefícios na saúde da população.

¹ Mestra em Biologia – UNISINOS. Especialista em Gestão Pública – UFSM. Bióloga e professora de Ciências e Biologia na rede estadual do RS e na rede municipal de Campo Bom-RS. Tutora presencial do curso de licenciatura em Filosofia – UFPel. Novo Hamburgo-RS, cecilia_decarli@hotmail.com.

² Doutor em Geografia – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/SP. Mestre em Extensão Rural – Universidade Federal de Santa Maria, UFSM-RS. Docente na Universidade Federal de Santa Maria/RS, ivoelesbao@yahoo.com.br.

No Brasil, o saneamento ainda está muito longe do ideal, principalmente em relação à coleta e ao tratamento do esgoto sanitário. Embora o abastecimento de água esteja presente em cerca de 99% dos municípios brasileiros, há índices bem inferiores para a coleta de esgoto sanitário. O país tem mais de 200 milhões de habitantes, e trata apenas 60% do esgoto que produz (IBGE, 2014), sendo este um dado alarmante em termos de saúde pública.

Tendo em vista o cenário atual de tratamento de esgoto no nosso país, pesquisas que tragam informações que possam contribuir para melhoria do saneamento no Brasil devem ser incentivadas, sabendo que muitas vezes os municípios não têm subsídios financeiros para iniciar processos de melhorias de seus sistemas sanitários, e ainda faltam informações para desenvolver políticas públicas a fim de possibilitar ganhos ambientais (DANTAS et al., 2012) e de saúde pública.

O presente estudo tem por objetivo analisar políticas públicas voltadas à implantação de tratamento de esgoto em municípios pertencentes à bacia do Rio dos Sinos-RS. E ainda diagnosticar em que fase de implantação de tratamento de esgoto está cada cidade e quais as metas para os próximos anos. Verifica a função do consórcio e do comitê de bacia em relação à gestão de saneamento básico na região do Rio dos Sinos, compreendendo a função do gestor ambiental no planejamento de tratamento de esgoto de seu município.

O artigo será composto por referencial teórico, trazendo a questão ambiental, a Bacia do Rio dos Sinos, tratamento de esgoto, o trabalho do Comitês do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul, os procedimentos metodológicos, descrição dos resultados, análise dos dados e considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema sustentabilidade vem aparecendo cada vez mais. Hoje é impossível manter equilíbrio econômico sem se preocupar com a questão ambiental. Entre os temas um dos mais preocupantes é o manejo e a preservação dos recursos hídricos.

Existe uma preocupação com a gestão dos recursos hídricos, já que temos a água como um recurso finito escasso e uma distribuição desigual, o descuido com mananciais, o uso inadequado, o aumento populacional, a falta de planejamento urbano e as grandes desigualdades sociais (LAURA, 2004). Por estes motivos fazem-se necessárias políticas públicas competentes associadas a práticas educacionais voltadas à proteção de recursos hídricos, ainda mudanças socioeconômicas e de cultura.

A água é utilizada por diferentes reusos, ligados ao abastecimento doméstico, industrial e agrícola. O reuso da água, porém, afeta outras utilizações do recurso hídrico, como a da diluição dos despejos nos cursos d'água receptores, o uso de mananciais para abastecimento, a navegação, as atividades recreacionais, a pesca, e mesmo a geração de energia elétrica. Portanto, é essencial que o reuso da água seja abordado sob os múltiplos usos dos recursos hídricos (MUFFAREG, 2003). Sendo assim, quando tratamos os efluentes antes de lançá-los na água, estamos protegendo essa água para seu reuso.

O crescimento constante da população em áreas urbanas faz com que o consumo de água potável, bem como o envio de esgotamento sanitário e efluentes de empresas aumente proporcionalmente. Conforme Mucci (2005):

Sabe-se que é impossível não haver a produção de resíduos líquidos em uma comunidade humana, então, como se podem minimizar os problemas de poluição hídrica nas cidades? Há apenas duas maneiras: educando a população de modo que ela não encare os corpos d'água como único destino possível para todos os seus dejetos, sejam eles sólidos, sejam eles líquidos, ou tratando os despejos líquidos antes de lançá-los no corpo receptor (MUCCI, 2005, p. 20).

Introduzir matéria orgânica na água irá resultar em grande perda de oxigênio dissolvido, levando a fauna a possível extinção, além de prejudicar a saúde e o bem-estar das pessoas e ainda tornar seu tratamento para o consumo com preço muito mais elevado. A solução é tratar os efluentes antes de enviá-los para um corpo hídrico.

2.1 TRATAMENTO DE ESGOTO

A coleta e o tratamento de esgoto é um grande desafio para o Brasil, já que muitos municípios ainda não têm acesso à água de qualidade em sua totalidade. Os investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), embora tenham o intuito de melhorar o saneamento no Brasil, foram inicialmente destinados a sistemas de abastecimento de água, coleta de resíduos e esgotamento sanitário. O tratamento de esgoto, mesmo estando presentes neste planejamento, não recebeu uma dimensão clara dos investimentos a serem realizados, como receberão os investimentos de abastecimento de água (DANTAS et al., 2012).

Segundo Saiani (2007), o Sudeste tem maior proporção de municípios atendidos com coleta e tratamento de esgoto, estando acima da média no Brasil. O Norte estaria com a menor proporção, embora nenhuma re-

gião possua índices ideais. Sendo assim, constatamos falta de dados.

O Plano Nacional de Saneamento Básico – PLANSAB, também previsto pela Lei 11.445/2007, elaborado pelo Governo Federal juntamente com o Conselho das Cidades – ConCidades, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental do Ministério das Cidades, vem sendo o eixo central da política federal para o saneamento básico, promovendo a articulação nacional dos entes da federação para a implementação das diretrizes desta Lei (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2015). É uma questão de extrema importância aos gestores públicos por se tratar essencialmente de saúde pública. O acesso aos serviços de saneamento básico deve ser tratado como um direito do cidadão, fundamental para a melhoria de sua qualidade de vida (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2015).

É urgente tratar as águas lançadas nos rios para que tenhamos água de maior qualidade para beber, e ainda estas passarem por um processo mais simples de tratamento de água depois, garantindo bem-estar ambien-

tal e de saúde. Sabemos que a maior dificuldade vem a ser o alto custo de implantação e a parte da conscientização, já que a população precisa fazer sua parte, a de se ligar à rede de esgoto e pagar taxa mensal.

Comparando os sistemas de esgotamento sanitário no Brasil, de 2011 para 2012, o acréscimo é de 1,5 milhão de ligações (6,3%), de 1,8 milhão de economias residenciais ativas (6,4%) e de 16,6 mil quilômetros de redes (7,2%). No que se refere a volumes de esgoto coletado e tratado, tem-se o acréscimo de 423,1 milhões (8,9%) e 335,3 milhões de metros cúbicos (10,5%), respectivamente (SNIS, 2012a), que representa crescimento significativo.

Segundo o SNIS (2013b), a região Sul está acima da média brasileira em relação ao tratamento de água para o consumo, mas está abaixo da média em relação a coleta e tratamento de esgoto. No Rio Grande do Sul, 31,21% de esgoto é coletado, 36,61% recebe tratamento de esgoto, e apenas 12,58% do esgoto proveniente da água consumida é tratado (Tabela 1).

Tabela 1 – Dados de diagnósticos dos serviços de água e esgotos – 2013

| INDICADORES OPERACIONAIS – ESGOTO | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| | Índice de atendimento total de esgoto referido aos municípios atendidos | Índice de atendimento urbano de esgoto referido aos municípios com água | Índice de atendimento urbano de esgoto referido aos municípios com esgoto | Índice de coleta de esgoto | Índice de tratamento de esgoto | Índice de esgoto tratado referido à água consumida | Extensão de da rede de esgoto por ligação | Índice de de consumo de energia elétrica em sistemas de esgotamento sanitário |
| | percentual | percentual | percentual | percentual | percentual | percentual | m/lig. | kWh/m ³ |
| indicador | IN056 | IN024 | IN047 | IN015 | IN016 | IN046 | IN021 | IN059 |
| Paraná | 60,00 | 69,84 | 76,60 | 64,86 | 98,28 | 63,75 | 16,02 | 0,16 |
| RS | 29,15 | 33,42 | 44,45 | 31,21 | 36,61 | 12,58 | 15,42 | 0,17 |
| SC | 16,03 | 18,77 | 32,22 | 19,97 | 97,28 | 19,58 | 18,73 | 0,50 |
| Total: | 38,04 | 44,15 | 56,91 | 43,05 | 78,93 | 35,12 | 16,04 | 0,19 |

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de SNIS (2018).

2.2 COMITESINOS E PRÓ-SINOS

Em nível estadual, o Rio Grande do Sul tem dois importantes órgãos que colaboram com as políticas públicas de esgotamento sanitário, o COMITESINOS – Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos e o Pró-Sinos – Consórcio da Bacia do Rio dos Sinos.

O COMITESINOS foi instituído em 1988, é composto por 40% da representação de usuários das águas, 40% da representação da sociedade e 20% da representação do Governo. No entanto, o comitê é apenas uma das partes do sistema, que seria o organismo oficial responsável pelos recursos hídricos, com a responsabilidade legal de coordenar o planejamento das

águas da bica onde se encontra. O foco principal do Comitêsinos é sobre as águas da malha hídrica e sua compatibilização entre a disponibilidade e as demandas para todos os usos: abastecimento humano, uso animal, indústria, agricultura, energia, lazer, mineração, recreação, manutenção da vida aquática, e também, destino final dos rejeitos da sociedade (efluentes líquidos domésticos e industriais e resíduos sólidos (IHU, 2015).

É considerada importante a atuação do Comitêsinos, mesmo diante das limitações ou fragilidades em que se encontra o atual Sistema Estadual de Recursos Hídricos, assim como é importante o envolvimento da sociedade nas ações do Comitê, cujas reuniões são sempre abertas à participação (IHU, 2015).

O Pró-Sinos é um consórcio de direito público formado por 26 dos 32 municípios que compõem a Bacia do Rio dos Sinos. As outras nove cidades, o Estado do Rio Grande do Sul e a União (Governo Federal) podem a qualquer momento vir a associar-se ao consórcio. Por ser um consórcio interfederativo, todos os entes federados que constaram no Protocolo de Intenções para a formação da união podem vir a integrá-lo. Fundado em 16 de agosto de 2006, com a denominação de Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos – Pró-Sinos, é um órgão executivo de ações, projetos e programas voltados ao saneamento básico da Bacia do Rio dos Sinos, funcionando como uma autarquia (órgão da administração indireta) de cada um de seus entes consorciados (municípios). Os prefeitos municipais são as autoridades que decidem e conduzem as ações do consórcio, voltadas a beneficiar diretamente as cidades e a região da Bacia. O Pró-Sinos desenvolve projetos, capta recursos e pode executar obras, serviços e estudos relacionados ao saneamento básico e ambiental na região de sua abrangência (PRO-SINOS, 2018).

Tem por base legal do Pró-Sinos: Lei federal 11.107/2005, bem como o Decreto federal nº 6.017. Outras leis federais que regem a administração pública, bem como as leis das políticas nacionais de saneamento básico e resíduos sólidos são seguidas pelo Consórcio Pró-Sinos. O Pró-Sinos tem Contrato de Consórcio e Estatuto que regem suas relações internas e com os entes a ele consorciados (PRO-SINOS, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado em municípios da bacia do Rio dos Sinos, pois estes despejam seus efluentes de esgotamento sanitário, quase que em sua maioria, no rio.

A bacia do Rio dos Sinos se localiza entre as coordenadas 50°10' e 51°20' de longitude oeste e 29°15' e 30°00' de latitude sul (PENTEADO, 2011), região nordeste do Rio Grande do Sul, possuindo uma área de aproximadamente 4.000 km² e abrangendo 32 municípios. São eles: Araricá, Cachoeirinha, Campo Bom, Canela, Canoas, Capela de Santana, Caraá, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Glorinha, Gramado, Gravataí, Igrejinha, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Osório, Parobé, Portão, Riozinho, Rolante, Santa Maria do Herval, São Francisco de Paula, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Taquara e Três Coroas (Figura 1). A bacia do Rio dos Sinos possui cerca de 1,6 milhões de habitantes, representando 17% da população do estado. Esta bacia concentra a maior parte do crescimento econômico do estado (17,32%), especialmente calçadista e setores mecânico e petroquímico (COMITESINOS, 2000).

A bacia está dividida em três cursos: superior, com cerca de 25 km de extensão, alta declividade (entre 900 e 60 m), alta velocidade de água superficial e predominância de paisagem preservada, com alguns pontos de desmatamento e poluição; médio, com 125 km de extensão, média declividade, alto índice pluviométrico e com impactos ambientais mais pronunciados como presença de poluição industrial e esgoto doméstico, extração de areia, desmatamentos e mudanças hidrológicas; e inferior, com 50 km de extensão, declividade praticamente nula, velocidade da água superficial baixa, extensa planície de banhados com formações rochosas sedimentares, grande concentração populacional e industrial, silvicultura, intensos processos erosivos, desmatamento, poluição do solo e da água (BECKER, 2011).

Diversas formações fitogeográficas compõem a bacia, sendo elas a Floresta Ombrófila Mista nas nascentes do Rio Rolante, Floresta Estacional Decidual e Semidecidual, Savana e Áreas de Tensão Ecológica (COMITESINOS, 2014). Atualmente, existem apenas alguns fragmentos de Mata Atlântica localizados nas cabeceiras do Rio dos Sinos e seus afluentes (MALTCHIK et al., 2003).

Figura 1 – Bacia do Rio dos Sinos, composta por 32 municípios



Fonte: Mapa da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos, Websinos (2010).

Foram selecionadas 6 cidades que compõem a bacia do Rio dos Sinos. São elas: Araricá, Dois Irmãos, Parobé, Portão, Sapiranga e Santo Antônio da Patrulha. Estas já estão consorciadas ao Pró-Sinos. A escolha se deu por já possuírem planos de saneamento básico e estarem se adequando à legislação para implantação de sistemas de tratamento de esgoto em nível municipal.

Para análise da situação de cada município referente ao tratamento de esgotamento sanitário atualmente e metas para o futuro, foi verificado o plano municipal de saneamento básico e foram aplicados questionários com os gestores responsáveis (Anexo 1). As entrevistas visaram compreender o papel do gestor ambiental no tratamento de esgoto.

Limitações: Foi um aspecto limitante para o trabalho a disponibilidade dos gestores para responder o questionário. Por tal motivo optou-se por analisar o tratamento de esgoto em apenas seis cidades pertencentes à bacia dos Sinos, e não nas 32 cidades. Portanto, considera-se interessante dar continuidade à análise com todas as cidades pertencentes à bacia, dando assim um panorama geral da situação. É importante ressaltar que os dados foram suficientes para compreender o papel do gestor nestas questões, porém uma continuidade do estudo seria importante.

4 RESULTADOS

Dos seis municípios analisados: Araricá, Dois Irmãos, Parobé, Portão, Sapiranga e Santo Antônio da Patrulha, todos possuem um plano municipal de saneamento. Segundo o plano municipal de saneamento dos municípios, temos os seguintes dados de esgotamento sanitário:

Araricá: Esclarece a situação atual do tratamento de esgoto, com 32,5% indo para rede de coleta de tratamento de esgoto, possuindo 3 estações de tratamento de esgoto até o presente momento, e ainda colocam um gráfico do último censo esclarecendo a porcentagem da população que usa a rede de esgoto, a que usa fossa, outra forma e as que não possuem banheiro. Por fim, citam possuir um plano para aumentar o tratamento de esgoto de acordo com a obtenção de recursos e áreas de maior necessidade (PRO-SINOS, 2014a)

Dois Irmãos: Não possui plano de saneamento cadastrado junto ao Pró-Sinos.

Parobé: Detalha que o município ainda não conta com a coleta de esgoto, indo todos os dejetos diretamente para a rede pluvial. Também possui um gráfico mostrando para onde a população destina seus efluentes, sendo eles: rede pluvial, fossa séptica e rudimentar, rio, lago ou mar, outro logradouro, e não possui banheiro.

ro. O plano cita ainda que o bairro residencial Azáleia teria tratamento de esgoto instalado pelo empreendedor, porém encontra-se desativado e os efluentes estão sendo lançados diretamente no Arroio do Funil. Tem meta para implantar o tratamento de esgoto nos próximos 30 anos, iniciando em 2013 (PRO-SINOS, 2014b).

Portão: O plano mostra por meio de gráfico do ultimo censo que 37,5% da população está ligada à rede de esgoto. Os demais possuem fossa séptica, outra forma ou ainda não possuem banheiro. No plano fica estimado o início dos estudos para implantação do tratamento de esgoto sanitário e prevê que até 2017 54% da população esteja usufruindo do serviço, e até 2035 a meta é atingir os 71% (PRO-SINOS, 2014c).

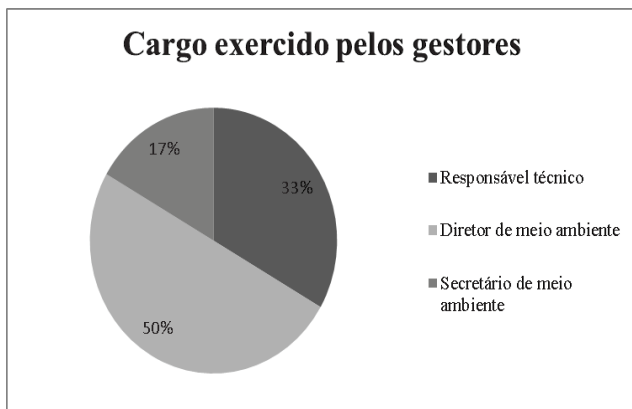
Sapiranga: O plano municipal prevê a parceria com a Corsan para o tratamento de esgoto sanitário, através da Lei Municipal nº 4.508 de 24/12/2009. O CP foi assinado em 10/03/2010 com vigência de 25 anos. É citada a legislação existente e após também dão o gráfico de porcentagem da população que utiliza: rede de esgoto, fossa séptica, outra forma e sem banheiro. O município possui duas estações de tratamento de esgoto, que atendem 620 domicílios (PRO-SINOS, 2014e).

Santo Antônio da Patrulha: O município também apresenta o gráfico do censo, indicando que 14,7% têm acesso à rede de coleta de esgoto, o restante utiliza fossa séptica, outra forma ou sem banheiro. Sem expor metas futuras (PRO-SINOS, 2014d).

Em relação ao questionário de entrevista realizado com os gestores:

Analisando o perfil dos gestores ambientais, detecta-se que, dos gestores responsáveis de fato por responder questões pertinentes ao tratamento de esgoto, são na sua maioria diretores de meio ambiente, seguidos pelos técnicos e somente um secretário de meio ambiente (Figura 2).

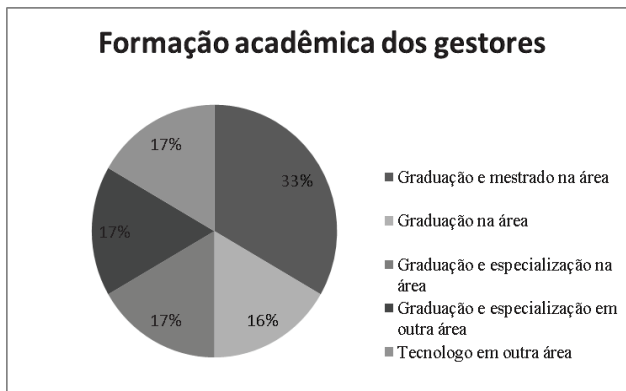
Figura 2 – Gráfico mostrando cargos exercidos pelos gestores municipais



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os responsáveis técnicos concursados possuem graduação e mestrado na área ambiental. Já entre os diretores de meio ambiente, temos dois graduados na área, um deles ainda possui especialização, e o terceiro é graduado e especialista em outra área de formação. Já o Secretário de meio ambiente tem apenas tecnólogo em outra área de atuação (Figura 3).

Figura 3 – Gráfico mostrando a formação acadêmica dos gestores



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Dos gestores entrevistados, metade possui 3 anos de trabalho público, um possui 8 anos e os demais menos de 1,5 anos (Figura 4).

Figura 4 – Gráfico mostrando tempo de atuação dos gestores



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em relação ao tratamento de esgoto nas cidades: Das seis cidades analisadas, a comunidade participou da elaboração do plano de saneamento básico, de forma direta em Dois Irmãos, Portão e Sapiranga, em algumas etapas em Santo Antônio da Patrulha, por meio de grupos de trabalho em Parobé, e não participou em Araricá (Tabela 2).

Tabela 2 – Contribuição da comunidade na elaboração do Plano Municipal de Saneamento nas cidades pertencentes a Bacia do Rio dos Sinos

| Contribuição da comunidade no Plano Municipal de Saneamento básico | Cidades |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| D – Participação direta da comunidade implicada por meio de apresentações, debates, pesquisas e qualquer meio de expressar opiniões individuais ou coletivas; | Dois Irmãos, Portão e Sapiranga |
| S – Participação em fases determinadas da elaboração do PMS por meio de sugestões ou alegações, apresentadas na forma escrita; | Santo Antônio da Patrulha |
| T – Participação por meio de grupos de trabalho. | Parobé |
| N – Não houve a participação da comunidade na elaboração. | Araricá |

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O dado sobre fossa séptica do questionário não será contabilizado, pois este apareceu em todos os planos municipais com dados específicos do censo. Porém, é importante ressaltar que um dos gestores não sabia informar, e os que o informaram deram como mais de 40% dos domicílios possuindo fossa séptica como tratamento primário de esgoto sanitário. Dois gestores citam ainda como mais de 90%, o que não condiz com a realidade estimada pelo censo e descrito em seus próprios planos de saneamento.

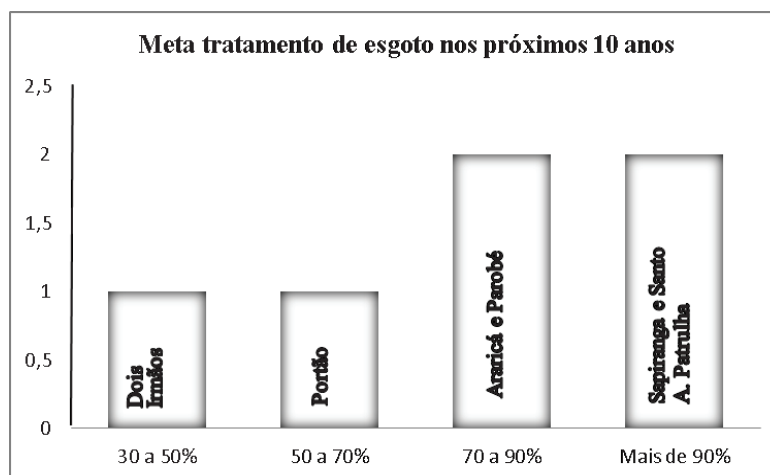
Somente os municípios de Dois Irmãos e Sapiranga possuem estações de tratamento de esgoto, sendo que o primeiro já possui sete estações de tratamento de esgoto, e o segundo, três, uma em construção e duas em planejamento, Sapiranga informou ainda que já trata 5% do seu esgoto nas ETEs, Dois Irmãos cita como maiores problemas ainda a baixa cobertura e a conscientização da população para se ligar à rede de coleta.

Todos os municípios citam que já têm estudos para implantação de estações de tratamento de esgoto. Entre as maiores dificuldades encontradas pelos municípios, cinco citam a conscientização ambiental e sanitária em relação à população, dois citam a desapropriação de imóveis privados para a construção das estações, um cita intervenções que precisarão ser feitas na rede viária para passar a rede coletora, e um cita a reformulação de coleta seletiva de resíduos.

Dos municípios analisados, quatro já possuem um trabalho de conscientização com a população em relação à ligação da residência à rede coletora de esgoto para o tratamento, já que isto gera custo mensal aos moradores na conta de água. São eles: Dois Irmãos, Portão, Sapiranga e Santo Antônio da Patrulha.

Ao serem questionados sobre a meta para os próximos 10 anos para o tratamento de esgoto na cidade, um gestor cita de 30 a 50%, um de 50 a 70%, dois de 70 a 90% e dois mais de 90%. A cidade que mais possui estações de tratamento de esgoto atualmente é a que o gestor responsável menos cita metas (Figura 5).

Figura 5 – Gráfico mostrando meta para os próximos 10 anos, para tratamento de esgoto nas cidades da Bacia do Rio dos Sinos



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os principais atores envolvidos com a construção de políticas públicas para o tratamento de esgoto nos municípios estudados são o grupo executivo de saneamento, vinculado ao Pró-Sinos, e os conselhos de meio ambiente. Após os gestores e a população que reside no município. O prefeito aparece em apenas uma cidade, e o gestor ambiental aparece em apenas dois municípios, representando 15% (Figura 6).

Figura 6 – Gráfico mostrando atores envolvidos em políticas públicas para o tratamento de esgoto nos municípios da Bacia do Rio dos Sinos



Fonte: Elaborado pelos autotres (2018).

Ao serem questionados sobre seu envolvimento como gestores ambientais na implantação dos sistemas de tratamento de esgoto na cidade, o gestor de Araricá cita não terem estações de tratamento, apenas estudos; o gestor de Dois Irmãos diz que, por possuírem estações de tratamento que estão funcionando, estão cumprindo com o objetivo de minimizar a carga poluidora que vai para o rio; o gestor de Parobé cita o envolvimento da Corsan, mas ressalta que o município precisa evoluir no tema e a população precisa participar mais efetivamente; o gestor de Portão cita seu envolvimento nos licenciamentos ambientais municipais, em que é cobrado dos empreendedores o tratamento primário nos domicílios com fossa séptica e filtro, bem como a devida fiscalização disto; o gestor de Sapiranga cita a presença da Corsan na operação das atuais estações de tratamento, cita as metas do plano de saneamento já indicadas anteriormente, as reuniões da administração com o Pró-Sinos e a lei de coleta seletiva para resíduos; o gestor de Santo Antônio da Patrulha relata que este assunto diz respeito à Corsan – concessionária responsável pela água e esgoto na cidade.

5 ANÁLISE DE DADOS

Dos municípios selecionados para este estudo, o que mais desenvolve um trabalho efetivo, possuindo o maior número de estações de tratamento de esgoto é Dois Irmãos. Em segundo lugar fica Sapiranga, os demais têm planejamento e estudos prévios, que ainda precisam se consolidar e dar início às primeiras obras, para

que de fato desenvolvam o processo de tratamento de efluentes oriundos do esgotamento sanitário.

Um dado que chama atenção referente à pergunta sobre os atores envolvidos na implantação de políticas públicas referentes ao esgotamento sanitário, é que apenas um gestor citou o prefeito, e apenas dois citaram o gestor ambiental no envolvimento. A maioria passa esse compromisso apenas para a concessionária Corsan, que faz o trabalho de tratamento de água e esgoto na região. Ainda citam que a população precisa se envolver. Quatro cidades já fazem um trabalho de conscientização. Em âmbito municipal existem diretrizes, linhas de ações, critérios e normas para implantar trabalhos de educação ambiental. Elas devem ser divulgadas e garantir o processo participativo da população, tendo metodologias qualitativas e quantitativas (MORAES, 2011).

Percebe-se que em alguns casos a versão dada pelo gestor ambiental diverge do que relata o plano municipal de saneamento básico da cidade. Isto ocorreu em relação à estimativa de moradores que possuem fossa séptica e filtro como tratamento primário nas residências. Para este dado é preferível utilizar os dados do plano, por terem embasamento censitário, porém é importante ressaltar a necessidade de um gestor competente saber sobre os indicadores do seu município, na área de atuação.

Ao expor a sua contribuição no processo de implantação de tratamento de esgoto, alguns desviam o assunto, informando não ter as estações para o tratamento, novamente reiterando o papel da Corsan. Já outros são bastante claros ao informar a contribuição na fiscalização do que já existe na área, o trabalho de educação ambiental desenvolvido com a população e a busca por tratamento primário como mínimo para os novos domicílios que vêm se instalando na cidade. É competência do gestor participar e criar políticas sobre todos os assuntos pertinentes a sua área de atuação.

Em relação à meta para os próximos 10 anos nas cidades, esta varia de 30% a mais de 90%. Para que de fato isto aconteça, ainda necessitamos de documentos e leis próprias para que novos gestores cumpram tal meta.

Em relação à meta para os próximos 10 anos nas cidades, esta varia de 30% a mais de 90%. Para que de fato isto aconteça, ainda necessitamos de documentos e leis próprias para que novos gestores cumpram tal meta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu que, para um assunto de tamanha relevância como o tratamento de esgoto sanitário nas cidades, faz-se necessário maior envolvimento por parte

de todos os atores: prefeitura, secretaria de meio ambiente, empresa de concessão do serviço de água e esgoto e a participação efetiva da população interna e externa, como usuárias da água proveniente da bacia do Rio dos Sinos.

Existem muitas metas para os próximos anos nas cidades escolhidas neste estudo. Uma das maiores dificuldades para que sejam cumpridas é a mudança de gestão que ocorre com a troca dos atores políticos.

O estudo é de extrema importância por dar uma visão geral do panorama da situação do tratamento de esgoto sanitário na região do Vale dos Sinos, e dar esta visão através do gestor competente engradece mais ainda, pois vai ao encontro da lei descrita em políticas públicas municipais.

REFERÊNCIAS

- BECKER J. C. Programa de Pós-Graduação em Biologia – Unisinos, Instituto Martin Pescador. **Almanaque Rio dos Sinos**. Novo Hamburgo: Grupo Editorial Sinos, 2011.
- COMITESINOS – Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos 2000. **Enquadramento das águas da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos**. São Leopoldo: Impresul.
- COMITESINOS. **Projeto Verde Sinos**. 2014. Disponível em: <<http://www.comitesinos.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- DANTAS, F. V. A.; LEONETI, A. B.; OLIVEIRA, S. V. W. B. Uma análise da situação do Saneamento no Brasil. 2012. **FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e gestão**, v. 15, n. 3, p. 272-284, 2012.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Projeção da população brasileira**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- IHU – Instituto Humanitas Unisinos. **O Comitesinos e sua atuação no Vale do Sinos: interlocuções, limites e possibilidades**. 2015. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/espiritualidade/martires-da-humanidade/53-de-olho-no-vale/510799-o-comitesinos-e-sua-atuacao-no-vale-do-sinos-interlocucoes-limites-e-possibilidades>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- LAURA, A. A. **Um método de modelagem em um sistema de indicadores de sustentabilidade para gestão de recursos hídricos-misgerh: o caso da bacia dos Sinos**. Tese (Doutorado em Engenharia). Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental da UFRGS-IPH. Porto Alegre, RS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6023/000435343.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- MALTCHIK, L.; MATSUBARA, C. P.; STENERT, C.; SANTOS, E. M.; TORGAN, L. C.; OLIVA, T. D. **Biodiversidade e conservação de áreas úmidas da Bacia do Rio dos Sinos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Plano de Saneamento Básico Participativo**. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/secretarias-nacionais/saneamento-ambiental/programas-e-aco-es-1/planos-de-saneamento-basico/plano-de-saneamento-basico-participativo-1>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- MORAES, M. C. R. **Reestruturação dos Foruns dos Arroios: A educação Ambiental como ferramenta de socialização das informações produzidas em um município da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos/RS**. Monografia de especialização em Informação científica e tecnológica em saúde. Grupo Hospitalar Conceição. Porto Alegre. 2011.
- MUCCI, José Luiz Negrão. Introdução às ciências ambientais. In: PHILIPPI JR., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi (Eds.). **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005. p. 15-37.
- MUFFAREG, M. R. **Análise e Discussão dos Conceitos e Legislação sobre o Reuso de Águas Residuárias**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2003
- MUFFAREG, M. R. **Mapa da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos**. 2010. Disponível em: <<http://websinos.blogspot.com/2010/08/bacia-hidrografica-do-rio-dos-sinos.html>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- PENTEADO, A. F. Mapeamento e análise geomorfológicos como subsídio para identificação e caracterização de terras inundáveis. **Estudo de caso da bacia hidrográfica do Rio dos Sinos – RS**. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, 2011.
- PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2018. Disponível em: <<http://www.consorcioprosinos.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2014a. Plano municipal de Saneamento Básico de Araricá. Disponível em: <http://www.consorcioprosinos.com.br/downloads/ARARIC%C3%81_PMSB_rev_0_pdf.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2014b. Plano municipal de Saneamento Básico de Parobé. Disponível em: <http://www.consorcioprosinos.com.br/downloads/PAROB%C3%89_PMSB_rev0_pdf.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2014c. Plano municipal de Saneamento Básico de Portão. Disponível em: <http://www.consorcioprosinos.com.br/downloads/PORT%C3%83O_PMSB_rev_0_pdf.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2014d. Plano municipal

pal de Saneamento Básico de Santo Antônio da Patrulha. Disponível em: <http://www.consocioprosinos.com.br/downloads/SANTO%20ANT%C3%94NIO%20DA%20PATRULHA_PMSB_rev_0_pdf.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

PRO-SINOS – Consórcio Público de Saneamento Básico da Bacia Hidrográfica do Rio dos Sinos. 2014e. Plano municipal de Saneamento Básico de Sapiranga. Disponível em: <http://www.consocioprosinos.com.br/downloads/SAPIRANGA_PMSB_rev_0_pdf.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SAIANI, C. C. S. **Restrições à expansão dos investimentos em saneamento básico no Brasil: déficit de acesso e desempenho dos prestadores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES EM SANEAMENTO – SNIS. **Diagnóstico dos serviços de água e esgotos** – 2012. Brasília: Ministério das Cidades, ago. 2015.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES EM SANEAMENTO – SNIS. **Diagnóstico dos serviços de água e esgotos** – 2013. Brasília: Ministério das Cidades, out. 2015.

Apêndice A – Questionário respondido pelos gestores ambientais dos municípios selecionados

Implantação de tratamento de esgoto nas cidades do Rio dos Sinos

Prezado gestor ambiental: Este questionário servirá de base para elaboração de um tcc de curso de especialização em Gestão Pública pela UFSM e tem por objetivo analisar a situação da questão de tratamento de esgoto nas cidades que fazem uso do Rio dos Sinos, sua contribuição é de extrema importância para o estudo, bem como a veracidade das informações aqui prestadas, que terão apenas fins de estudos, desde já agradeço seu apoio e tempo disponibilizado.

*Obrigatório

Cidade *

Qual o nome da cidade que você representa?

Cargo ocupado *

Qual é o cargo ocupado por você que está respondendo ao questionário?

Secretário de meio ambiente

Diretor de meio ambiente

Outra:

Formação acadêmica do gestor *

Qual é a sua formação?

Tempo de atuação *

Há quantos anos atua como gestor municipal?

Plano Municipal de saneamento *

A cidade possui Plano Municipal de Saneamento?

Sim

Não

Contribuição da comunidade no Plano Municipal de Saneamento básico (Responda caso respondeu sim a questão anterior)

Como foi a contribuição da comunidade na elaboração do Plano de Saneamento municipal:

N- Não houve a participação da comunidade na elaboração.

D – Participação direta da comunidade implicada por meio de apresentações, debates, pesquisas e qualquer meio de expressar opiniões individuais ou coletivas;

S – Participação em fases determinadas da elaboração do PMS por meio de sugestões ou alegações, apresentadas na forma escrita;

T – Participação por meio de grupos de trabalho.

Esgotamento sanitário *

A administração pública municipal tem ideia em termos de quantidade, qual a porcentagem de moradores que faz uso de fossa séptica e filtro (tratamento primário e individual de tratamento de esgoto sanitário):

- Até 10%
- 10 a 20%
- 20 a 40%
- 40 a 70%
- 70 a 90%
- Mais de 90%
- Não sabe informar

Estação de tratamento de esgoto *

Existem estações de tratamento de esgoto na cidade?

- sim
- não

se respondeu sim a questão anterior

Quantas ETE existem na cidade?

Se a cidade possui Estação de tratamento de esgoto responda

As estações de tratamento de esgoto da sua cidade tratam quanto dos efluentes despejados no Rio dos Sinos?

- Até 5%
- 5 a 10%
- 10 a 30%
- 30 a 50%
- 50 a 70%
- 70 a 90%
- Mais de 90%

Se a cidade possui Estação de tratamento de esgoto responda

Qual o maior problema encontrado na gestão de ETES:

- Aspectos gerais: falta de consciência da população para questões ambientais, cobertura muito baixa, urbanização desordenada que dificulta implantação;
- Presença de esgoto a céu aberto nas vias;
- Poluição dos corpos de água subterrâneos;
- Poluição dos corpos de água superficiais;
- Deficiência na gestão do sistema;
- Outra:

Estudos para implantação de ETEs no município *

Existem estudos para implantar Estações de tratamento de esgoto na sua cidade?

- sim
- não

Se a resposta anterior foi sim responda as próximas 2 questões

Para a implantação de novas estações de tratamento de esgoto será necessário fazer algum procedimento mais complexo na cidade:

- remover ou desapropriar vilas ou favelas;
- remover ou desapropriar loteamentos irregulares;
- Conscientizar a população sanitária e ambiental;
- Reformular o sistema de coleta seletiva de resíduos;
- Outra:

Ligação da população a ETE

Existe um trabalho de conscientização ambiental com a comunidade para que liguem a residência a tubulação de sistema de tratamento de esgoto sanitário (Já que tal serviço será pago pela comunidade, e muitas vezes a ligação é um problema enfrentado).

- sim
- não

Meta de tratamento de esgoto sanitário *

Qual é a meta em termos de porcentagem de tratamento de esgoto para os próximos 10 anos na cidade?

- Até 5%
- 5 a 10%
- 10 a 30%
- 30 a 50%
- 50 a 70%
- 70 a 90%
- Mais de 90%
- Não existe meta

Atores envolvidos em políticas públicas de saneamento básico e esgotamento sanitário *

Quem esta diretamente envolvido com a elaboração de políticas públicas para implantação de sistema de tratamento de esgoto no seu município?

- Grupo executivo de saneamento com vínculo ao Prosinos;
- Gestor ambiental;
- Conselho de meio ambiente;
- Organizações sociais;
- Organizações políticas;
- População exterior (Comunidade da região do Rio dos Sinos);
- População que reside no município;
- Outra:

Contribuição e ações do município no trabalho de implantação de sistema de esgotamento sanitário. *

Neste espaço descreva como estão as ações de tratamento de esgotamento sanitário na sua cidade e qual sua contribuição no processo como gestor ambiental na cidade:



A QUESTÃO DE GÊNERO NA REVISTA SOCIOLOGIA ONLINE: uma análise sociológica

THE GENDER QUESTION IN THE ONLINE SOCIOLOGY REVIEW: a sociological analysis

Andreine Lizandra dos Santos¹

Resumo: O objetivo desse artigo é analisar a contribuição do conteúdo de uma revista *online* como material de apoio na elaboração das aulas do ensino médio na disciplina de Sociologia. Para isto, o tema escolhido é a questão de gênero, na revista *Sociologia Ciência e Vida* da Editora Escala, período de agosto de 2015 a agosto de 2017, editada bimestralmente. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, que resultou na criação de três categorias. Com efeito, relacionou-se o referencial teórico com a contribuição para a elaboração das aulas do ensino médio na disciplina de Sociologia. Ao todo foram treze edições analisadas, que apontaram para o quanto o tema em estudo é tratado de forma restrita, mas também o potencial da temática na revista na atualidade.

Palavras chave: Sociologia. Análise de conteúdo. Revista *online*. Gênero.

Abstract: The aim of this article is to analyze the contribution of the content of an online magazine as a supporting material in the elaboration of high school classes in the discipline of sociology. For this, the theme chosen is the question of gender, in the journal *Sociology Science and Life* of Escala Publisher, period from August 2015 to August 2017, edited bimestrally. We conducted a bibliographic research and content analysis, which resulted in the creation of three categories. In fact, the theoretical framework was related with the contribution to the elaboration of high school classes in the discipline of sociology. Altogether, thirteen editions were analyzed, which pointed to how much the subject under study is treated in a restricted way, but also the potential of the theme in the journal nowadays.

Keywords: Sociology. Content analysis. Online magazine. Gender.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos na era da globalização, em que o mundo se interliga por comunicação, informação, experiência e aprendizado. Não se pode dizer que somente um ou outro sejam suficientes para a compreensão das questões sociais na sociedade complexa em que vivemos.

As instituições de ensino, em sua maioria, buscam produções científicas nos cursos de graduação, fazendo com que seu corpo discente venha a produzir conhecimentos realmente importantes para a vida de seu aluno. Após o término dessa graduação, tem-se a especialização, que é um complemento importante e que se

volta para o estudo de novas temáticas investigativas que surgem após a graduação.

Com isso, um curso de pós-graduação pode ser uma alternativa para todas as áreas, e não só do ensino, e que vem auxiliar o profissional na sua complementação após a graduação. Além disso, nenhuma prática pode ficar sem ser resposta aos objetivos propostos pelo mercado de trabalho, e, especialmente, para a compreensão das questões sociais. Assim, é preciso voltar-se para o ser humano, o que é possibilitado pelo forte embasamento do curso de Especialização no Ensino de Sociologia no Ensino Médio, proposto pela Universidade Federal de Santa Maria.

¹ Tutora presencial da Universidade Federal de Pelotas do Curso de Licenciatura em Filosofia a Distância.

Busca-se com o Ensino da Sociologia voltar-se para a sociedade, pensar nela como o lugar, o espaço em que se vive e olhar para seus elementos com a reflexão necessária de estar fazendo sentido ao ocupar este espaço. Professores e alunos são os indivíduos que, além de ocuparem um dos lugares mais formais, que é a escola, estão também em espaços informais como a família e a comunidade em geral. São indivíduos que podem e devem trocar experiências entre si e que vão buscar o conhecimento de uma forma particular, tendo em vista estarem no espaço escolar.

Além disso, as nossas desigualdades são imensas, e, portanto, de difícil posicionamento, exigindo reflexões e diálogo a respeito dos problemas do entorno, como os temas sociais. Bourdieu (2004) afirma que é muito fácil dar autonomia reflexiva quando se fala em dar vida em sociedade, porque a vivemos diariamente.

Por isso, deve o professor considerar todo material de apoio que puder alcançar, sendo que as escolhas são muitas, mas cabe a ele analisar a melhor forma de usar as ferramentas que estão disponíveis. Neste artigo far-se-á uma análise de conteúdo da revista Sociologia Ciência e Vida da Editora Escala que se encontra sob a forma impressa e *online*, no período de agosto de 2015 a agosto de 2017, editada bimestralmente e assinada por muitas escolas de ensino médio.

A *internet* é um repositório de apoio para todas as áreas do conhecimento, além, de possuir revistas *online* de todas as espécies que precisam ser analisadas antes de serem usadas nas salas de aula como ferramenta e material permanente de estudo. A problemática escolhida são os direitos humanos, que englobam questões de gênero, e, para isso, procura-se verificar a sua exposição na mídia virtual analisada, refletindo-se sobre o conteúdo para alunos do ensino médio.

Dessa forma, justifica-se não ser aleatória a inclusão da disciplina Sociologia no ensino médio, uma vez que ela contribui para a formação humana do jovem.

É necessário, pois, que os jovens realizem aprendizagens sobre o seu entorno, considerando informações que estão nas mídias em geral, podendo o professor mostrar como parte desse todas as revistas *online*, fontes múltiplas de ideias de todo o tipo. Eis aí a reflexão necessária do proposto por este artigo, analisar uma revista *online* e ver sua aplicabilidade nas aulas de Sociologia, não esquecendo o tipo de revista que é, público que quer atingir, e principalmente pensar no tipo de questionamentos que se pode fazer a partir dela.

Inicialmente será apresentada uma revisão bibliográfica sobre o ensino da Sociologia no ensino

médio, a questão de gênero na escola e a revista *online* como apoio pedagógico. Posteriormente, será exposta a metodologia utilizada na pesquisa aqui apresentada. Em seguida, serão trazidos os resultados e a discussão, através das categorias de análise. O artigo é finalizado com a conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Segundo Giddens (2005), a sociologia ocupa um espaço em que se estuda a vida social e suas dinâmicas como um todo, e também dos grupos que a compõem. É um campo do conhecimento que investiga as relações de conflito e conexões entre todos os grupos de indivíduos. Além disso, dedica-se a buscar compreender as razões do comportamento coletivo das pessoas, que vem mudando a cada segundo. A importância dessa área do conhecimento está em observar o entorno sob vários ângulos, até porque muitos comportamentos parecem normais, entretanto são ações que têm uma raiz diferente, e é função do sociólogo diagnosticar e analisar o meio social em que ocorrem, as influências e as experiências. É importante conhecer as forças que atuaram naquele contexto.

Com a diversidade de culturas que se tem no mundo e conseqüentemente de grupos sociais, Giddens (2005) declara que a sociologia abrange uma imensidão de temas que são alvo de pesquisas, como a política, o trabalho, a religião, a sexualidade, a raça, o gênero, a pobreza etc. Por tudo isso, é uma área envolvente, tendo em vista as vastas interpretações e fenômenos que se podem pesquisar. Com efeito, as possibilidades são infinitas, em que mesmo questões que parecem ser individuais se tornam amplas, pois a imaginação é que faz com que venhamos a habitar o ambiente social.

Como disciplina, a Sociologia faz parte da grade curricular do ensino médio pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois desde 1971 fora abolida pelo governo militar. A Lei de 2008 determina as seguintes alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996:

Art. 1º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36”. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Art. 2º Fica revogado o inciso III

do § 1º do art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 2 de junho de 2008; 187º da Independência e 120º da República (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa questão é revista a partir da publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 3º, que é um acréscimo ao art. 35, da LDB, que declara:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e será articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

O § 2º apresenta que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

A BNCC é um documento novo e que no ensino médio ainda não foi implantado, mas que virá unificar a educação em suas três redes, ou seja, como ela mesma declara, é um banco comum, que tem como fim não distanciar as escolas privadas e públicas principalmente em sua forma curricular. Sabe-se que quanto às disciplinas de Português e Matemática há garantia de implantação no currículo como tais, porém, já a Sociologia é citada como parte do componente curricular das Ciências Humanas, cabendo ao aluno escolher na sua matrícula os componentes que melhor lhe convierem, bem como devendo a escola oferecer de acordo com suas possibilidades os seus componentes.

A finalidade da Sociologia é a de permitir aos alunos a compreensão das relações sociais que o cercam, como as questões familiar, política, econômica, religiosa, escolar e da comunidade em geral, etc. Faz com que aumente a qualidade da educação, pois contribui para que tenhamos alunos cidadãos, indivíduos éticos e agentes de suas próprias histórias, sem que outros os conduzam através de opiniões que não são a deles.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999 (BRASIL, 2000), que trazem orientações para todas as disciplinas, propõem quanto a Sociologia que deve ser trabalhada em conjunto com outras discipli-

nas de forma articulada para qualificar o aprendizado como transformador.

Por abarcar uma infinidade de temas, a questão de gênero entra nessa discussão por se tratar de uma questão do cotidiano e estar implícita em todos os currículos. Entretanto, na Sociologia tem um caráter de contribuir para uma postura mais crítica do aluno. E, além disso, no mundo em que vivemos, as relações sociais se fazem essenciais, e o entendimento sobre as questões de gênero deve acompanhar as mudanças da sociedade, para acabar com padrões preestabelecidos e possibilitar uma cultura de respeito e paz, revendo “preconceitos” que muitas vezes viraram senso comum. Deve-se fugir do que é normal ou natural. Por isso, o profissional da Sociologia deve ter clareza quanto ao campo em que atua e, quanto à questão de gênero, atentar-se nas abordagens de outros autores, pois muitos materiais, livros, revistas, artigos que encontramos por aí estão repletos de opiniões formadas, como esclarece Bittencourt no que se relaciona ao livro didático:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2004, p.73).

A autora esclarece que é preciso ficar atento aos estereótipos criados nessas mídias, é preciso uma leitura e uma interpretação das “entrelinhas”, desvelando os interesses e o jogo de poder implícitos no texto. O professor também deve ter consciência de que seu aluno é detentor de opiniões e informações, e sua função é questionar o aluno, para que então se siga a reflexão a respeito do seu entorno. Assim, a Sociologia é uma disciplina que poderá desenvolver conteúdos e metodologias que promovam uma reflexão mais aprofundada sobre a questão de gênero.

2.2 O GÊNERO NA ESCOLA

Guedes (1995) declara que de uns anos para cá tem sido difícil conceituar-se a palavra gênero, pois há quem se refere a política, as espécies homem e mulher, a arte, a literatura etc. Por isso, Ferreira (1986, p. 844) definiu como “categoria que indica, por meio de designações, uma divisão dos nomes baseada em critérios tais como sexo e associações psicológicas”. Dessa forma, tem-se perspectivas sociais, culturais e biológicas que podem ser trabalhadas no que diz respeito a gênero.

Segundo Barreda (2012, p. 6),

[...] o gênero pode ser definido como uma construção social e histórica de caráter relacional, configurada a partir das significações e da simbolização cultural de diferenças anatômicas entre homens e mulheres. [...] implica o estabelecimento de relações, papéis e identidades ativamente construídas por sujeitos ao longo de suas vidas, em nossas sociedades, historicamente produzindo e reproduzindo relações de desigualdade social e de dominação/subordinação.

Essa autora fala nos papéis masculinos e femininos, e como ao longo da vida a sociedade em geral atribui papéis diferentes a cada um, o que recai na discriminação de ambos, bem como na importância que cada um possui. Ela ainda reitera que homens e mulheres sempre tiveram diferentes formas de educação ao longo da vida, o que fez com que também ocorressem códigos de conduta diferenciados aos sexos, e essa desproporcionalidade veio a criar uma cultura de poder.

Silva (2013) também concorda em que a escola deve apresentar os conhecimentos de gênero e reconhecer que a sociedade é dinâmica, bem como transmitir valores éticos e promover a quebra do preconceito e das atitudes de alunos e professores. É preciso que entre nessa discussão a questão da diversidade. Lévi-Strauss (2006) refere-se à diversidade de culturas em que engloba questões: sociais, culturais, políticas, sexuais, econômicas, jurídicas, de gênero, de raças, etnias, credos e assim sucessivamente. A diversidade engloba as relações de gênero, que, conforme Scott (2009), são categorias que devem ser discutidas e debatidas, para as quais a escola é o lugar mais apropriado, tendo em vista ser um espaço público de maior diversidade.

Pensando nos alunos em sala de aula, apresentados como uma pluralidade de sujeitos, é importante não esquecer das suas identidades que vêm se transformando cada vez mais em nossos dias. Além disso, cabe ressaltar a importância da Sociologia nesse cenário, visto que mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de 1998 já traziam como temas transversais as questões de gênero, ligadas à sexualidade, ao feminino e masculino, e aos padrões de representação social e cultural e das diferenças biológicas dos sexos. Essas representações são importantes para a constituição da identidade do indivíduo, e a Sociologia vem propondo discussões com educandos sobre a importância de valorizar a igualdade dos gêneros e que cada um tem presente a sua dignidade como cidadão, e, por isso, a não discriminação de qualquer tipo.

2.3 A REVISTA *ONLINE* COMO APOIO PEDAGÓGICO

A sociedade atual vem passando por muitas mudanças, e a influência dos meios de comunicação como formadores de opinião é inquestionável. Essas mudanças trouxeram como consequência a criação e a inovação de meios de comunicação, que acabaram por mudar o cotidiano das pessoas. A intensidade com que a sociedade vem sendo impulsionada pela tecnologia vem obrigando as pessoas a se adaptarem a essa nova realidade.

Para os jovens, essa nova forma de utilizar-se da informação e da comunicação é bastante atrativa, o que implica uma nova forma de aprender. A globalização, sem sombra de dúvidas, é uma das impulsionadoras dessa nova forma de ver a educação. Nesse sentido, o professor pode utilizar-se de revistas *online* e outras ferramentas para o ensino da Sociologia, porém, é preciso que a matéria seja selecionada e previamente conhecida para que atinja os objetivos dessa disciplina. Não há mais fronteiras para a comunicação, e as mídias e tecnologias estão por toda parte. Por isso, torna-se difícil desprender-se delas, e o grande desafio é adequar o modelo tradicional de educação ao uso das tecnologias e das mídias, pedagogicamente. De acordo com Moran (2000, p. 23):

Não se trata de dar receitas porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

De acordo com os PCNs do ensino médio, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são consideradas competências básicas: “entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar”. Por isso, a importância do uso das revistas *online*, nas quais o aluno precisa aprender a selecionar o material que acessa e, em épocas de matérias falsas que são produzidas em massa no meio eletrônico, verificar a sua veracidade é outro aspecto importante.

A escola não pode ficar alheia às mudanças da atualidade, pois o aluno é seu centro, e, dessa forma, é preciso encontrar estratégias que o aproxime da realidade em que vive, não ficando restrita à transmissão de conteúdos, via livro didático e, algumas vezes, descontextualizados. Conforme Moran (2002), a escola deve estar atenta aos acontecimentos nos meios de comuni-

cação e contextualizá-los em sala de aula e então dialogar com os alunos sobre a necessidade de filtrarem os conteúdos acessados e usá-los com responsabilidade, indicando a importância da pesquisa para a aprendizagem.

Segundo Masetto (2000), o importante, neste processo dinâmico de aprender pesquisando, é que o professor use técnicas e recursos para a efetivação do uso adequado das Tecnologias de Informação e de Comunicação, ou seja, uma integração entre o tradicional com a inovação, unindo a escrita com o audiovisual, texto com hipertexto, o virtual e o presencial. Por isso, conforme Moran (2000), cada educador deve encontrar seu meio de inserir a tecnologia em sala de aula, mas antes saber dominá-la e com isso buscar no *online* matérias que sejam de interesse dos alunos e que também venham a proporcionar a aprendizagem.

Mesmo revistas com fins educativos possuem seus estereótipos de gênero. Por isso sugere-se que os professores levem ao debate dentro das salas de aula reportagens, imagens, anúncios, filmes e tudo o que puder ser usado das referidas revistas como meio de reflexão. Enquanto a mídia aponta para cultura ora machista, ora feminista, o educador pode levar ao debate esses aportes, adaptando o conteúdo de acordo com a série e as turmas para que vier a lecionar. Da mesma forma esses recortes vêm abraçar todo o entorno social do aluno, crivado de preconceitos e violências de todos os tipos.

Neste trabalho se quis analisar como as questões de gênero são abordadas na revista, já que, em muitas situações, se percebe que o enfoque recai sobre as diferenças biológicas entre homens e mulheres, sendo explicadas muitas vezes superficialmente, e, como referido anteriormente, somente pelo fator reprodutivo. O ensino da Sociologia tem o papel de ressignificação das relações, e, por isso, é importante desnaturalizar e possibilitar o estranhamento quando se constroem novas formas de pensar, o que é o papel dessa disciplina. Assim, essa análise de conteúdo vem proporcionar uma reflexão sobre como as matérias são apresentadas na revista, que tem um cunho educacional.

3 METODOLOGIA

A fundamentação visa firmar a pesquisa em aportes que, conforme Wainer (2007), não só vão resumir e ser coletados em artigos, livros e documentos, mas sustentar posições para a pesquisa realizada. Para Silva e Menezes (2005), a pesquisa pode ser embasada em material que já fora publicado e que atualmente encontramos na *internet*.

Com efeito, neste artigo, utiliza-se, além da revisão da literatura necessária, a análise e a interpretação das falas encontradas nas revistas analisadas, pois é importante conversar com o entorno de forma crítica. Não esquecendo que os resultados das análises estão abertos e são compartilhados em várias direções. No momento em que se quantificou um número de revistas que é, conforme Wainer (2007), em um primeiro momento, baseada em medida geralmente numérica, quis-se fazer o que, segundo Silva e Menezes (2005), traduzir em números as matérias, opiniões e as informações, o que torna fácil a inserção de dados, bem como sua análise. Nesse sentido, mostra-se o número de matérias apresentadas durante o período de recorte da revista, que foi escolhida por apresentar seu conteúdo na forma *online* e também impressa, bimestralmente. A revista escolhida foi “Sociologia Ciência e Vida”, da Editora Escala no período de agosto de 2015 a agosto de 2017.

Elegeu-se a análise de conteúdo para a realização deste estudo, que, conforme Moraes (1999), teve sua origem no séc. XIX. Entretanto foi ao longo do século XX que foi mais desenvolvida, principalmente na área das Ciências Sociais. Segundo o mesmo autor, trata-se de uma metodologia que vem descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documento e texto, que conduzem a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas. Com isso, contribui para a reinterpretação das mensagens, até que a compreensão dos significados atinjam um nível que vai além de uma simples leitura.

Berelson (1984) foi um dos primeiros a definir análise de conteúdo, e a definiu na década de quarenta do século XX como uma forma de descrever a manifestação da comunicação como objetiva sistemática e quantitativa. Entretanto, também existem, segundo Campos (2004) críticas a Berelson, pelo fato dele usar negações como forma de objeto de suas análises. Bardin (1977) a definiu como um conjunto de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Mesmo assim, a autora considera o fato de que o conceito proposto por ela não é suficiente, pois existe a inferência de conhecimentos que se relacionam às condições de recepção, à forma como recebem. A mesma autora (BARDIN, 1977, p. 25) afirma: “O ato de inferir significa a realização de uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Bardin tem a intenção de mostrar quão relevante é o fazer inferências ao analisar o conteúdo. Caso con-

trário, fica difícil suportar mensagens sem dar embasamento à parte teórica e também às concepções de mundo de quem produz as mensagens e de quem as recebe.

Para que a análise de conteúdo fosse utilizada, selecionou-se como *corpus*, a revista *Sociologia Ciência e Vida*, da Editora Escala, no período de agosto de 2015 a agosto de 2017, editada bimestralmente. Em especial, foram escolhidas as matérias que tratam da questão de gênero. A partir disso, estabeleceram-se categorias de análise. É importante ressaltar que o presente tema foi escolhido por ser recorrente no local de trabalho da pesquisadora, uma escola pública que atende turmas do ensino médio e tem suscitado algumas dúvidas, tanto no corpo discente quanto no corpo docente. Além disso, aparece de forma recorrente nas diversas mídias atuais.

Foram estabelecidas três categorias de análise, que são: discriminação social a partir das questões de gênero, a mulher entre o público e o privado e, por fim, espaços de poder.

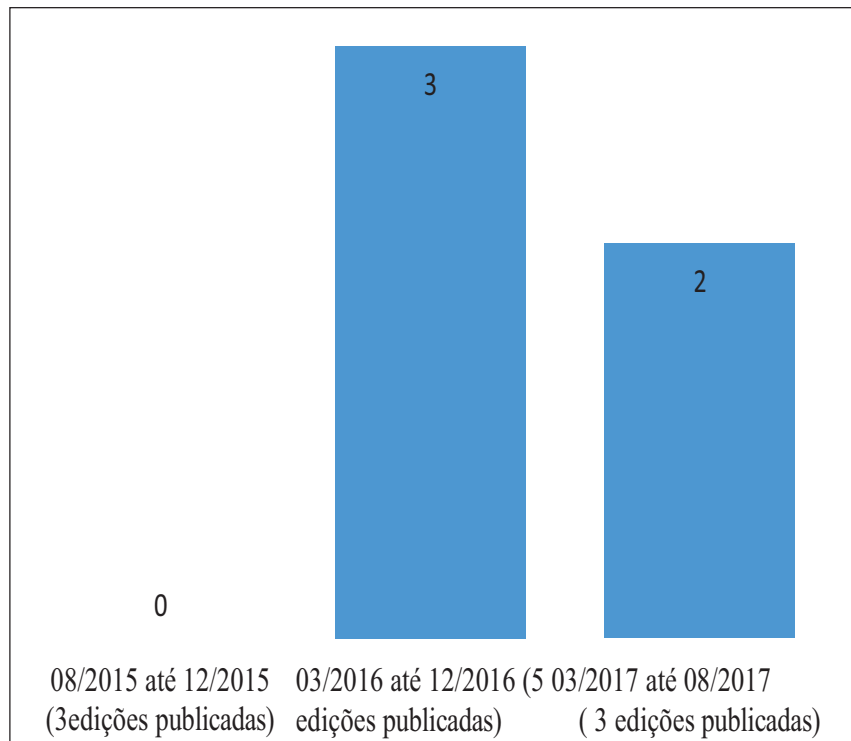
Ressalta-se que a presente caracterização é de extrema importância, possibilitando expressar os significados das mensagens captadas, no caso, as matérias analisadas. O esforço na criação das categorias possibilita a análise de como as questões de gênero são abordadas e a possível contribuição do uso da revista para o ensino de Sociologia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 QUANTO À QUESTÃO QUANTITATIVA DAS MATÉRIAS

Em um primeiro momento, foram selecionadas as revistas do período a ser analisado, compreendido entre as edições sessenta do mês de agosto de dois mil e quinze até a edição setenta e um do mês de agosto de dois mil e dezessete, totalizando onze revistas analisadas. No gráfico 1, tem-se a quantidade de vezes em que a questão é tratada por ano nesse período.

Gráfico 1 – Quantidade de matérias sobre a questão gênero, publicadas no período 08/15 a 08/17



Fonte: Pesquisa da autora (2018).

O gráfico 1 mostra as onze edições desse período, em que, de 08/2015 até 12/2015, nas três edições, não ocorreu nenhuma referência; no período de 03/2016 até 12/2016, nas cinco edições, obtiveram-se cinco matérias que fizeram referência no conteúdo daquelas revistas, e de 03/2017 até 08/2017 em três edições publicadas, duas trataram do tema.

4.2 AS CATEGORIAS

Para demonstrar como a questão de gênero é abordada nas matérias selecionadas, foi elaborado um quadro em que foram retiradas das revistas as frases, tal qual constam nelas, e a partir disso elaboradas categorias de análise.

Quadro 1 – Categorias e referências na revista

| Categorias | Referências na revista |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (a) Discriminações sociais a partir das questões de gênero | <p>1. <i>Gênero e família</i> “A família é a ordem inicial de toda sociedade...”</p> <p>2. <i>Não aceitação do pai em relação a mudança de sexo da filha.</i> “Deus fez o homem e a mulher...”</p> <p>3. <i>O papel da mulher nas novas configurações familiares</i> “...o trabalho passou a ser em dobro e todos devem ajudar...” “...o homem não é mais o único supridor do lar...” “...a ocupação feminina tem sido mais frequente no comando do familiar...”</p> |
| (b) A mulher entre o público e o privado | <p>1. <i>Questão de gênero: representatividade é importante?</i> “...as mulheres representam ainda um número reduzido na política...” “...há uma falta de interesse por parte das mulheres...”</p> <p>2. <i>Representação da mulher na política.</i> “...a lei exige 30% de mulheres nos partidos...”</p> <p>3. <i>A verdadeira identidade da mulher</i> “...piriguete: Feminilidade e comportamento sexual exagerados reforçam hegemonia masculina”</p> <p>4. <i>Gláucia Villas Bôas e sua vocação para as Ciências Sociais</i> “...a Sociologia é minha vida...”</p> |
| (c) Espaços de poder | <p>1. <i>O papel da mulher nas novas configurações familiares</i> “...agora sou eu e meus filhos...”</p> <p>2. <i>Gláucia Villas Bôas e sua vocação para as Ciências Sociais</i> “...a Sociologia nasceu com ela”</p> <p>3. <i>Temas como assédio e aborto reacendem o ativismo feminino</i> “...é crime matar um ser em formação...” “...igualdade e respeito andam juntas sejam homens ou mulheres...”</p> <p>4. <i>Mulheres encarceradas: cresce o número de prisioneiras no Brasil: estatísticas acendem o debate sobre direitos humanos e políticas antidrogas</i> “...a vida tem que ser ganha de alguma forma...” “As mulheres na maioria das sociedades, se não em todas as sociedades, não têm acesso igualitário ao poder. Talvez tenham acesso a armas, mas não necessariamente ao poder e à dinâmica social que lhes dão a habilidade de cometer um assassinato.” “...lugar de mulher é onde ela quiser! É ingenuidade, para dizer o mínimo, imaginar que as mulheres são desprovidas de ambição e não almejam cargos de poder.” “...a antiga criminologia vinculava as tendências criminosas a fatores biológicos. O comportamento ilícito dos agentes era associado a fatores naturais, como a maior agressividade masculina, ou a força do homem...” “... as razões que explicam por que há uma quantidade maior de assassinos homens do que mulheres têm raízes sociais e culturais e não tanto biológicas...”</p> |

Fonte: Pesquisa da autora (04/2018).

4.2.1 Discriminações sociais a partir das questões de gênero

A reportagem de julho de 2017 traz afirmação da repórter declarada pelo pai que diz *A família é a ordem inicial de toda sociedade*, porém a família composta de sete componentes de repente despenca para seis, quando o pai não aceita a mudança de sexo da filha, e ainda afirma a sua não aceitação ao dizer que *Deus fez o homem e a mulher...* A discriminação desse pai vem da construção que permite à medicina informar aos pais que seu bebê nasceu e foi designado como menino ou menina a partir do conjunto de órgãos, ou seja, da questão biológica. A partir daí, a construção de identidade começa a se estruturar na questão dos órgãos. Nesse momento, o papel da mãe passa por uma transformação, o pai deixa a família e a mãe toma o lugar de chefe da família, e por isso, [...] *o trabalho passou a ser em dobro, e todos devem ajudar...*; [...] *o homem não é mais o único supridor do lar* [...] e [...] *a ocupação feminina tem sido mais frequente no comando do familiar* [...] fazendo referência aos filhos e à mãe que agora participam do sustento do lar.

No momento atual passamos a usar a palavra gênero, porém ainda presos à questão biológica. Scott (1990) argumenta que o conceito de gênero foi criado com a ideia biológica nas relações entre os sexos com o cunho social, que deveriam ser entendidos de forma separada, mas não com caráter preconceituoso, diferenciador. A autora também acredita que quem vier a estudar a questão de gênero não pode deixar de lado o aspecto da identidade dos indivíduos, pois é uma maneira de relacionar a identidade com os aspectos culturais e sociais.

A reportagem traz como elementos a questão de como os pais deveriam falar sobre o assunto com seus filhos e também quanto à diversidade vivida tanto no entorno como na escola e em casa. Palma & Strey (2015) declaram que o cenário da família mudou, e por isso a noção de família precisa ser ampliada e entendida dentro da própria sociedade e também nas escolas.

Essas reflexões iniciais sobre gênero e família, a não aceitação do pai e o papel da mulher nas novas configurações familiares, a partir de recortes dos textos das matérias em análise, nos possibilitam inferir que a discriminação social a partir das questões de gênero, está pautada em questões biológicas e em um discurso médico, muitas vezes discriminatório, desconsiderando que se trata de uma construção cultural e social.

4.2.2 A mulher entre o público e o privado

Em *Questões de Gênero: representatividade é importante?*, publicação que saiu em agosto de 2016, época de preparação para as eleições no Brasil, em que se discutia o fato do número de homens na política e o pouco

interesse das mulheres na vida pública, questiona-se também o fato de ter um mínimo de mulheres para a representação na legenda, que era de trinta por cento, e a necessidade de fazer com que as mulheres participem da política.

Miguel (2001) argumenta que para ampliar a participação da mulher é necessária uma afirmação moral entre homens e mulheres, pois a ela sempre é atribuído o papel de responsável pelo lar. Trata-se de construções sociais, culturais e históricas que devem ser desnaturalizadas.

Quanto à publicação *A verdadeira identidade da "piriguete": feminilidade e comportamento sexual exagerados reforçam hegemonia masculina*, da edição de dezembro de 2016, aponta-se para a questão da mulher estar mais preocupada com seu visual e importância consigo mesma, do que quanto ao emprego e sua aparência.

Em contraposição a essa questão, um exemplo recente foi dado nos jornais, mencionando que em Brasília, capital do Brasil, existem mais mulheres na vida pública que homens. A intenção dessas mulheres é ter uma vida própria, de independência e se firmarem como cidadãs que são. E, com isso, a atitude dessas mulheres reforça o fato de que o homem está deixando de ser o detentor do poder em espaços de trabalho e profissões.

Em *Gláucia Villas Bôas e sua vocação para as Ciências Sociais*, é destacada sua expressão “[...] a Sociologia é minha vida”, mencionando-se que a Sociologia nasceu com ela, salienta-se o espaço conquistado por ela na área acadêmica. A área educação sempre foi um espaço também de mulheres, porém com direcionamentos específicos, como a Pedagogia, que formava professores, e Letras, para formar docentes na área de línguas e outras. Agora Bôas declara em um sentido de que a Sociologia era um revés mais para os homens, que estudavam a sociedade de forma machista. E sua inserção vem mostrar um espaço que agora pode ser colocar a mulher em igualdade com o homem.

Mesmo havendo controvérsias nas abordagens apresentadas nas matérias da revista, nota-se um movimento do lugar ocupado pela mulher nos espaços públicos e privados, possibilitando desnaturalizar a questão de gênero, a partir do deslocamento desse lugar, problematizando o tema nas aulas de Sociologias.

4.2.3 Espaços de poder

Na matéria *O papel da mulher nas novas configurações familiares*, destaca-se a fala [...] *agora sou eu e meus filhos* [...], notando-se como vêm ocorrendo as relações de poder, a partir da questão de gênero, na qual a mulher, com as novas configurações familiares, parece co-

locar-se em uma posição diferente do que até a pouco podia se observar, situando-se como chefe de família. A configuração familiar na qual se tem a família constituída por pai, mãe e filhos, que tem sido encarada como natural, pode ser desnaturalizada a partir de novas configurações. Em relação a essas questões, Arruda (1996, p. 9) destaca:

Junto a uma igualdade fundamental existem também diferenças que configuram a identidade característica da masculinidade e da feminilidade. Estas diferenças não estão radicadas em certas “imagens” da mulher construídas sobre a base de diferenças estereotipadas: o homem seria racional, ativo, dominante, enquanto a mulher se apresentaria sentimental, passiva, submissa. A mulher sabe pensar com lógica, da mesma forma que o homem está chamado a realizar-se na entrega. Assim, a idêntica responsabilidade social do homem e da mulher justifica plenamente o acesso desta às tarefas públicas.

Na edição de janeiro de 2016 tem-se *Gláucia Villas Bôas e sua vocação para as Ciências Sociais*, que é uma socióloga e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que escreveu vários livros sobre vários temas. Ela declara que a *Sociologia nasceu com ela*, e fala sobre sua visão de como a Sociologia é hoje, apontando a amplitude de temas abordados, e por isso a importância do cuidado com essa disciplina, já que tudo é passível de estudo. No passado a mulher não entrava em questões de cunho social, mas hoje existem muitas mulheres sociólogas.

Na matéria *Temas como assédio e aborto reacendem o ativismo feminino*, é problematizado sobre até que ponto a mulher é dona de seu corpo e em que situações o aborto deve ser permitido, trazendo uma discussão entre o posicionamento da Igreja, que é contra o aborto, pois considera que a conscientização é a meta, e na declaração de que [...] *é crime matar um ser em formação* [...]. E ainda discute a questão do assédio, cada vez mais presente em todos os lugares, escola, trabalho, rua etc., afirmando que muitas mulheres ficaram caladas após sofrerem ameaças com esse tipo de ação. Salienta ainda que essas situações vêm sendo mostradas depois de anos e muitas vezes sem provas.

O *ativismo feminino* vem crescendo cada vez mais, e a mulher tem se colocado à mostra frente a questões de seu sexo. Ela sente que não pode ficar parada aguardando que decidam por ela. Está na hora de fazer valer batalhas começadas no passado, uma vez que [...] *igualdade e respeito andam juntas sejam homens ou mulheres* [...].

São significativas as mudanças pelas quais a mulher tem passado que vêm se transformando aos pou-

cos, e que faz com que ela veja muito mais que as paredes de seu lar. Como afirma Barracho (2006, p. 2):

Quando o sistema confiou a nova tarefa da educação dos filhos, viu-se estrangido a abrir-lhe, ao mesmo tempo, o mundo da instrução e da cultura. Foi então que a mulher se descobriu “MULHER”, inquieta, buscando, em processo [...]. Lutando contra as regras que ferem o ser.

Em *Mulheres encarceradas: cresce o número de prisioneiras no Brasil: estatísticas acendem o debate sobre direitos humanos e políticas antidrogas*, datada de janeiro de 2016, percebe-se a quantidade de mulheres presas por serem de “mulas” de contrabandistas para o sustento de suas famílias. Muitas dessas mulheres estão grávidas e passam a ter seus filhos nas penitenciárias. Encarceradas, elas começam a pensar no que fizeram e na ilusão do dinheiro que iriam receber pelo trabalho feito. A matéria é encarada como muito séria, tendo em vista que a droga vem causando não só a violência, mas um aumento da população carcerária feminina e masculina. A referida matéria aponta que, ao entrarem no crime, as mulheres se equiparam aos homens em relação a essa prática, principalmente no que se refere ao uso e ao tráfico de drogas. Nesse sentido, as mulheres declaram que a *vida tem que ser ganha de alguma forma*.

A matéria apresentada acima ainda traz a seguinte afirmação: *As mulheres na maioria das sociedades, se não em todas as sociedades, não têm acesso igualitário ao poder. Talvez tenham acesso a armas, mas não necessariamente ao poder e à dinâmica social que lhes dão a habilidade de cometer um assassinato*. Nesse sentido, pode-se tomar por base Bourdieu (2007) ao afirmar que homens e mulheres são influenciados pelas transformações que acontecem na sociedade. Elas partem do cognitivo, e tomam forma nas leis, convenções e outras, vindo por sua vez tomar forma no mundo real, como é o caso das mulheres e homens que vêm a cometer crimes.

Outro exemplo é a entrada das mulheres na política. Na mesma matéria pode ser observada a seguinte afirmação [...] *Lugar de mulher é onde ela quiser! É ingenuidade, para dizer o mínimo, imaginar que as mulheres são desprovidas de ambição e não almejam cargos de poder*. Na perspectiva apresentada na matéria, pode-se perceber que as mulheres, assim como os homens, têm os mesmos direitos e deveres. Muitas funções públicas vêm sendo ocupadas por mulheres, não cabendo, nessa lógica a discussão de espaços de ocupação. Mesmo no espaço privado, as relações vêm sendo ressignificadas, ou seja, homens e mulheres ocupam espaços de igualdade no setor privado e público.

Aponta-se aqui a importância de desnaturalizar certas questões, possibilitando reflexões sobre os estereó-

tipos relacionados à questão de gênero, entre outros. A preocupação a respeito desse assunto é questionar se não estão sendo reafirmados certos estereótipos ao se fazer determinadas afirmações. Nesse sentido, é relevante questionar-se o que está pronto, enraizado, sendo possível oferecer-se aos alunos, através do ensino de Sociologia no ensino médio, a ampliação de seus conhecimentos e a problematização do que é tido como natural, mas é construído socialmente.

Como afirmado anteriormente, a conduta é algo que vem sendo transformado de tempos em tempos, e é durante o crescimento que o homem vai aperfeiçoando suas relações e definindo seu papel na sociedade.

Pode-se problematizar essa questão a partir de uma das edições da revista pesquisada, que apresenta a seguinte afirmação [...] *a antiga criminologia vinculava as tendências criminosas a fatores biológicos. O comportamento ilícito dos agentes era associado a fatores naturais, como a maior agressividade masculina, ou a força do homem [...]*. Neste trecho, percebe-se que as tendências criminosas eram ações ligadas ao homem. Hoje as mulheres fazem parte dessas estimativas, são encarceradas por razões iguais aos homens, porém não em quantidade igual, o que não diminui sua parcela no crime. Portanto, é certo que as representações sociais de uma mulher dona de casa e submissa mudaram. Entretanto, embora o cenário tenha mudado, a criminalidade feminina tem sido pouco estudada pelos criminalistas e é ainda tratada de forma genérica, ou seja, sem especificar suas causas e problemas. Alguns criminalistas pensam que a questão se deve ao fato do preconceito com relação à mulher, que a criminalidade feminina não se equipara em quantidade a do homem, e, por isso, não é relevante.

Alves (1995) argumenta que, se fossem colocados casos como os abortos, infanticídios e prostituição nas estatísticas, certamente não haveria diferença na delinquência entre homens e mulheres. No trecho de uma das revistas tem-se que: [...] *as razões que explicam por que há uma quantidade maior de assassinos homens do que mulheres têm raízes sociais e culturais e não tanto biológicas [...]*. Com efeito, na área judiciária também temos uma influência social, sendo que as relações de dominação do homem preponderam sobre a da mulher. Bourdieu (2005) refere-se ao princípio de perpetuação entre a dominação que acontece dentro da unidade familiar, da escola, do Estado e de outros lugares.

4.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE NO ENSINO DA SOCIOLOGIA

O objetivo deste artigo foi analisar a revista Sociologia & Ciência em suas matérias em específico no que

se relacionavam à questão de gênero, e, como nenhum material pode ser simplesmente usado em sala de aula sem uma aplicabilidade, a análise das categorias foi importante para que essa especificidade tivesse um direcionamento no uso da sociologia. Pois o gênero tem suscitado muitas dúvidas na sociedade, e, pelo que se tem notado, somente especialistas da área podem esclarecer muitas dúvidas que temos. Na escola, nem sempre se busca uma aprendizagem dos conteúdos que estão mais na atualidade. Na verdade nos parece que estes assuntos, como é o caso do gênero, ainda estão muito crus, porque não é simplesmente dizer que se é macho ou fêmea e vice-versa. A questão é bem mais profunda do que se imagina, a parte biológica conta, mas a psicológica, a sociológica, a histórica e outras precisam ser abordadas. A sociologia vem na sala de aula ampliar esse estudo, e não se trata de aceitação como alguns professores dizem, é, sim, respeito, neutralidade, possibilitar o opinar, mas sobretudo entender o que se passa nas cabeças dos indivíduos da sociedade líquida em que vivemos e sem julgar.

A categorização utilizada aponta para o que se quer com aquela turma, qual contribuição essas matérias vão trazer para aquele grupo em específico, pois a aprendizagem não é um jogo de empurra-empurra. Os materiais usados precisam de análise constante, e é o que foi feito, organizar matérias que tivessem cunhos sociológicos e, a partir disso, interpretar sua condição sociológica na vida atual para determinado grupo.

Seria muito simples dizer que a mulher ocupa um espaço na sociedade sem fazer um agrupamento de análises, como por exemplo, que ela deve ser mãe, ou que sua relação de trabalho, familiar é assim e assado. Essas especificidades preparam um trabalho, machista, tradicional para alguns. Mas a sociedade atual exige uma consciência diferenciada, consciente, direcionada para a sociologia em sala de aula. Pegar temas atuais como a gestão de gênero, o empoderamento, são pontos específicos que podem auxiliar o ensino. Tudo se resume em categorias de análises realmente direcionadas à sala de aula. A evolução não tem volta, e o professor deve e pode dar ênfase ao material a sua volta embasado no contexto da turma. Os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividade e, claro, o próprio jeito de avaliar a turma. A parceria que se quer é equilíbrio entre gêneros, que é o trabalho da sociologia no ensino médio. Ensinar e aprender é exatamente incluir e cooperar, com doses de respeito sempre. Categorizar é o que melhor se faz quando se trata de revistas. Assim acabamos por não apontar materiais que não comportam conteúdos desnecessários.

5 CONCLUSÃO

O estudo de Sociologia no ensino médio, assim como de outras ciências humanas – Filosofia, Psicologia, Antropologia, etc. –, contribui na formação do jovem não só com o conhecimento de dados histórico-científicos, mas também apurando seu senso crítico e de questionamento.

O que é tido como natural deve ser desnaturalizado, e a Sociologia vem trazer isso, ensinar ao jovem como se tornar um cidadão reflexivo no seu cotidiano, pois é importante opinar. E como é sabido, é difícil não se deixar influenciar pela mídia, e cada indivíduo observa o que está a sua volta, e não são raras as vezes em que os professores influenciam seus alunos ao opinarem em suas aulas. Nessa perspectiva, faz-se necessário a neutralidade apontada para a reflexão do alunado.

Por isso a importância de se ter um professor investigador, que busque os recursos disponíveis, que possam ser utilizados como material de apoio à sua aula. Nesse sentido, as revistas e mídias em geral podem ser um material muito útil, daí a pesquisa nos materiais disponíveis no cotidiano. Assim a análise feita das onze edições da revista *Sociologia online* trouxe uma amostragem do que pode ser feito para apoiar não só a Sociologia, mas todas as áreas do conhecimento.

A revista analisada trouxe a questão de gênero em várias matérias, possibilitando eleger como categorias de análise: as discriminações sociais a partir das questões de gênero, a mulher entre o público e o privado e espaços de poder. E também a pouca exploração do tema, vistas as controvérsias percebidas nas famílias e na sociedade em geral. A escola como um espaço de exploração e reflexão encontra-se com pouco estudo sobre o tema, principalmente pela falta de saber como chegar a ele e de explicar aos pais. Percebe-se também que até as pessoas “atingidas” pela questão não sabem explicar a sua própria condição, e daí a preocupação percebida nessas matérias e quiçá na sociedade que nos cerca. O tema exige muita pesquisa. Campanhas não são o bastante, pois percebe-se a inclinação nas pessoas para o afastamento influenciado pela mídia.

Na análise foi possível identificar uma variedade de abordagens sobre as questões de gênero, predominando uma tendência de tratá-las a partir de questões biológicas. Também se nota que o conceito está em movimento, sendo as matérias da revista material muito rico para ser usado para o ensino da Sociologia para o ensino médio. Tendo em vista a multiplicidade de material na *internet* e pelo fato de trabalhar em uma escola que tem, nos últimos anos, no cotidiano a realidade da questão de gênero, percebe-se a necessidade da discussão em

todas as disciplinas. E por ser a Sociologia mais próxima ao tema, é importante que o corpo docente seja o primeiro a explorar essa questão, e ainda usar as mídias digitais que se apresentam. Nesse sentido, é necessário estar-se atento, pois as revistas *online* têm um propósito, um público alvo ao editar tais matérias, o que pode acabar influenciando quem lê, formando opiniões.

A educação é pautada por desafios diários, e, com certeza, ela será mais transformadora se o fazer da escola estiver relacionado com as questões sociais, ou seja, se houver comunicação, produzindo a reflexão de professores e alunos. A qualidade da educação depende de um ensino e de uma aprendizagem prazerosos e que levem a reflexão.

Com o imediatismo da sociedade e com a falta de diálogo, acabamos recebendo informações sem a devida crítica, e, nesse sentido, acesso à crítica através do trabalho em sala de aula permite atingir os objetivos do ensino da Sociologia no ensino médio. No momento, as aulas de Sociologia não têm atingindo os objetivos de formar indivíduos reflexivos, observadores, conscientes e principalmente participativos da sociedade. Talvez uma opção seja a utilização de materiais como a revista *Sociologia Ciência e Vida*, pois, a maioria dos livros didáticos não prendem a atenção do aluno no seu cotidiano, já que são teóricos, não tendo relação com a vida do aluno.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. de B. **Ciência criminal**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- ARRUDA, C. de M. C. Relação empresa-família: o papel da mulher. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 6-13, set. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901996000300002&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- BARRACHO, R. Nós mulheres no mundo ocidental: quem somos? **Jornal Agora**, v. 25, n. 1.976, 25 a 27/11/2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARREDA, V. Género y travestismo en el debate. In: OPIELA, C. V. **Derecho a la identidad de género**: Ley 26.743. Buenos Aires: La Ley, 2012. Disponível em: <<https://carlosfigari.files.wordpress.com/2014/03/figari-la-identidad-de-gc3a9nero.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York: Hafner, 1984.
- BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 471-473, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 21 abr. 2018.

- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2004.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Campinas: Papirus, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **D.O.**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BRASIL. Lei n. 11.684 de 02 de junho de 2008. **D.O.U.**, Brasília, DF, 03 jun. 2008, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11684.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000500019&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed., 18. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GUEDES, M. E. F. Gênero, o que é isso? **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. In: LÉVI-STRAUSS, C. (org.). **Diversidade das culturas**. 8. ed. São Paulo: Editora Presença. Universidade Hoje, 2006.
- MASETTO, M. T. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas: In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.
- MIGUEL, L. F. Política de interesses, política do desvelo: representação e “singularidade feminina”. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 1, p. 253-267, 2001.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MORAN, J. M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- PALMA, Y. A.; STREY, M. N. A relação família e escola: a diversidade familiar compondo o contexto escolar. **Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/15399077/A_rela%C3%A7%C3%A3o_fam%C3%ADlia_e_escola_a_diversidade_familiar_compondo_o_contexto_escolar>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5, jul./dez. 1990.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Sexualidade**, Salvador, 2009.
- SILVA, A. K. L. S. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, v. 5, n. 1, p. 12-25, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v5n1/a03.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- SILVA, E. L. da S.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed., rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/Conteudo/Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- SOCIOLOGIA Ciência e Vida** – 08/2015 a 08/2017. São Paulo: Escala, 2015-2017.
- SWAIN, T. N. Feminismo e recortes do tempo presente – mulheres em revistas “femininas”. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social ética na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- WAINER, J. Métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa para a Ciência da Computação em “JAI 2007”, Jornada de Atualização Informática. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 28., 2007. **Anais [...]**. Disponível em: <www.inf.ufpr.br/sbbd-sbsc2014/downloads/ANAIS_SBSC2014_Anais_Completo.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

- BRINCAR COM A “BUNDA NO TAPETE”:**
das expressões às significações
do protagonismo infantil
- Carla Kern
Mara da Silva
Raquel Dilly Konrath
- IDIOMAS – o mundo
em diálogo**
- Doris Helena Schaun Gerber
Raquel Fritzen Dapper Vetromilla
Everton Augustin
- PLAY’ART: constatações do uso de
jogos teatrais e dramáticos em intervenção
de estágio básico com adolescentes**
- Renata Cristina Siqueira Lopes
Liara Rodrigues de Oliveira
- NÍVEIS DE SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DE
PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE-RS**
- Rodrigo de Azambuja Guterres
José Claudio Del Pino
- STAR TREK E ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo
sobre nazismo e holocausto com a série**
- Eduardo Pacheco Freitas
- JOGOS DIGITAIS EM SALA DE AULA:
repensando as metodologia de ensino**
- Bruna Cristina Endler Schmitt
- GESTÃO DE TRATAMENTO DE ESGOTO EM MUNICÍPIOS
PERTENCENTES A BACIA DO RIO DOS SINOS/RS**
- Cecilia Decarli
Ivo Elesbão
- A QUESTÃO DE GÊNERO NA REVISTA SOCIOLOGIA ONLINE:
uma análise sociológica**
- Andreine Lizandra dos Santos